

Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora

José Antonio Pérez López
Cintya Guzmán Ramírez
Jorge Alejandro Reyes Eguren
Coordinadores



IEA
INSTITUTO DE EDUCACIÓN
DE AGUASCALIENTES

Contigo al 100



4^{TA.}
REUNIÓN
ESTATAL
"Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora"

2020

DIRECTORIO

C.P. MARTÍN OROZCO SANDOVAL

Gobernador Constitucional del Estado
de Aguascalientes

MTRO. ULISES REYES ESPARZA

Director General del Instituto de Educación
de Aguascalientes

LIC. RICARDO ENRIQUE MORÁN FAZ

Director de Planeación y Evaluación

LIC. JESÚS ADRIÁN HERNÁNDEZ VARELA

Director de Finanzas y Administración

MTRO. JOSÉ ANTONIO PÉREZ LÓPEZ

Subdirector de Evaluación

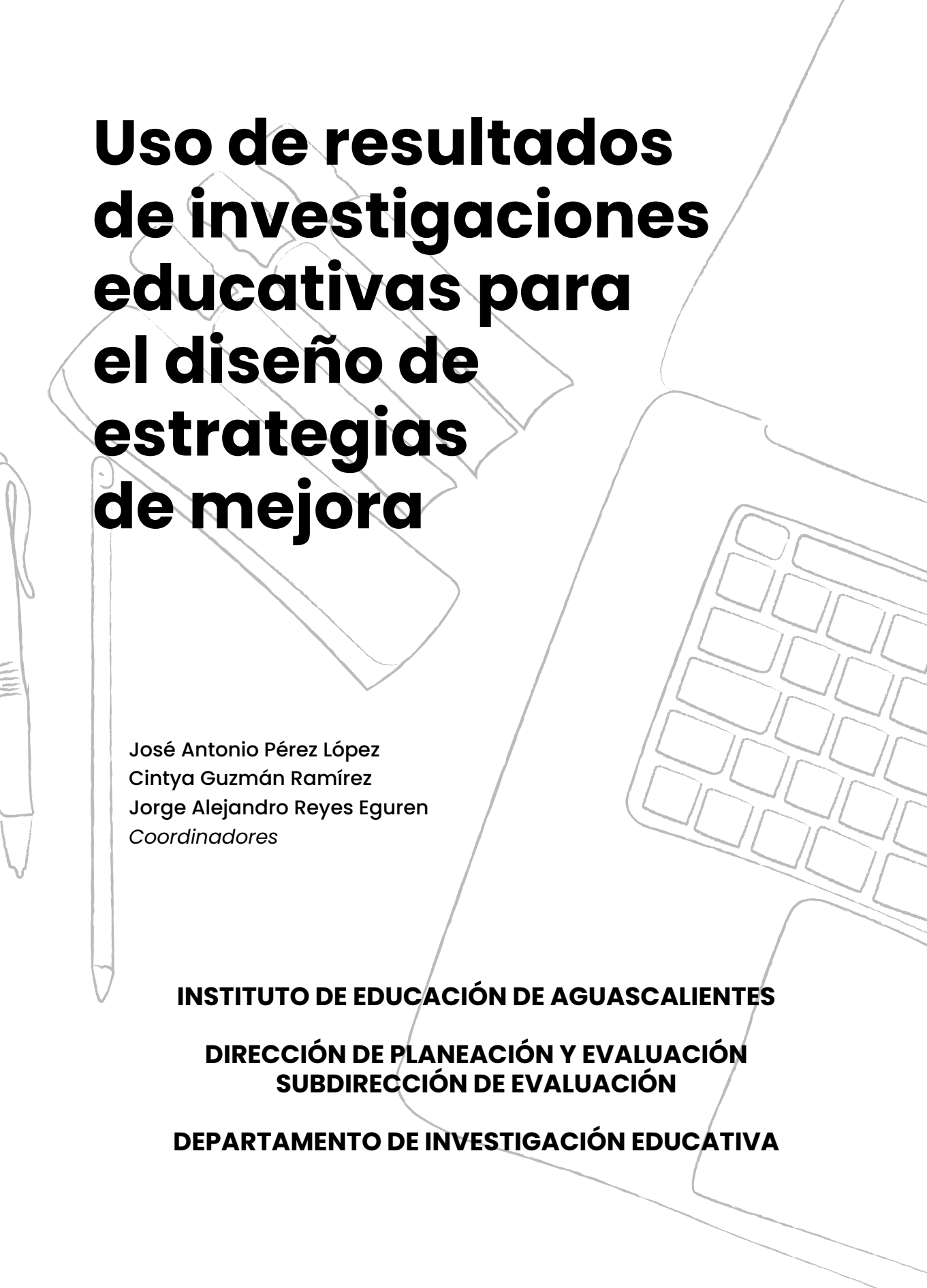
DRA. CINTYA GUZMÁN RAMÍREZ

Jefa del Departamento de Investigación
Educativa

C.P. MARÍA RAQUEL ESPARZA PARADA

Jefa del Departamento de Evaluación
del Desempeño Escolar y Docente





Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora

José Antonio Pérez López
Cintya Guzmán Ramírez
Jorge Alejandro Reyes Eguren
Coordinadores

INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES

**DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN
SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Todos los textos de este libro fueron evaluados por doble ciego.
Se privilegia con el aval de los dictámenes.



Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora

D. R. © 2021 Primera edición, diciembre:
Pie Rojo Ediciones
Av. Las Américas #1812 local 7,
Fracc. El Dorado, C.P. 20235,
Aguascalientes, Ags., México.
pierojo.ed@gmail.com
www.pierojoediciones.com
Tel. 449 890 6260

Coordinadores

José Antonio Pérez López
Cintya Guzmán Ramírez
Jorge Alejandro Reyes Eguren

Colaboradores

Yarib Dayanira Cabrera
Olga Angélica Mora Cajero

© de la edición:

Sandra Reyes Carrillo

© del diseño editorial y de la foto de portada:

María Estela González Acevedo

ISBN: 978-607-99555-2-6

© de los textos:

Adrián Abrego Ramírez
Wendy Gabriela Aguilar Campos
Efraín Alcalá López
David Alfonso Páez
Ana Cecilia Álvarez Loera
Martha Leticia Barba Morales
Mónica de los Dolores Barba Morales
Raúl Bárcenas Ramírez
Alejandra Bravo Ponce
Solyenitzin Bravo Ponce
Gerardo Brianza Gordillo
Carla Oyuki Calderón Ibarra
Brenda Karina Calderón Santoyo
Salvador Camacho Sandoval
Teresa de Jesús Cañedo Ortiz
Francisco Javier Castañeda Romo
Romelia Chávez Alba
Juana María de Belén Covarrubias Sánchez
Gustavo Delgado Lechuga

Juan Carlos Díaz Guevara
Dafne Anahí Estrada Olmos
Olivia González Segovia
Raúl Alejandro Gutiérrez García
Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz
Lucero Ayeser Hernández Rodríguez
Cinthya Pamela Macías Becerra
Ana Cecilia Macías Esparza
Karen Yolitzin Martínez García
Luis Adrián Martínez Moreno
Edgar Oswaldo Martínez Vargas
Carlos Andrés Mesa Jaramillo
Roxana Montero Mendoza
Edgar Omar Gutiérrez
Sergio Ortiz Briano
Rosalio Ovalle Morquecho
José Claro Padilla Beltrán
Guillermo Parga Guillén
Rubí Surema Peniche Cetzal
María Guadalupe Pérez Martínez
Alma Guadalupe Portugal Rodríguez
José de Jesús Pulido Gallegos
Cristóbal Crescencio Ramón Mac
Adolfo Reyes Palomino
Héctor Manuel Rodríguez Figueroa
Roberto Rodríguez Moreno
Josefina Ruiz Barajas
Claudia Magaly Ruiz Luna
Guadalupe Ruiz Cuellar
Gloria Leticia Salazar Varela
Oscar Augusto Sánchez Matildes
Miguel Angel Scott Herrera
Ana Lorena Silva Gómez
Gabriela Paula Solano Rodríguez
Aurora Terán Fuentes
Sandra Edith Tovar Calzada
Rocío Valadez Ortiz
Karina Lizeth Vera Chávez
Fernando Alejandro Villa Martínez
Sandra Lucía Villalobos Martínez
Miguel Ángel Zamarripa Muñoz

Hecho en México/*Made in Mexico*

Prohibida la reproducción total o parcial sin previa autorización de las editoras.

PRESENTACIÓN

Por cuarto año consecutivo, el Instituto de Educación de Aguascalientes, a través de la Dirección de Planeación y Evaluación, de la Subdirección de Evaluación y del Departamento de Investigación Educativa, convocó a investigadores educativos, a Cuerpos Académicos y profesionales de la educación de todos los niveles educativos, al envío de trabajos para participar en la 4ta. Reunión Estatal “Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora”, que mantiene el interés en ser un espacio de difusión y discusión del conocimiento generado a través de los proyectos de investigación e intervenciones educativas que se presentan en ella.

Especialmente este año, las circunstancias que imperan como consecuencia de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2 han puesto a prueba nuestra capacidad para responder ante la emergencia, generando nuevos retos para los docentes, para los estudiantes y para los padres de familia. Además, han hecho aún más evidentes algunas de las carencias de los Sistemas Educativos y nos han mostrado qué tan graves pueden ser sus consecuencias. Por esta razón, hoy más que nunca es necesario mantener un diálogo abierto que nos apoye en la toma de decisiones cada vez más informadas, lo que le da mayor sentido a la 4ta. Reunión Estatal.

Sin duda, todos los actores educativos nos hemos esforzado desde nuestro ámbito para responder ante la emergencia, y reponernos de ella requerirá aún más arrojito de nuestra parte, por lo que habrá que sumar iniciativas y trabajar de manera colaborativa. Esta reunión así como las ponencias que aquí se presentan son una aportación desde la Subdirección de Evaluación y del Departamento de Investigación Educativa.

En el presente, se recopilan los resúmenes de los trabajos presentados en la 4ta. Reunión Estatal. Una de las novedades y avances para este año ha sido la organización por áreas temáticas. La primera, *Planeación y currículum*, reúne trabajos relacionados con el desarrollo y evaluación del currículum. La segunda área, *Políticas y gestión educativa*, congrega aportaciones referentes a la inclusión y equidad de género, así como la educación en la nueva normalidad. La tercera, *Prácticas educativas*, incluye resúmenes correspondientes a la educación desde los sujetos, la educación en campos disciplinares, prácticas evaluativas, bilingüismo en educación, procesos de aprendizaje y educación, uso de tecnologías en educación y educación socioemocional. La cuarta área, *Procesos de formación*, contiene colaboraciones relacionadas con la formación continua, inicial, el modelo de formación dual y la profesionalización docente.

Las colaboraciones recibidas respondieron a la convocatoria en tanto que corresponden a investigaciones o intervenciones educativas realizadas en los distintos niveles educativos, y fueron desarrolladas en su mayoría en el estado de Aguascalientes, sumando un total de 30 trabajos aceptados.

No queda más que agradecer a los profesionales de la educación que confiaron y respondieron a la convocatoria y que con gran disposición y compromiso enviaron sus trabajos. De igual forma, queremos expresar nuestro reconocimiento a los dictaminadores que tuvieron a bien dedicarnos una parte de su tiempo para la revisión de las contribuciones enviadas.

Finalmente, extendemos nuestra gratitud a todas y todos los participantes que hicieron posible este evento, quienes acudieron al llamado para seguir estando informados y formados en el área de la investigación educativa. Todo su esfuerzo y profesionalismo se ve reflejado en este producto final.

Lic. Ricardo Enrique Morán Faz

Director de Planeación y Evaluación

ÍNDICE

11 PLANEACIÓN Y CURRÍCULUM

- 13 LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA COMO RECURSO PARA ORGANIZAR LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS MULTIGRADO**
- 23 CURRÍCULUM FLEXIBLE EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, MODALIDAD NO ESCOLARIZADA Y ACREDITADO POR CIEES**
- 33 TRANSVERSALIDAD CURRICULAR EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS POR DOCENTES DE INGLÉS EN BACHILLERATO TECNOLÓGICO**
- 43 EL IMPACTO DE LAS ACREDITACIONES DE CALIDAD EN LA PERCEPCIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN A DISTANCIA**
- 55 MUSICOTERAPIA, ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL INFANTIL**

69 POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

- 71 LA ASESORÍA PEDAGÓGICA COMO HERRAMIENTA PARA FORTALECER LAS PRÁCTICAS DIVERSIFICADAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**
- 81 LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN REMOTA DURANTE LA PANDEMIA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL NORTE DE AGUASCALIENTES**
- 93 UN DÍA DE CLASES EN PANDEMIA. APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS ALTERNATIVAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE ESPAÑOL EN ESCUELAS SECUNDARIAS**
- 105 EDUCACIÓN CIUDADANA Y EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. UNA NARRATIVA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE**

ÍNDICE

- 115 LA PERCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN BACHILLERATOS DE ALTA Y BAJA EFICACIA
- 129 LA GESTIÓN ESCOLAR COMO MEDIO FAVORECEDOR PARA LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA
- 137 **PRÁCTICAS EDUCATIVAS**
- 139 LA ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO DIRECTIVO PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
- 149 LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIA ABIERTA: EL CASO DE LA UAA
- 159 LA RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN Y ACTIVIDAD LABORAL DE LOS EGRESADOS DE MÁQUINAS HERRAMIENTAS DEL CONALEP, AGUASCALIENTES, MÉXICO
- 171 CAPACITACIÓN PARA DIRECTORES DE TESIS Y SATISFACCIÓN DE LOS TESISISTAS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UCA
- 179 LOS NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA TRABAJADOS COLABORATIVAMENTE EN SECUNDARIA
- 189 LOS PROBLEMAS AUTÉNTICOS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA
- 201 ADAPTACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: VALIDEZ DE CONTENIDO
- 211 EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA QUE IMPLEMENTAN LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN AGUASCALIENTES
- 225 COMPRESIÓN DE FENÓMENOS NATURALES (PROCESOS FÍSICOS) EN INGLÉS
- 241 ESTRATEGIAS COLEGIADAS PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
- 253 LA GENERACIÓN DE AMBIENTES FORMATIVOS MEDIANTE EL PENSAMIENTO CREATIVO, UTILIZADO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ALUMNOS Y DOCENTES

ÍNDICE

- 267 EL USO DE LOS RECURSOS INFORMÁTICOS Y SU RELACIÓN CON EL APROVECHAMIENTO DE LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS DE LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE LA TELESECUNDARIA NO. 76 CUITLÁHUAC, UBICADA EN LOMAS DEL REFUGIO, EL LLANO, AGUASCALIENTES
- 279 TRABAJO COLABORATIVO PARA FAVORECER UNA CONVIVENCIA SANA Y PACÍFICA ENTRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA
- 289 TUTORÍA EN TELEBACHILLERATO. UNA ESTRATEGIA PARA LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL
- 301 PROCESOS DE FORMACIÓN**
- 303 LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UN PROCESO CONTINUO: DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR A LA PRÁCTICA PROFESIONAL
- 315 COMPETENCIAS EN EL USO DE LAS TIC EN EGRESADOS NORMALISTAS CONSIDERADOS NATIVOS DIGITALES
- 327 MODELO DE FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIO, REALIDAD CON SEGUIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE AGUASCALIENTES
- 343 PERCEPCIÓN Y EXPECTATIVAS DE FIGURAS TUTORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN AGUASCALIENTES, SOBRE SU ROL COMO TUTOR
- 353 UN ACERCAMIENTO A LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
- 365 RESEÑAS DE LIBROS**
- 366 ¿MEJOR NO HABLEMOS DE SEXO?
- 371 UNA MAESTRA MEXICANA. RELATOS Y SIGNIFICADOS DE LO EDUCATIVO
- 373 ENTRE LA FORMACIÓN IDEOLÓGICA Y LA RENOVACIÓN MORAL. ESCRITURA, APROPIACIÓN Y MUJERES EN EL NORMALISMO RURAL MEXICANO, 1935-1969

A line art illustration of school supplies on a blue background. The items include a stack of four books, a pen, a pencil, and a laptop. The text 'PLANEACIÓN Y CURRÍCULUM' is centered in white, bold, uppercase letters.

PLANEACIÓN Y CURRÍCULUM

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA COMO RECURSO PARA ORGANIZAR LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS MULTIGRADO

Rocío Valadez Ortiz
Olivia González Segovia

RESUMEN

El objetivo general de la presente investigación es orientar sobre el diseño de planeaciones didácticas que dan lugar a un aprendizaje experiencial al organizar la enseñanza en las escuelas multigrado, considerando el contexto sociocultural, los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y la articulación y gradualidad de los contenidos de educación primaria. La metodología que se implementó para la ejecución de la propuesta fue el método de investigación-acción, en donde el docente es el protagonista del procedimiento de investigación al encontrarse inmerso en el contexto y reflexionar constantemente sobre sus acciones.

El tema de investigación seleccionado fue identificado en dos lugares: 1] la Escuela Primaria Lic. Rómulo Sánchez Mireles, en la comunidad de El Retoño, y 2] la Zona Escolar 30 de Servicios Educativos "El Llano". Una de las expectativas que se tiene con la intervención sobre el problema es que los docentes conozcan y se apropien de estrategias para diseñar planeaciones didácticas, con el propósito de que puedan trabajar de manera simultánea con los diferentes grados, articulando los contenidos y aprendizajes esperados.

Correos electrónicos: valadezortiz33@gmail.com
olivia.gonzalez@iea.edu.mx

Institución: Escuela Normal Superior de Aguascalientes "Profr. José Santos Valdés".

ABSTRACT

The general objective of the research is to guide the design of didactic plans that give rise to experiential learning when organizing teaching in multigrade schools considering the sociocultural context and learning processes of the students, in addition to the articulation and gradualness of the contents of primary education. The methodology implemented for the execution of the proposal corresponds to the action research method where the teacher is the protagonist of the research procedure as he is immersed in the context and constantly reflects on his actions.

The selected research topic was identified in two areas, the first is the Lic. Rómulo Sánchez Mireles Primary School in the community of El Retoño, the second area is the area to which the school belongs, School Zone 30 of Educational Services El Llano. One of the expectations that is had with the intervention on the problem, is that the teachers know and appropriate strategies to design didactic plans, which allow them to work simultaneously with the different grades, articulating the contents and expected learning.

Palabras clave: planeación didáctica, enseñanza simultánea, aula multigrado, tutor, guiones de trabajo.

Keywords: didactic planning, simultaneous teaching, multigrade classroom, tutor, work scripts.

INTRODUCCIÓN

El tema de la planeación didáctica como recurso para organizar la enseñanza en escuelas multigrado fue identificado en dos lugares: 1] la Escuela Primaria Licenciado Rómulo Sánchez Mireles, en la comunidad de El Retoño, municipio de El Llano, Aguascalientes, y 2] la Zona Escolar 30 de Servicios Educativos “El Llano”. La primera escuela tiene una organización incompleta: cuatro docentes que atienden los seis grados escolares; mientras que la zona se compone de once escuelas primarias, de las cuales nueve son de organización incompleta, es decir, son escuelas multigrado.

Las escuelas multigrado son aquellas en las que un docente enseña a dos o más grados de manera simultánea. Su nombre se asigna de acuerdo con el número de profesores que laboran en el plantel, ya que van desde las unitarias, en las que un solo maestro atiende los seis grados, hasta las bidocente, tridocente, tetradocente o penta-docente (Vargas, 2003).

Las dimensiones que se abordan son las siguientes: la enseñanza en escuelas multigrado y la planeación didáctica. A través de éstas, se establecieron indicadores que guiaron la búsqueda en diferentes fuentes. Asimismo, se realizó un análisis de diferentes fuentes bibliográficas y se aplicó un cuestionario a 23 docentes que pertenecen a las escuelas multigrado de la Zona Escolar 30. El cuestionario fue realizado a partir de los constructos del tema de investigación, con el propósito de obtener información que permitiera conocer los procesos que implementan los maestros de las escuelas de organización incompleta y diseñar las planeaciones didácticas. Una vez obtenida la información, se realizaron las tareas básicas del análisis de datos.

Las concepciones recuperadas a partir del cuestionario muestran que no hay claridad sobre el propósito de la escuela en la que laboran, pues consideran que es diferente al de una escuela de organización completa. A continuación se expone parte del análisis de algunas de las preguntas.

Al cuestionar a los docentes sobre el concepto de planificación, ellos lo definen, en su mayoría (83%), como un instrumento o herramienta que guía el trabajo docente al organizar las actividades, estrategias y recursos en consecución de los aprendizajes esperados. Además, mencionan que la función de este elemento es guiar el trabajo desarrollado con los alumnos, pues permite tener claridad de lo que se pretende lograr y con qué acciones o estrategias se va a trabajar; y reconocen la utilidad de establecer tiempos y recursos con anticipación.

Por otra parte, al interrogar a los docentes sobre el proceso que desarrollan para la elaboración de las planeaciones didácticas, argumentan que, como punto de partida, toman en cuenta las características y necesidades de sus alumnos, así como los aprendizajes y propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Asimismo, 20 docentes mencionan que diseñan una planeación para cada grado, puesto que se desconoce la forma de planear en una escuela multigrado; de lo contrario, diseña sólo una para ambos grados, puesto que los estudiantes a su cargo se encuentran en el mismo nivel educativo.

Al comparar lo que menciona Díaz Barriga (2013) y las conceptualizaciones descritas por los docentes, estos últimos tienen claro el proceso que conlleva planear, al tener demasiada similitud con los referentes contrastados. No obstante, al plantearles la pregunta: “¿Cómo elabora la planeación didáctica?”, se demuestra que no se consideran diversos aspectos, como el contexto y las nociones previas de los alumnos para su elaboración, ya que son planificaciones ya existentes, en su mayoría, compradas o descargadas de páginas web.

A partir de pláticas informales con los docentes, argumentan que deciden adquirirlas en lugar de diseñarlas, ya que necesitan elaborar más de una y toma demasiado tiempo; esto debido a que no se tiene un referente claro que les permita conocer u orientar sobre las características y el proceso que conlleva elaborar un plan de clase para trabajar de manera simultánea los contenidos y aprendizajes esperados de cada grado.

Al tomar como referencia el análisis de la información confrontada, se identifica que el problema de investigación radica en que los docentes requieren metodologías que les permitan trabajar los contenidos curriculares en las escuelas multigrado, de una manera organizada y contextualizada, considerando las características y necesidades de los alumnos para plantear estrategias y actividades que estén orientadas al logro de los aprendizajes esperados y al desarrollo de competencias.

La pregunta de investigación que se planteó para esta Propuesta de Intervención Educativa (PIE) es: ¿Cómo se puede abordar, de manera simultánea, los contenidos disciplinares en los diferentes grados que atiende el docente de la escuela multigrado?

El objetivo general de la investigación es orientar sobre el diseño de planeaciones didácticas, mediante la implementación de metodologías de enseñanza que correspondan a las diferentes asignaturas y que dan lugar a un aprendizaje experiencial. Así, se pretende organizar la enseñanza en las escuelas multigrado, considerando el contexto sociocultural y los procesos de aprendizaje de los estudiantes de cada grado.

Los referentes teóricos, como Díaz Barriga, Alonso Tejada y Tobón, se han consultado para identificar el problema y proponer estrategias de intervención que ayuden a dar solución; por ello, es interesante analizar cómo sus propuestas se van articulando, por ejemplo, las secuencias didácticas que propone Díaz Barriga las retoma e integra Tobón, con el fin de abordar el método por proyectos. Asimismo, Latorre, Rodríguez Gómez y Valldeoriola Toquet proponen los fundamentos para el proceso de investigación-acción.

El principal referente de esta investigación es el trabajo que coordina Sylvia Schmelke y Guadalupe Águila (2019), ya que ofrece una definición clara de escuelas multigrado, sus características que la distinguen y los retos que enfrenta. Este compendio de trabajos, que se llevó a cabo en 26 entidades federativas del país, aborda el número total de escuelas multigrado en México, las condiciones que tienen cada una, las características de las prácticas docentes que se ejecutan, el aprendizaje y las políticas educativas.

Al revisar ésta y otras investigaciones, es posible corroborar que el trabajo en un aula multigrado es un gran reto, pero también puede ser una fortaleza, porque la diversidad de edades contribuye al intercambio de ideas. Sin duda, esto favorece a los alumnos más pequeños para que se vayan familiarizando con los temas que trabajan los compañeros de grados superiores o, también, para que los estudiantes de primaria mayor tengan la oportunidad de recordar algunos contenidos.

DESARROLLO

Las escuelas multigrado se caracterizan por atender en un mismo grupo alumnos de diferentes grados y, como ya se mencionó, estas escuelas reciben el nombre según el número de docentes con los que cuenta: desde unitarias, en las que labora un solo profesor, hasta penta-docente, donde trabajan 5 maestros, aunque en este último caso algunas de las aulas dejan de ser multigrado.

Las formas en que los docentes de una escuela multigrado deciden organizar los contenidos y diseñar las planeaciones didácticas son diversas: 1] encontrar temas y actividades comunes a trabajar con todos los grados, 2] organizar del trabajo por separado para cada uno de los grados o 3] trabajar un tema en común y actividades diferenciadas por grado o ciclo.

Según el INEE (2017) y varios autores (UNESCO, 2013; Suzuki, 2012; Santos, 2011; SEP, 2006; Little, 2005; Rosas, 2003; Cash, 2000; Rockwell, 1997) “la escuela multigrado requiere el desarrollo de prácticas de enseñanza simultáneas y diversificadas para atender la heterogeneidad, particularmente, de grados y niveles de desarrollo de los estudiantes”. Al favorecer esta modalidad de trabajo, se busca realizar una práctica pedagógica más contextualizada en la que se atienden las características y necesidades de cada alumno.

Cuando se trabaja de manera simultánea, se obtienen grandes beneficios, como el trabajo colaborativo, pues en un aula multigrado es posible que los estudiantes pequeños se vayan familiarizando con temas más avanzados y los alumnos más grandes tengan la oportunidad de apoyar a los pequeños y repasar algunos contenidos. Martínez (2002), citado por Bustos (2010), comenta que una de las principales ventajas es que “los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes, la cooperación y el entendimiento es mutuo, los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de aprendizaje y el espíritu de cooperación [surge a partir] del trabajo en equipo”.

Al respecto, Boix y Bustos (2014) comentan que uno de los grandes beneficios de un aula multigrado es la “circulación de saberes” u “aprendizaje por contagio”; esto quiere decir que, al compartir una misma aula e interactuar de forma natural, es necesario escuchar y reflexionar sobre contenidos diversos en diferentes grados de complejidad. De esta manera, es un error tratar de enseñarles las mismas cosas de la misma manera y no aprovechar estas diferencias que pueden ser utilizadas como un recurso curricular efectivo.

Así pues, el trabajo en un aula multigrado se orienta a un trabajo globalizado en el que el docente emplea diversas estrategias didácticas que fomentan el aprendizaje compartido; para ello, el docente debe identificar las estrategias más oportunas para atender las diversas formas de aprendizaje de sus estudiantes.

La enseñanza simultánea requiere de una planeación didáctica en la que se articulen y relacionen los contenidos de las asignaturas, grados o ciclos; por ello, resulta indispensable conocer las características y el proceso que requiere diseñar una planeación para trabajar de manera sincrónica.

Al respecto, el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) menciona que “En la educación multigrado se han llegado a extender, en algunos docentes, enfoques globalizadores del aprendizaje, en los que se pretende establecer la correlación entre contenidos de diferentes asignaturas, es decir relaciones inter o multidisciplinares, alrededor de un tema común” (INEE, 2017, p. 47). Esto determina que la mejor manera para la organización de la enseñanza en un aula multinivel es a partir de un tema en común.

Lataille-Démoré (2007), citado por el INNE (2017), identifica que los temas en común deben integrar y articular diferentes contenidos, ya sea de la misma asignatura o varias, adoptando una perspectiva globalizadora; por ello, se argumenta que se busca establecer relaciones multi e interdisciplinarias a partir de estos temas. Por su parte, Little (2004) y Rodríguez (2004) exponen que se debe abordar un tema en común por asignatura o campo de conocimiento; no obstante, se considera como una gran oportunidad para abordar contenidos que no guardan relación con los otros ciclos. Por ejemplo, si en los grados superiores se abordan los desastres naturales en la asignatura de ciencias, con el grupo de primero y segundo, se puede trabajar en español con el dictado de algunas palabras alusivas al tema, como incendio, inundación, etcétera.

Para el diseño de la planeación multigrado es necesario considerar algunas adecuaciones curriculares para la atención de los diferentes grupos: identificar temas comunes y aprendizajes esperados, jerarquizar los aprendizajes, asignar diferentes niveles de complejidad a los contenidos y reorganizar la secuencia de los libros de texto y materiales del currículo de acuerdo con las secuencias didácticas elaboradas (INEE, 2017).

Una vez realizadas estas adecuaciones momento de desarrollar la secuencia didáctica. Santos (2011), Romero *et al.* (2010) y SEP (2006) han definido tres momentos para desarrollar una secuencia didáctica al momento de planear una clase para un aula multigrado: inicio, desarrollo y cierre. El primero corresponde al trabajo grupal para explorar los conocimientos previos de los alumnos a partir del tema en común que se les está planteando; el segundo alude a las actividades diferenciadas por grado o ciclo y el tercero pretende socializar los resultados y las conclusiones a las que llegaron de manera conjunta.

La metodología implementada para la ejecución de la Propuesta de Intervención Educativa corresponde al método de investigación-acción. Elliott, citado por Latorre (2005), la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”.

Este método se adoptó porque es la mejor manera que se tiene para investigar la práctica docente, pues permite ir actuando y reflexionando sobre las acciones. Al ser el docente quien valora su propio desempeño y la situación en la que se encuentra con propósito de cambiarlo o mejorarlo, se aborda la “modalidad práctica” del método de investigación-acción. Latorre (2005, p. 30) menciona que “La investigación-acción práctica confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto”.

Las implicaciones que tiene adoptar el método de la investigación supone el diálogo y trabajo colaborativo con otros profesionales de la educación que se encuentran en la misma situación y que tienen interés por abordar el tema; no obstante, se requiere un alto nivel de compromiso por parte del responsable de la investigación-acción, pues debe responder de los resultados ante sus compañeros. Según Lattorre (2005, p. 25), “la investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión”.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como parte del plan estratégico de actuación de la propuesta educativa, se diseñaron diferentes acciones, con el propósito de dar solución al problema identificado. Cabe destacar que no se ha concluido la aplicación de todas las estrategias diseñadas; sin embargo, ya se cuenta con algunos hallazgos o resultados parciales, mismos que se presentan en los siguientes párrafos.

Una de las principales acciones fue diseñar e impartir una capacitación virtual a los docentes de escuelas multigrado de la Zona Escolar 30. Dicha capacitación se tituló: “La planeación didáctica en la escuela multigrado. Una propuesta para trabajar de manera simultánea”. En ésta se les presentó, con diferentes referentes, la importancia de ofrecer una atención simultánea, aprovechando la heterogeneidad de los alumnos, y se dio una propuesta de formato de planeación, con el fin de que los docentes diseñaran la clase a partir de un tema en común y las actividades diferenciadas para cada grado o ciclo, dependiendo de las características de sus alumnos.

Asimismo, en la capacitación se mostraron los materiales de autoaprendizaje, como guiones y fichas de trabajo, que complementan a la propuesta de enseñanza simultánea; de igual forma, se les facilitó un folleto con información que profundizaba en el tema y describía el proceso de elaboración de estos materiales.

Después de la capacitación, se organizaron seis equipos de trabajo con cuatro docentes de diferentes escuelas, con el propósito de que elaboraran una planeación a partir de la propuesta presentada (tema común, actividades diferenciadas): tres equipos elaboraron una propuesta para dos grados (1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6°); dos equipos para tres grados (1°-3° y 4°-6°); y un equipo para seis grados

(1º-6º). Cada docente fue designado en el equipo estratégicamente a partir de las características de su escuela; sin embargo, cada equipo decidió trabajar en las asignaturas, los aprendizajes esperados y el tema en común que quisiera.

También se organizó una puesta en común con todos los docentes de la zona para que presentaran sus planeaciones. De esta manera, expusieron sus experiencias al diseñarla, las fortalezas y debilidades que encontraban y las sugerencias de mejora. Después, proseguía la puesta en práctica de las planeaciones en sus aulas, pero debido a la contingencia sanitaria no fue posible aplicarla, ni dar continuidad a las otras actividades programadas. Por ello, fue necesario modificar algunas de las estrategias propuestas.

Al analizar las percepciones de los docentes de la capacitación, a través de un formulario de google drive y de las grabaciones de video, se identificó que más de 95% de los docentes quedaron muy satisfechos con el trabajo realizado y el resto manifiesta que les resulta un reto. En su totalidad, externaron que consideran que las herramientas e información proporcionada enriquece su práctica docente y que van a poner en práctica lo aprendido.

En la puesta en común de las planeaciones, comentan que lo difícil fue organizarse en equipo para seleccionar las actividades diferenciadas para cada grado de acuerdo con el tema, ya que eran muchas las ideas que se tenían de cada docente. Los equipos coincidieron que se les facilitó mucho el uso del formato propuesto, por lo que ningún equipo o docente hizo sugerencia de mejora al formato. Asimismo, mencionan que quedaron muy satisfechos con el trabajo desarrollado y que les gustaría seguir elaborando planeaciones en equipo para seguir aprendiendo entre compañeros.

Al concluir la puesta en común, la mayoría de los docentes expresaron gratitud por la capacitación que se les ofreció, la cual estuvo apegada a la realidad en que desempeñan su profesión. Por ello, valoraron los múltiples retos a los que se enfrentaron y solicitaron que continúen este tipo de capacitaciones para diseñar de manera óptima sus planeaciones.

Como se dijo, no se ha concluido la fase de aplicación de las estrategias para abatir la problemática, pero una de las expectativas que se tiene al finalizar la intervención, es que los docentes conozcan y se apropien de estrategias para diseñar planeaciones didácticas y así trabajen de manera simultánea con los diferentes grados, articulando los contenidos y aprendizajes esperados. En resumen, se espera contar con una organización de la enseñanza eficaz y eficiente que mejore el logro de los aprendizajes esperados, contribuir al desarrollo de competencias y promover la formación integral de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Ames P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Ministerio de Educación-DINFOCAD. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/39724196>.
- Ames P., Cabrera, Z., Chirinos, A., Fernández, M. y León, E. (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Ministerio de Educación del Perú.
- INEE. (2017a). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME). Documentos rectores*. Autor.
- INEE. (2017b). *Políticas para mejorar las escuelas multigrado en México. Documentos ejecutivos*. México: autor. INEE. (2019). *La educación multigrado en México*. Autor.
- Juárez, D. (2011). Educación rural multigrado en México. Propuesta de mejora a la luz de experiencias internacionales. En: García J.B. y Campillo, C. (Eds.), *Escenarios y actores educativos* (pp. 373-407). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial Graó.
- Romero, M.G., Gallardo, M.A., González R., Salazar, L. y Zamora, M.Y. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *Revista de Investigación Educativa*, 10. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.html.
- SEP. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. Autor.
- SEP. (2011). *Plan y programas de estudios. Guía para el maestro. Educación Básica, Primaria*. Autor.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Básica*. Autor.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. En: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Ed.), *Perfiles Educativos* (pp. 57-75). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

CURRÍCULUM FLEXIBLE EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, MODALIDAD NO ESCOLARIZADA Y ACREDITADO POR CIEES

Adrián Abrego Ramírez
Martha Leticia Barba Morales
Gloria Leticia Salazar Varela

RESUMEN

Ante la necesaria calidad educativa de la formación de los estudiantes para responder a los urgentes requerimientos mundiales, tales como redes entre instituciones, investigación, ecología, programas de intercambio, movilidad estudiantil, cursos a distancia, desarrollo de análisis crítico, reflexión sistémica, sentido de responsabilidad sustentable y toma de decisiones colaborativas, el objetivo de la presente investigación es proponer un currículum flexible del Doctorado en Ciencias de la Educación para aplicarlo en la modalidad a Distancia para la formación de docentes e investigadores educativos, innovadores y disruptivos, que impulsen los grandes cambios. Se hizo un análisis cualitativo mediante la autoevaluación de alumnos, egresados, empleadores, académicos y personal administrativo y directivo de la Dirección de Educación a Distancia; y la evaluación de los pares académicos de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Dentro de los principales resultados obtenidos en el año 2016, se obtuvo, ante el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), el RVOE 2525. Cabe señalar que los ajustes curriculares favorecen los trámites para la validación de estudios en países Latinoamericanos, al eliminar posibles diferen-

Correos electrónicos: adrian.abrego@ucuauhtemoc.edu.mx
mleticiabarbam@ucuauhtemoc.edu.mx
salazar_letty@ucuauhtemoc.edu.mx

Institución: Universidad Cuauhtémoc

cias entre los estándares del número de horas curriculares y el porcentaje de horas dedicadas a la formación en el área de investigación.

ABSTRACT

Given the necessary educational quality of the training of students to respond to urgent global requirements such as institutional networks, research, ecology, exchange programs, student mobility, distance courses, development of critical analysis, systemic reflection, sense of sustainable responsibility and collaborative decision-making, the present research aims to propose a flexible curriculum for the Doctorate in Sciences of Distance Education for the training of innovative and disruptive teachers and educational researchers that promote great changes. A qualitative analysis was made through the self-evaluation of students, graduates, employers, academics, administrative personnel and directors of the Directorate of Distance Education, on the one hand and evaluation on the second term, of the academic peers of the Interinstitutional Committees for the Evaluation of Higher Education (CIEES). Among the main results obtained in 2016, hours and credits are included in the curriculum for thesis supervision and subjects to reinforce research training, obtaining RVOE 2525 from the Aguascalientes Education Institute (IEA) in Mexico. The curricular adjustments favor the procedures for the validation of studies in Latin American countries by eliminating possible differences between the standards of the number of curricular hours and percentage of hours dedicated to training in the area of research and have a direct impact on compliance with Mexican regulations.

Palabras clave: currículum flexible, certificación educativa, innovación, disruptivo, convalidación, acreditación de calidad.

Keywords: currículum flexible, certificación educativa, innovación, disruptivo, convalidación, acreditación de calidad, quality accreditation.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la demanda social por la educación a nivel posgrado va en aumento (Chalela *et al.*, 2017) para responder a las necesidades propias del mundo globalizado (Bizzozero, 2015; Murga-Menoyo, 2015), así las posibilidades que ofrece la educación en línea fracturan esa brecha entre la educación superior y las posibilidades horarias de quienes tienen la imposibilidad de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial (Kazimierz *et al.*, 2017; Pando, 2018). Ante tal circunstancia, por la situación de pandemia que se está viviendo, se ha creado una gran gama de posibilidades para su formación educativa, por ejemplo, en Estados Unidos de América el número de estudiantes se ha duplicado en los últimos 20 años (Azoury *et al.*, 2020); en México, 2013 fue el año de transición, ya que 26.3% de las instituciones privadas dieron el salto a la educación virtual (Castro Romero, 2015). Actualmente, Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, México, cuenta con 608 alumnos en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Para que la educación superior, a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Luna *et al.*, 2018) cumpla con las demandas de calidad, es necesario que se lleve a cabo la evaluación y medición de desempeño por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 2018), que otorgan la certificación de instituciones y programas de estudio a través de 49 indicadores/rasgos para la evaluación de programas educativos, facilitando la autoevaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES). De esta forma, la pregunta de investigación es: ¿cuál es el currículo flexible del Doctorado en Ciencias de la Educación para aplicarlo en la modalidad a Distancia, que favorece la formación de investigadores educativos innovadores y disruptivos que demanda el mundo globalizado?

Los CIEES examinan el nivel del logro de cada estándar aplicable y con ello, emiten recomendaciones para la renovación en la operación y la mejora continua, considerando dos factores principales: el primero está enfocado a los resultados de los estudiantes y el segundo, al programa educativo. Para ello, la metodología contempla 95 estándares asociados a los 49 rasgos divididos en 12 categorías, enunciando las características óptimas del logro del programa educativo que se evalúa. Dentro de las 12 categorías, seis de ellas son relevantes: “1. Propósitos del programa; 2. Modelo educativo y plan de estudios; 3. Resultados de los estudiantes; 4. Resultados del programa; 5. Personal académico; y 6. Infraestructura” (CIEES, 2018).

DESARROLLO

Fundamento teórico

Dentro del marco de la investigación, es necesario contar con sustento científico en todas las áreas de desarrollo. Esto se puede lograr a través de la formación innovadora y disruptiva de doctores; por ello, fortalecer a las universidades para asegurar la calidad educativa y tener resultados que impacten y mejoren de acuerdo a las necesidades, favorecerá los ámbitos económico, social, político, cultural, entre otros. Por lo tanto, esta formación de doctores requiere de algunos cambios para mejorar y fortalecer la investigación (Marciniak, 2016; Saborido, 2018).

Para contar con la decisión de certificar un programa en calidad es necesario tomar en cuenta la pertinencia y viabilidad de los programas de estudio. En Educación a Distancia, los factores claves para que se pueda lograr este objetivo son los siguientes: contar con un plataforma tecno-educativa, llamada Learning Management System (LMS); cumplir con los requerimientos para cubrir la demanda académica; y tener un sistema organizado para el desarrollo de actividades sincrónicas y asincrónicas (Navarro *et al.*, 2019).

Además, el diseño instruccional en Educación a Distancia es clave para que se puedan lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes. Los tutores son pieza clave para dar un acompañamiento de calidad y certero, contando con capacitación continua y experiencia en enseñanza en línea. Es importante, en cuanto a los recursos de aprendizaje, contar con una variedad actualizada e innovadora, y tener fácil acceso a éstos para que sean de utilidad a los estudiantes (Navarro *et al.*, 2019).

La reciente tendencia didáctica, a través de las TIC y su impacto en la educación, exige mejorar el quehacer pedagógico. Entre los factores elementales para que se cumplan los objetivos propuestos en Educación a Distancia, la conformación del currículum es pieza clave, llevando a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter tecnocéntrico (Pando, 2018).

Partiendo de las recomendaciones que se recibieron de los CIEES, se hicieron reflexiones para que el currículum del Doctorado en Ciencias de la Educación a Distancia cumpliera con sus requerimientos; para hacer una propuesta que fuera flexible y se adaptara a las necesidades de los estudiantes; y para que se cumplieran, de forma definitiva, las indicaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia.

El sistema curricular de la educación superior exige reflexionar sobre el papel de éste en la formación profesional. También, se requiere de diagnósticos que permitan identificar las diferentes expresiones organizativas y las estrategias que se siguen para adaptar enfoques y modelos orientados a transformar la naturaleza de la formación del futuro egresado. En la última década del presente siglo, una de las estrategias que emana de la educación superior es la flexibilidad curricular, la cual propone modalidades curriculares de formación para fortalecer cualquier profesión (López, 2020).

El currículum flexible, que se propone en tres versiones para impartirse en el Doctorado en modalidad no escolarizada a distancia, proporciona a los estudiantes mayor variedad de opciones en sus estudios, para adaptarlos a sus necesidades, sin descuidar la calidad de los programas. Esta adaptación y diseño del currículum flexible no sólo debe ser responsabilidad y compromiso de docentes y administrativos, sino de toda la comunidad educativa; es por ello que los cambios de paradigma se deben de manejar entre todos los agentes educativos involucrados, incluyendo a estudiantes, autoridades educativas, entre otros (Díaz Barriga *et al.*, 2020).

Es momento de cambio, de dejar los modelos educativos rígidos y verticales para construir un currículum flexible de acuerdo a las necesidades que detecta la institución educativa; por ello, se debe de tomar en cuenta el modelo educativo institucional y los diversos actores involucrados para su diseño –y que éste se encuentre de acuerdo a la realidad en donde están inmersos los estudiantes– (Barrón *et al.*, 2016).

Tabla 1. *Plan de estudios*

ORGANIZACIÓN PROPUESTA DEL PLAN DE ESTUDIOS				
ÁREA (O MÓDULO)	NÚMERO DE ASIGNATURAS	HORAS CON ACADÉMICO	HORAS INDEPENDIENTES	CRÉDITOS
BÁSICA	6	240	720	60
OPTATIVA	3	120	360	30
INVESTIGACIÓN	21	624	2016	165
SUMAS TOTALES	30	984	3096	255

Fuente: Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia.

Tabla 2. *Créditos en otras universidades colombianas*

CRÉDITOS	HORAS	DURACIÓN
89	4,272	3 años
120	5,760	4 años
94	4,512	4.5 años

Fuente: Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia.

Fundamento metodológico

La metodología utilizada fue cualitativa, mediante la participación de grupos focales, las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental de las asignaturas; asimismo, se realizaron reuniones con expertos, docentes y estudiantes, y administrativos y directivos. Para el proceso de construcción de estos currículos, se analizaron documentos de las recomendaciones de la visita de los pares de CIEES, en las que se revisaron las necesidades, percepciones y opiniones en general. Se contrastaron las diversas opiniones de los participantes en los foros para obtener una propuesta flexible; además, se propuso un incremento en el número de materias y se reforzaron las materias de investigación en su contenido y estrategias de aprendizaje.

Otro aspecto importante fue la revisión de la actualización en la antigüedad no mayor a cinco años de las referencias en estudios empíricos, sin dejar de lado a los autores clásicos, para que su accesibilidad y asequibilidad fueran óptimas mediante el uso de e-libro.

Discusión, conclusión y recomendaciones

En Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, se habían aplicado dos RVOE: 1464 y 1998. Esta nueva propuesta es compatible con éstos, ya que se mejoraron hacia las necesidades actuales (López, 2020). El currículo propuesto es flexible, porque se puede cursar de tres a cuatro años en Colombia y de dos años con asesoría de tesis en México. De esta manera, se cumplen los parámetros de normatividades de Colombia, de acuerdo a las exigencias del MEN, y las recomendaciones de CIEES y la normatividad del IEA, que emerge del Acuerdo No. 279 (CIEES, 2018; MEN, SEP, 2000)

Los referentes teóricos se actualizaron con el recurso de *e-libro*, en el que todos los estudiantes tienen acceso a esta plataforma de forma gratuita (Universidad Cuauhtémoc, 2020).

Se adicionaron materias de reforzamiento (Estrategias docentes; Planeación y gestión educativa; y Teoría, diseño y evaluación de currículum) a partir del cuarto cuatrimestre, para que el alumno pueda fortalecer su proceso de investigación; además, a través de los *webinars*, se impartieron las siguientes materias de manera opcional para reforzar el trabajo de tesis: Diseño de instrumentos, Metodología de la investigación cualitativa, Metodología de la investigación cuantitativa, Estadística para la investigación.

La propuesta maneja materias adicionales a través de *Mooc*, ya que cuentan con actividades ágiles, ejercicios recomendados y trabajos autocalificables. Se incluyen videos-sesiones que aportan atención y seguimiento de un tutor para resolver dudas, con la finalidad de proporcionar la formación de investigación y reforzar la dirección de tesis (Navarro *et al.*, 2019; Pando, 2018)

En cuanto a las recomendaciones, se propone seguir revisando y afinando el currículum flexible a partir del impacto que se vaya obteniendo en los estudiantes, los tutores, las autoridades y demás personas involucradas, de tal forma que se obtenga la reacreditación de CIEES en el año 2023.

Respecto a la pregunta de investigación: ¿cuál es el currículum flexible del Doctorado en Ciencias de la Educación para aplicarlo en la modalidad a Distancia, que favorece la formación de investigadores educativos innovadores y disruptivos que demanda el mundo globalizado? Se han implementado estos currículos a partir del mes de septiembre de 2020 y no se cuentan aún con resultados tangibles, pero, indudablemente, se harán las evaluaciones respectivas para ir realizando el proceso de mejora de forma constante. La recertificación por los CIEES será un parámetro de evaluación para conocer el currículum flexible que favorece la formación de investigadores educativos innovadores y disruptivos que impulsen los grandes cambios que demanda el mundo globalizado.

REFERENCIAS

- Azoury, S.C., Othman, B.A, Milbar, N., Elfanagely, O., Piwnica-Worms, W., Kozak, G., Serletti, J., Fischer, J., & Kovach, S. (2020). Are you thinking about going back to school? An analysis of plastic surgery residents, alumni, faculty, and program leaders with advanced degrees. *Journal of Craniofacial Surgery* 31(7), pp. 1942-1945.
- Barrón, M. & Díaz Barriga, F. (2016). Curriculum Management and the Role of Curriculum Actors. *Transnational Curriculum Inquiry* 13(2). Recuperado de: <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>.
- Bizzozero Revelez, L. (2015). Indicadores de países BRICS, sociedad del conocimiento y debates sobre Educación Superior en el escenario internacional: una aproximación sistémica. *Integración Y Conocimiento*, 4. Recuperado de: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/12545>.
- Buñ, P.K., Wichniarek, R., Górski, F., Grajewski, D., Zawadzki, P. & Hamrol, A. (2017). Possibilities and Determinants of Using Low-Cost Devices in Virtual Education Applications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 13(2): 381-394. Recuperado de: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00622a>.
- Castro Romero, Oswaldo. (2015). Social Media as Learning Tool in Higher Education: The case of Mexico and South Korea. *Sinéctica*, (44): 1-16.
Recuperado en 13 de octubre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2015000100011&lng=es&tlng=en.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2019). *Acreditación Institucional*. Recuperado de: <https://www.ciees.edu.mx/>.
- Díaz Barriga, F., López, J. & López, E. (2020). Trayectorias personales de aprendizaje y currículo flexible: la perspectiva de los estudiantes universitarios de psicología. *IISUE*, 30 (XI). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v11n30/2007-2872-ries-11-30-3.pdf>.
- López, A. & Juanes, G. (2020). Flexibilidad curricular en la formación del profesional de la educación física. *Revista Universidad y Sociedad*, 1(12).
- Luna Serrano, E., Ponce Ceballos, S., Cordero Arroyo, G. & Cisneros Cohernour, E. (2018). Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea. *Revista electrónica de investigación educativa* 20(2), pp. 1-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.2072>.

- Mattarelli, E., Tagliaventi, M.R., Carli, G. & Gupta, A. (2017). The Role of Brokers and Social Identities in the Development of Capabilities in Global Virtual Teams. *Journal of International Management* 23(4): 382-398. Recuperado de: [10.1016/j.intman.2017.01.003](https://doi.org/10.1016/j.intman.2017.01.003).
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Normograma*. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Normatividad/>.
- Marciniak, R. (2016). Autoevaluación de programas de educación universitaria virtual. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=v66vhfKNT4c%3D>.
- Murga Menoyo, M. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación* 13(19): 55-83. Recuperado de: <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>.
- Navarro, F., Moreno, M., Garcés, A. & Mora, E. (2019). Retos de los Programas Académicos en la Modalidad Virtual para Obtener la Acreditación. *Tecnología Educativa Revista CONAIC* VI(2).
- Pando, V.F. (2018). Teaching Trends in Virtual Education: An Interpretative Approach. *Purposes and Representations* 6(1): 463-505. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.167>.
- Saborido, J. (2018). Universidad, investigación, innovación y formación doctoral para el desarrollo en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior* 1: 4-18. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n1/rces01118.pdf>.
- Santos, P.J.C. (2018). *Diseño estratégico fundamentado en el modelo de proyecto Tuning que contribuye a mejorar habilidades de investigación científica en los estudiantes de la asignatura de metodología investigación de la carrera profesional de Ingeniería de Sistemas, de la UNPRG –Lambayeque– 2015 I*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Acuerdo No. 279*. Secretaría de Educación Pública.
- Universidad Cuauhtémoc. (s.f.). *Educación a Distancia*. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/educacionadistancia/index.php/ead/aulas_virtuales.

TRANSVERSALIDAD CURRICULAR EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS POR DOCENTES DE INGLÉS EN BACHILLERATO TECNOLÓGICO

Alma Guadalupe Portugal Rodríguez

RESUMEN

El estudio tiene un propósito central: describir cuál es la comprensión de los docentes de inglés sobre la transversalidad y cómo la implementan en los proyectos pedagógicos que se desarrollan en trabajo colegiado interdisciplinar en el bachillerato tecnológico. Se pretende identificar las materias con las que colabora esta disciplina (inglés) para promover la transversalidad en los proyectos realizados por los estudiantes, así como conocer las percepciones y la valoración de los docentes sobre esta estrategia didáctica y cómo favorece el aprendizaje de los alumnos. El estudio se fundamenta a partir de la teoría curricular para continuar con la transversalidad y su papel en el currículo y la práctica docente, específicamente en la enseñanza del idioma inglés. Se considera el análisis de documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública para proporcionar un marco contextual al estudio. La metodología de investigación es de corte cualitativo, con un diseño de estudio de caso, y de perspectiva transversal y alcance descriptivo.

ABSTRACT

The objective of this study is to describe the comprehension of English teachers about crosscurricularity and how they implement it on the pedagogical projects they develop on interdisciplinary work at the technical high school modality. The object of study is the English subject in this public

Correo electrónico: alma.portugal@edu.uaa.mx

Institución: Universidad Autónoma de Aguascalientes

school subsystem. The aim is to identify the subjects that interact with English to promote crosscurricularity in the projects made by students, as well as to know the perception and appreciation of the teachers about the mentioned strategy in their practice and how it promotes meaningful learning in their students. This study is framed by the curricular theory, and theoretical proposals about crosscurricularity and its role in the curriculum and teachers' practice. The English language teaching research line, official documents from the National Education System and international organizations' reports are included to contextualize the situation of the educational level to study. This is a qualitative research with a transversal perspective on a case study design with a descriptive purpose.

Palabras clave: transversalidad, currículo, bachillerato, inglés, proyectos.

Keywords: cross-curricularity, curriculum, high school, English, projects.

INTRODUCCIÓN

Objetivos de la investigación:

1. Describir la comprensión que los profesores tienen en torno a la transversalidad (definición, importancia, propósitos, forma de trabajarla, impacto en el aprendizaje de los estudiantes).
2. Identificar cómo se recupera este rasgo curricular en los proyectos integradores que los docentes elaboran y qué características de desarrollo presenta.
3. Describir cuál es la valoración que los docentes hacen sobre la implementación de los proyectos integradores (dificultades, beneficios y limitaciones).

En el contexto mexicano, Fernández *et al.* (2020) señalan que la Educación Media Superior (EMS) ha experimentado una crisis de rezago en aprendizajes clave (matemáticas, ciencias y comprensión lectora), identificados por medio de los exámenes nacionales ENLACE y PLANEA; además de los problemas de retención escolar y la constante falta de equidad en el acceso y permanencia que se identificaron desde el año 2009 en la RIEMS (Reforma integral de la Educación Media Superior). Actualmente, los datos del ciclo escolar 2018-2019 registraron una matrícula nacional de 5,239,675 alumnos y, en comparación con el ciclo 2019-2020, se observa una reducción de 1.8% (95 mil estudiantes menos); esto resulta una matrícula actual de 5,144,673 estudiantes de bachillerato. Los autores refieren que la situación actual de pandemia afecta a los estudiantes más vulnerables, pues requieren de asesorías académicas de acompañamiento y educación diferenciada para compensar los rezagos de aprendizaje, acciones que ya eran necesarias desde antes de que comenzara la situación de contingencia actual.

En consecuencia, de los problemas identificados en la EMS, se enfrenta un problema de deserción y baja eficiencia terminal a nivel macro-sistémico. Según cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en su informe 2019 se reportó una tasa de abandono en la EMS con un índice de 15.2% y una eficiencia terminal de 64.4% a nivel nacional. En contraste, la educación primaria tuvo una eficiencia terminal de 97.7% y secundaria, de 85.5% (INEE, 2019). La cantidad de estudiantes de la EMS que no terminan sus estudios es considerable, siendo que desde 2012 es parte de la educación obligatoria en México por decreto constitucional (DOF, 2012). Este problema se pone de manifiesto en

la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior (ENDEMS, 2012) y en el Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la EMS (SEP, 2015). Ambos estudios aplicaron cuestionarios a directores, profesores y estudiantes (abandonantes y no abandonantes) de diferentes subsistemas de Educación Media Superior y los resultados de éstos coinciden en que los problemas socioeconómicos, familiares y la reprobación de materias son las principales causas de abandono. Además, se identificó que la modalidad de bachillerato tecnológico tiene mayor índice de deserción que el bachillerato general.

La identificación de éstos y otros problemas que atañen al sistema educativo mexicano fueron identificados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) después de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), que tras una serie de acuerdos secretariales renovó la organización del sistema y planteó la formación por competencias (Carreto y González 2018). Posteriormente, se creó el Marco Curricular Común (MCC), en el que se conjugan los lineamientos de organización entre los subsistemas de la EMS.

Para la creación del MCC se realizó un diagnóstico que señala como problemas principales: la desarticulación entre materias, y la distancia entre el currículo prescrito y el aplicado en el aula. También se ha diagnosticado que los contenidos no son interesantes para los jóvenes y que no se atiende adecuadamente su educación socioemocional y su formación integral (SEP, 2017). Esto parece estar vinculado con los altos índices de reprobación y, en consecuencia, con el abandono escolar. Asimismo, en lo que respecta a la práctica docente, se destaca la gran distancia entre lo planteado en el currículo y su aplicación en el aula, debido, entre otros factores, al efecto cascada del currículo prescrito que pasa por diversas fases hasta llegar al docente, quien hace una propia interpretación de los planes y programas de estudio al realizar la planeación de las actividades que desarrollará en el aula para el logro de los objetivos de su asignatura (SEP, 2017). El esfuerzo de los docentes por vincular los contenidos del currículo con el contexto de los estudiantes y favorecer los aprendizajes significativos son actividades desafiantes, que de no lograrse convenientemente es una de las causas del desinterés de los estudiantes, ya que provoca reprobación, repetición de grado y, en el último de los casos, abandono escolar.

Para dar respuesta a las problemáticas planteadas, el MCC considera a la transversalidad en el apartado de la revisión y adecuación del proceso de implementación del enfoque por competencias y en el perfil de egreso de la educación obligatoria. La transversalidad es una estrategia pedagógica que puede integrar a las asignaturas de los campos disciplinares para desarrollar las competencias es-

peradas en los estudiantes de EMS y favorecer la formación integral, que atienda aspectos académicos, socio-emocionales y del contexto escolar (SEP, 2017). La propuesta de transversalidad implementada en la EMS establece que ésta debe ser considerada en todas las expresiones curriculares del MCC: “la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios” (SEP, 2017, p. 48).

La transversalidad contribuye al desarrollo de competencias específicas por medio del trabajo colaborativo entre materias. Sin embargo, también tiene limitaciones: no se puede llevar a cabo entre todas las materias debido a la diferencia de los contenidos, y requiere tiempo extra y disposición de los docentes. El objetivo de incorporar la transversalidad al MCC de la EMS es parte de las estrategias para que los jóvenes reciban una educación integral de calidad, que los prepare para enfrentar con éxito los retos de la sociedad actual y futura (SEP, 2017).

La labor docente es clave en el proceso de implementación de transversalidad, pues son agentes de cambio para lograr que la escuela sea atractiva para los estudiantes y que tenga sentido de que lo que están aprendiendo se puede aplicar a su vida cotidiana (Cortés Basurto, 2020).

DESARROLLO

En el contexto específico de la materia de inglés en el bachillerato tecnológico, ésta es parte del mapa curricular, en la mayoría de los subsistemas, de primero a quinto semestre con tres sesiones por semana. En el bachillerato tecnológico se imparte la materia hasta 5° semestre con tres horas semanales; y en el sistema CECYTE se tiene un incremento a 5 horas semanales en 5° semestre y una preparación para el examen de egreso en 6° semestre como materia adicional (IEA, 2019), lo que permite una mayor interacción de los docentes de inglés con otras materias para realizar proyectos integradores. Se resalta el que realizan en 6° semestre los alumnos de distintas especialidades en un evento público, donde son evaluados por agentes externos que califican sus habilidades en el idioma inglés y la viabilidad y pertinencia de su proyecto.

Sin embargo, la diversidad de interpretaciones curriculares promueve que también se hagan diferentes concepciones de los términos propuestos en el MCC al momento de capacitar a los docentes en el tema y promover la aplicación de estas estrategias en el aula. Esta problemática de implementación de la transver-

salidad ya se había considerado por Bolívar (1998, p. 55), quien menciona que “se ve la transversalidad como el saco sin fondo donde se van depositando todos los males e incompetencias por parte del profesorado para dar una respuesta clara y convincente a la compleja tarea de una formación integral”. Este autor enfatiza que las propuestas pedagógicas no tendrán efecto en la práctica si no se hace un seguimiento a la implementación que hacen los docentes y se evalúa su utilidad en la formación integral. En el contexto de la EMS, para la materia de inglés, la transversalidad puede ayudar a promover el uso del idioma extranjero para otros propósitos que no sean únicamente los de la disciplina, sino también usarlo para encontrar información sobre los contenidos de otras asignaturas, además de motivar los intereses propios de los alumnos y vincular los saberes académicos con su aplicación en contextos reales.

La relación de los elementos del currículo y las oportunidades de aprendizaje entre los participantes del proceso educativo hace que la transversalidad sea considerada en el desarrollo curricular de ministerios de educación de varios países. La interdisciplinariedad que promueve la transversalidad en el currículo se ha planteado en estudios nacionales e internacionales, principalmente en el nivel Superior, donde es más viable la implementación de la estrategia por la vinculación que tienen las carreras profesionales con el sector productivo.

Los estudios dirigidos a la EMS se han incrementado en la última década, como se señala en el estado de conocimiento del COMIE sobre investigación curricular 2002-2011. Soto y Castañeda (2012) identificaron que las reformas educativas pueden provocar prácticas simuladas por parte de los docentes que no consideren útiles las propuestas didácticas del MCC. En relación con la implementación de proyectos y la transversalidad como estrategia, Bataller (2006) realizó un estudio que tuvo como objetivo difundir la experiencia de un proyecto escolar en el que se realizó un análisis y documentación de experiencias pedagógicas en torno a proyectos educativos escolares. Lo anterior dio como resultado identificar que éstos presentan diversas dificultades, como la falta de continuidad, una limitada sistematización, la poca aplicación en el aula y una reflexión superficial del proceso. Respecto a los conceptos de metodología didáctica, se señalan a la transversalidad y la metacognición como los más complejos de entender e implementar por los docentes.

En la realización de estos proyectos, la materia de inglés juega un papel clave, ya que el acuerdo 653-2013 del plan de estudios de la SEMS para el bachillerato tecnológico resalta que la materia de inglés puede colaborar con todas las asignaturas que integran la estructura curricular, pues al utilizar el idioma para desarrollar un proyecto con otra materia le permitirá adquirir competencias en

común. En la mayoría de los niveles educativos, los docentes de inglés buscan vincular sus contenidos con otras disciplinas por medio de proyectos pedagógicos que motiven a los estudiantes a usar el idioma de manera natural.

Diane Larsen-Freeman (entrevista por García y Mora, 2017), quien es autoridad en el campo de la investigación sobre la adquisición de un segundo idioma, fue cuestionada sobre el contexto de los docentes de inglés en México. Ella refiere que un segundo idioma se aprende utilizándolo durante las clases formales y fuera de éstas. Sin embargo, considerando que el tiempo de las clases es limitado, se pueden buscar alternativas para motivar el uso del idioma inglés por los estudiantes: el uso de los dispositivos electrónicos, los *clubs* de conversación o las plataformas de intercambio de idiomas; además de considerar que los estudiantes buscarán, con orientación y acompañamiento de los docentes, sus propios intereses y motivos para entrar en contacto con el idioma y desarrollar sus propios caminos de aprendizaje.

El diseño metodológico del presente proyecto es de corte cualitativo, con enfoque de estudio de caso, transversal y descriptivo. Se pretende recolectar la información por medio de tres instrumentos: cuestionario en línea, análisis documental y entrevista a docentes del subsistema estatal CECYTE. Los instrumentos responderán a las siguientes categorías alineadas a las preguntas y objetivos de investigación.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS
1. ¿Cuál es la comprensión que tienen los docentes sobre la transversalidad en bachillerato tecnológico?	1. Describir la comprensión que los profesores tienen en torno a la transversalidad.	1.1. Concepto de transversalidad en general. 1.2. Concepto de transversalidad en la materia de inglés de bachillerato tecnológico.
2. ¿Cómo se presenta la transversalidad en la planeación e implementación de los proyectos pedagógicos?	2. Determinar cómo se recupera este rasgo curricular en los proyectos integradores que los docentes elaboran y que nivel de desarrollo presenta.	2.1. Implementación de proyectos integradores. 2.2. Descripción de proyecto pedagógico. 2.3. Materias que interactúan con la transversalidad horizontalmente. 2.4. Implementación de transversalidad en bachillerato tecnológico. 2.5. Proceso de planeación, implementación y evaluación de proyecto integrador. 2.6. Razones para realizar proyecto integrador entre docentes de diferentes materias.

3. ¿Cuál es la valoración de los docentes sobre las estrategias de transversalidad y proyectos integradores (beneficios y limitaciones)?	3. La valoración que los docentes hacen sobre la estrategia en su práctica.	3.1. La valoración que los docentes hacen sobre la estrategia en su práctica. 3.2. La valoración que los docentes hacen sobre la estrategia en su práctica. 3.3. La valoración que los docentes hacen sobre la estrategia en su práctica. 3.4. La valoración que los docentes hacen sobre la estrategia en su práctica. 3.5. La valoración que los docentes hacen sobre la estrategia en su práctica.
--	---	---

En el contexto de la Educación Media Superior en Aguascalientes, en el ciclo escolar 2019-2020 se inscribieron 22,752 alumnos, que fueron atendidos por ocho subsistemas de sostenimiento federal, estatal, privado y autónomo. De todos éstos, el sector privado representó 74%, atendiendo a 18,290 alumnos, de los cuales 12,166 se concentraron en planteles CECyTE y EMSaD (IEA, 2020).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente estudio se encuentra en proceso. Ya se han logrado avances relevantes en la categorización de respuestas de los docentes participantes, quienes han expresado la necesidad de una capacitación más profunda y detallada en el tema de la transversalidad en EMS. La relevancia de conocer la perspectiva de los docentes de este subsistema respecto a la implementación de la transversalidad, es una oportunidad de visualizar el currículo de manera real, practicar el contacto directo con los estudiantes y observar las necesidades del contexto del docente.

Son los maestros quienes pueden dar cuenta de si una propuesta curricular con tal impacto, como es la transversalidad, se está llevando a la práctica adecuadamente y si sus beneficios se reflejan en el aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo de competencias en los estudiantes es uno de los principales objetivos, pero es necesario que esas competencias se puedan llevar a cabo plenamente por los docentes, como el trabajo colaborativo, la reflexión sobre la propia práctica y la vinculación de los saberes entre sí.

REFERENCIAS

- AERA. (2011). *American Educational Research Association*. Code of Ethics. Recuperado el 13 de noviembre de 2019, de: <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>.
- Bataller, C. (2006). *Docencia y Desarrollo Curricular: Una Experiencia en la Educación Básica y Media Superior*. Tesis de Maestría, UNAM.
- Beltrán, J. (2002). Transversalidad. En: *Enciclopedia de pedagogía* (vol. 3, pp. 472-474). Espasa Siglo XXI.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. España: Síntesis.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación para la ciudadanía*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Carreto, F. & González, R. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales. *Revista RedCa* 1(1), pp. 150-165. Recuperado de: <https://hemeroteca.uaemex.mx/index.php/revistaredca/article/view/10881>.
- Cortés, C. & Puga, J. (2015). La Transversalidad como estrategia curricular en la formación del Estudiante Universitario. *Revista de Investigación y Desarrollo: ECOFRAN* (7), pp. 53-58. Recuperado el 3 de mayo de 2020, de: https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_II/CDUII_7.pdf.
- Fernández, M., Hernández, D. & Herrera, L. (2020). Jóvenes con un futuro sombrío: media superior ante la pandemia. *Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación*. Recuperado el 8 de julio de 2020, de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2393>.
- García, M. (2004). Temas transversales. En: *Diccionario enciclopédico de didáctica* (vol. 1, pp. 634-638). Ed. Aljibe.
- García, E. y Mora, I. (2017). Discussing the Chaos/Complexity Theory from an EFL Perspective: An Interview with Professor Larsen-Freeman. *Mextesol Journal* 41(3). Recuperado el 20 de abril de 2020, de: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=2525.
- Guijarro, J. (2006). La transversalidad como paradigma estructurante de la acción didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18(18): 163-183. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/DIDA.20082>.
- IEA. (2019). Colegio de Estudios científicos y tecnológicos del estado de Aguascalientes. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de: <http://www.aguascalientes.gob.mx/CECYTEA/>.

- INEE. (2019). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado el 11 de noviembre de 2019, de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html.
- Jáuregui, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín Redipe* 7(11), pp. 65-81. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/627/584>.
- Quiroga, J.P. (2010). La Transversalidad curricular en los proyectos pedagógicos: El caso de El CED, *Revista Logos, Ciencia & Tecnología* 1(2), pp. 50-56. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751798003.pdf>.
- Ramírez Romero, J.L. (2009). Estado del conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Revista Iberoamericana de Educación* 51. Recuperado el 12 de abril de 2020, de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3192Romero.pdf>.
- Savage, J. (2012). Moving beyond subject boundaries: Four case studies of cross-curricular pedagogy in secondary schools. *International Journal of Educational Research* 55: 79-88. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.004>.
- Sayer, P. (2012). *Ambiguities and tensions in English Language Teaching*. Ed. Routledge.
- SEP. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Recuperado el 10 de noviembre de 2019, de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_nacional_desercion_ems.
- SEP. (2015). Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. Recuperado el 10 de abril de 2020, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/6/images/reporte_abandono.pdf.
- SEP. (2017). Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Recuperado el 20 de octubre de 2019, de: <http://www.sems.gob.mx/curriculoems/programas-de-estudio>.
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: Instituto CIFE. Recuperado de: https://seminariorepensarlabioquimica.files.wordpress.com/2016/01/s26-srbq-fad910_serpio_tobon-_3_.pdf.
- Velázquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 2(5), pp. 29-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf>.
- Zorrilla, J., Bracho, T., Miranda, F., Martínez Rizo, F. & Martínez, M. (2012). *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: FCE- SEP.
- Zorrilla, J. (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. IISUE-UNAM.

EL IMPACTO DE LAS ACREDITACIONES DE CALIDAD EN LA PERCEPCIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Carlos Andrés Mesa Jaramillo
Francisco Javier Castañeda Romo
Roberto Rodríguez Moreno

RESUMEN

La investigación educativa implica el análisis de diferentes procesos. Uno de los principales componentes es la evaluación, sin el cual todo el sistema estaría incompleto para evaluar las metas. ¿Qué se evalúa? El currículo, los instrumentos y materiales, el aprendizaje del alumno, el desempeño del docente, etcétera.

La Escuela de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc (EaD-UCA) se ha propuesto realizar la evaluación de cuatro factores del proceso educativo: el desempeño docente, la plataforma e-learning, diseño instruccional y el promedio general de todos los factores antes y después de la acreditación con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Se indaga en los conceptos tradicionales y modernos de la evaluación, principalmente los enfocados a la Educación a Distancia. Esta investigación es cuantitativa, de tipo causal y, por su temporalidad, se clasifica como longitudinal. Se estudian los resultados de las evaluaciones por programa del año 2016 al 2020, observando el impacto de la variable acreditación en la percepción del servicio. El estudio concluye que sí hubo un cambio significativo en la percepción de los estudiantes del

Correos electrónicos: carlos.mesa@ucquauhtemoc.edu.mx
dir.desarrolloacademico.ead@ucquauhtemoc.edu.mx;
robertorodriguez@ucquauhtemoc.edu.mx

Institución: Universidad Cuauhtémoc

servicio educativo después de la acreditación de los programas ofertados en EaD-UCA, con una significancia de p value =.000.

ABSTRACT

Educational research involves the analysis of different processes. One of the main components is evaluation, without which, the entire system would be incomplete to evaluate goals. What is evaluated? the curriculum, instruments, materials, student learning, teacher performance, etc.

The School of Distance Education of the Universidad Cuauhtémoc, has carried out a study to evaluate four factors of the educational process: the teaching performance, e-learning platform, instructional design and the general average of all the factors before and after the accreditation by CIEES. It researches the traditional and modern concepts of evaluation, mainly those focused on distance education. It is a quantitative research of a causal nature and due to its temporality, it is classified as longitudinal. The results are studied based on the evaluations by programs from 2016 to 2020 to observe the impact due to the variable accreditation on the perception's service. The study concludes: there was is a significant change in the perception of students regarding the educational service after the programs accreditation on EaD-UCA with a significance of p value=.000

Palabras clave: evaluación docente, Educación a Distancia, acreditaciones, plataforma e-learning, diseño instruccional.

Keywords: teacher performance evaluation, long distance education, e-learning platform accreditations, instructional design.

INTRODUCCIÓN

La educación formal, entendida como un conjunto de procesos encaminados a la formación de individuos para su inserción armónica en una sociedad, requiere de una constante evaluación de la ejecución de cada una de sus fases, sus partes y de sus integrantes. En este sentido, los modelos de educación tradicionales han incluido distintas formas de evaluación, a fin de mejorar la calidad educativa. A partir de estas evaluaciones, se han aplicado estrategias en aquellas secciones donde se observaban necesidades de mejora. No obstante, los efectos de la globalización han cambiado las formas tradicionales de educar; de este modo, se pasa de formas presenciales, a diferentes métodos sincrónicos o asincrónicos en entornos virtuales de aprendizaje. Si los procesos evaluativos en la educación tradicional ejercían cierto grado de dificultad, los modelos a distancia, por su complejidad, requieren de otros esfuerzos y recursos.

En el intento por gestionar la calidad educativa, la primera mirada se dirige al docente y es así como surgen diversas propuestas. Quesada (2018) señala que existen pocos estudios acerca de los elementos esenciales que deben estar incluidos en la evaluación de productos de aprendizaje alcanzado por los alumnos y la evaluación del docente en la modalidad a distancia. Por otra parte, Sandia *et al.* (2005) afirman que evaluar cursos en línea es complicado e implica el uso de recursos, como humanos, tiempo y herramientas, debidamente planeados con objeto de asegurar el éxito y eficiencia.

Ante este escenario, la EaD-UCA, a través de su equipo académico, el cual se encuentra dirigido por el Mtro. Luis Arturo Reyna Fernández desde hace 5 años, se propone evaluar el índice de satisfacción del estudiante de posgrado de sus cursos en línea en los periodos 2016-2017 y 2019-2020, considerando 2018 como año de preparación para efecto de una acreditación de programas académicos ante los CIEES. Según Arriaga (2013), se considera que un programa educativo, evaluado y acreditado, genera más certidumbre en el sector productivo.

En este tenor, se pretende identificar cómo es percibida por los estudiantes la plataforma de trabajo, los cursos, el desempeño docente y el promedio general de satisfacción. Derivado de lo anterior, se plantean las siguientes interrogantes de investigación:

- ¿Cuál es el promedio general de satisfacción de los estudiantes obtenido durante cuatro años?

- ¿Qué evaluación atribuyen los estudiantes a la plataforma y los recursos disponibles en ésta?
- ¿Cómo evalúan los alumnos la calidad del curso y su diseño instruccional?
- ¿Qué evaluación asignan al desempeño docente?

Para encontrar respuesta a las preguntas anteriores, el equipo académico realiza un análisis del Instrumento de Evaluación (IE) propuesto por el Mtro. Luis Arturo Reyna Fernández, el cual contiene 25 ítems y proponen los siguientes:

Objetivos

- Determinar, antes de la certificación otorgada por los CIEES, el promedio general de satisfacción de los estudiantes durante los años 2016 y 2017, mediante la aplicación del IE y procesado en el paquete estadístico SPSS.
- Determinar, después de la certificación de los CIEES, el promedio general de satisfacción de los estudiantes durante los años 2019 y 2020, a través de la aplicación de IE y procesado en el paquete estadístico SPSS.
- Identificar la calidad que atribuyen los estudiantes a la plataforma y sus aulas virtuales por medio del IE y procesado con el paquete estadístico SPSS.
- Determinar cuál es el promedio de evaluación que otorgan los estudiantes a los cursos y su diseño instruccional durante los dos periodos mencionados de la acreditación otorgada por los CIEES, por medio del IE.
- Identificar el grado de satisfacción que tienen los estudiantes acerca del desempeño docente durante los dos periodos citados, a través del IE.

La metodología aplicada es de enfoque cuantitativo, con un diseño experimental de alcance causal o explicativo y, por su temporalidad, es de corte longitudinal. Se estudiaron los resultados de 11,698 registros acumulados de evaluaciones realizadas por los alumnos durante cuatro años. Se aplicó un pre-test y un pos-test para medir si la variable que involucraba los procesos de acreditación ante los CIEES a los siete programas acreditados en Ead-UCA, tenía un impacto en la percepción de los estudiantes acerca del servicio educativo recibido.

DESARROLLO

Las instituciones educativas en general, sean públicas o privadas, se han visto impulsadas, por presiones internas y externas, a mejorar sus niveles de calidad en todos sus procesos. El interés surge por una motivación de los directivos que desean estar a la misma altura de sus competidores y por la urgencia que viene del exterior de distintas organizaciones, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Su influencia rebasa las fronteras de todos los países afiliados con políticas educativas tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza y de evaluación de procesos administrativos y académicos. Como producto de estas disposiciones, se ha intervenido fuertemente en la evaluación de los alumnos (pruebas PISA) y en la evaluación del desempeño docente (Cuevas y Moreno, 2016).

Vaillant (2016) presenta en sus documentos que los modelos de evaluación han evolucionado, enfocándose ahora a evaluar no sólo al docente, sino también a los instrumentos y estrategias en el aula. En España, de acuerdo con Cabero *et al.* (2018), ya se ha enfocado la evaluación del desempeño docente en modo de e-learning o b-learning, aunque de inmediato han surgido problemas: qué se entiende por buen docente y los problemas involucrados en medir los conocimientos o habilidades pedagógicas, sin que interfieran los dispositivos electrónicos o las plataformas de comunicación. De igual forma, Duart y Martínez (2001) informan que el nuevo paradigma educativo virtual obliga a diseñar un modelo de evaluación al docente que esté basado en el análisis externo de los estudiantes, el análisis de los procesos internos y el análisis de resultados del trabajo del profesor.

En México este tema ya se había visualizado desde García Cabrero y Pineda (2010), quienes advertían que así como el modelo psicopedagógico afecta, también los aparatos tecnológicos restringen o favorecen la práctica docente en la nueva modalidad a distancia; por ello, estos factores, restrictivos y favorecedores, deben considerarse en el diseño de la evaluación docente en la enseñanza virtual. Como consecuencia de lo anterior, el perfil del nuevo profesor debe incluir que sea capaz de usar las TIC de forma correcta y oportuna, a fin de garantizar el éxito para él y sus estudiantes. Sin embargo, esto no está ocurriendo en la mayor parte de los casos, porque los docentes se han visto impulsados a la virtualidad por la urgencia de llenar un vacío sin una previa capacitación, con el propósito de transferir las cualidades de docente presencial al virtual.

En México, afirma Quesada (2006), la educación en línea se considera como una excelente alternativa para ampliar la cobertura educativa a nivel universitario. No obstante, hay una fuerte preocupación por el tema de la calidad, por lo que ya se están diseñando dispositivos instrumentales para evaluarla en tópicos de diseño instruccional y aspectos tecnológicos.

Montilva *et al.* (2002) sugieren una propuesta metodológica para evaluar productos instruccionales. El estudio realizado por el Learning Technology System Architecture (2005) señala que los componentes de un curso en línea deben estar compuesto por tres ambientes: el administrativo, el de producción de recursos didácticos y el de aprendizaje. Estos mismos deben ser susceptibles de ser evaluados sin interferencia entre unos y otros. Sin embargo, en la virtualidad, el estudiante no sabe con precisión quién diseñó cada parte y, en términos de evaluación, puede atribuir fallas o cualidades a quien no las tiene.

En los servicios educativos de calidad, es importante que organismos externos a las instituciones reconozcan los niveles de desempeño en cuanto a calidad en procesos y productos de forma integral. Existen organismos encargados de evaluar a las instituciones educativas, otorgando acreditaciones cuando los estándares de calidad cumplen con las expectativas. En México, la evaluación y acreditación de programas de Educación Superior es otorgada por la Secretaría de Educación Pública, a través de los CIEES.

La EaD-UCA, preocupada por verificar que sus servicios educativos estén al nivel de estándares nacionales e internacionales, solicitó, en 2017, a los CIEES la revisión de sus procesos educativos, a fin de obtener una acreditación de prestigio. A partir de diciembre de 2018 y después de varios meses de trabajo, se obtuvo la acreditación de siete de sus programas académicos de posgrado. Con este reconocimiento, la UCA se integra en la matrícula de programas educativos de alta calidad de los CIEES, lo cual permite a los estudiantes confiar en la calidad de sus estudios y la validación de éstos, no sólo a nivel nacional, sino internacional. Además de obtener la acreditación de los CIEES, la EaD-UCA se propuso comprobar qué impacto tuvo dicha acreditación en la percepción del servicio por parte de sus estudiantes, mediante el siguiente procedimiento.

Fundamento metodológico: 3l paradigma en que se encuadra el estudio es positivista y pretende dar respuesta a las preguntas de investigación arriba citadas. Para ello, se formularon las siguientes hipótesis nulas:

- Ho. El promedio general de satisfacción en el servicio obtenido en las evaluaciones de los estudiantes durante un periodo de cuatro años no es altamente satisfactorio.

- Ho. El promedio de satisfacción en el servicio obtenido en las evaluaciones de los estudiantes antes y después de la acreditación no registró cambios.
- Ho. La calidad que atribuyen los estudiantes al servicio de la plataforma y sus aulas virtuales no es alta.
- Ho. La calidad que imputan los estudiantes a los cursos y su diseño instruccional no es de alto nivel.
- Ho. El grado de satisfacción que tienen los estudiantes acerca del desempeño docente no es alto.

Para comprobar las hipótesis anteriores, se escogió un diseño experimental de tipo causal, mediante el cual se aplicó la variable independiente denominada “Acreditación por los CIEES”, con el propósito de observar sus resultados en la variable dependiente entendida como “la percepción de los estudiantes en la calidad del servicio educativo”. Para ello, se aplicó el instrumento de evaluación (IE), considerando principalmente tres factores: la plataforma, el curso y el desempeño docente. Para dar mayor consistencia a los datos, se aglutinaron los 25 reactivos, lo cual conformó el promedio general de evaluación. Se registraron las evaluaciones de dichos factores durante dos años previos a la acreditación, constituyendo así el pre-test. Posteriormente, se calcularon los registros de las evaluaciones durante otros dos años para verificar si hubo cambios significativos entre un periodo y otro, constituyendo así el pos-test.

El IE alcanzó una confiabilidad 0.96 en el Alpha de Cronbach y se utilizó la prueba T de student para analizar la diferencia de medias. Los resultados obtenidos se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 1. *Resumen del procesamiento de los casos*

		N	%
Casos	Válidos	11698	100.0
	Excluidos	0	.0
	Total	11698	100.0

Fuente: equipo académico, utilizando el paquete SPSS.

Se realizó una eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento. El total de registros de evaluaciones de los estudiantes es de 11,698 y ninguno fue excluido para lograr 100% de datos válidos.

Tabla 2. Estadísticos de fiabilidad

ALFA DE CRONBACH	ALFA DE CRONBACH BASADA EN LOS ELEMENTOS TIPIFICADOS	NO. DE ELEMENTOS
.960	.960	25

Fuente: equipo académico, utilizando el paquete SPSS.

A continuación, se evidencian los resultados del análisis de la información adquirida en el proceso evaluativo. El apartado se desarrolla de acuerdo con las hipótesis planteadas.

Tabla 3. Prueba de muestras independiente

PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		P. value * < .05 ** > .05	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		P. value * < .05 ** > .05	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		P. value * < .05 ** > .05
Plataforma.fácil de utilizar y su manejo es muy intuitivo	Se han asumido varianzas iguales	*.047	Las actividades y tareas fueron adecuadas al nivel y profundidad de los objetivos planteados	Se han asumido varianzas iguales	*.000	Tu maestro promovió un ambiente de comunicación, respeto y tolerancia	Se han asumido varianzas iguales	*.008
Plataforma visualmente atractiva	Se han asumido varianzas iguales	*.000	Durante el curso el tutor dominó el área de conocimiento de la materia	Se han asumido varianzas iguales	** .051	Tu maestro actuó en congruencia con los reglamentos y valores de la Universidad	Se han asumido varianzas iguales	*.002
Plataforma funciona sin presentar fallas técnicas	Se han asumido varianzas iguales	*.000	Durante el curso el tutor fomentó mi interés y la participación activa	Se han asumido varianzas iguales	*.002	¿Recomendarías a tu tutor a tus compañeros de otras generaciones?	Se han asumido varianzas iguales	*.015
Los contenidos se encuentran bien organizados y son fáciles de localizar	Se han asumido varianzas iguales	** .407	Durante el curso el tutor promovió la interacción grupal de tal forma que se propiciara un intercambio de ideas	Se han asumido varianzas iguales	*.007	PROMEDIO GENERAL DE EVALUACIÓN	Se han asumido varianzas iguales	*.000
La plataforma motiva mi participación activa durante el curso.	Se han asumido varianzas iguales	*.004	Durante el curso el tutor atendió mis dudas oportunamente	Se han asumido varianzas iguales	.000	EVALUACIÓN DE LA PLATAFORMA	Se han asumido varianzas iguales	*.000
Estoy capacitado correctamente para manejar Moodle y la Biblioteca Virtual	Se han asumido varianzas iguales	*.001	Durante el curso el tutor complementó las actividades de la plataforma con videoconferencias	Se han asumido varianzas iguales	*.000	EVALUACIÓN DEL CURSO	Se han asumido varianzas iguales	*.000

Estoy satisfecho con la Biblioteca Digital	Se han asumido varianzas iguales	*.000	Durante el curso el tutor orientó las actividades hacia el logro de los objetivos del curso	Se han asumido varianzas iguales	*.001	EVALUACIÓN DEL DOCENTE	Se han asumido varianzas iguales	*.000
Las instrucciones del curso son claras y se muestran de manera ordenada	Se han asumido varianzas iguales	*.007	Durante el curso el tutor favoreció el desarrollo de mis habilidades, actitudes y valores con sus aportaciones	Se han asumido varianzas iguales	*.001			
El curso tuvo varias herramientas tecnológicas de aprendizaje: foros wikis, videos, etc.	Se han asumido varianzas iguales	*.000	Tu maestro evaluó las actividades de acuerdo a los criterios propuestos en el programa del curso	Se han asumido varianzas iguales	*.022			
Me permite fortalecer mi capacidad de autodisciplina y autoaprendizaje.	Se han asumido varianzas iguales	*.009	Tu maestro brindó seguimiento oportuno para detectar los aspectos de mejora de tus evidencias de aprendizaje	Se han asumido varianzas iguales	*.000			
Me siento satisfecho respecto a su diseño y contenido de sus materiales.	Se han asumido varianzas iguales	*.000	Tu maestro realizó retroalimentación oportuna y adecuada a tus entregas	Se han asumido varianzas iguales	*.000			

Fuente: equipo académico, utilizando el paquete SPSS.

Interpretación

En la Variable 4: Los contenidos se encuentran bien organizados y son fáciles de localizar, se obtuvo un nivel de significancia estadística de $p=0.407$, lo cual es mayor de 0.05, señalando entonces que no existe una relación significativa entre antes y después de la acreditación.

En la Variable 13: El dominio del docente sobre el área de conocimiento de la materia, se obtuvo un nivel de significancia estadística de $p=0.051$, lo cual es mayor de 0.05, señalando entonces que no existe una relación significativa entre antes y después de la acreditación.

En el resto de las variables, se obtuvo un nivel de significancia estadística menor de 0.05, señalando que sí existe una relación significativa entre antes y después de la acreditación de los programas educativos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con las preguntas planteadas, se encontraron los siguientes hallazgos:

- El promedio general de satisfacción de los estudiantes obtenido durante cuatro años fue altamente satisfactorio.
- Los estudiantes atribuyen un alto índice de satisfacción respecto a la plataforma y los recursos disponibles en ésta.
- Los alumnos consideran en un alto nivel la calidad del curso y su diseño instruccional
- La evaluación que asignan los estudiantes al desempeño docente es muy alta.

Con relación a los objetivos planteados por el equipo académico de EaD-UCA, se concluye lo siguiente:

1. Se logró determinar que el promedio general de satisfacción de los estudiantes durante los años 2016 y 2017 fue de 4.6637, con un máximo de 5 puntos; por lo tanto, se considera altamente aceptable.
2. Se logró determinar que el promedio general de satisfacción de los estudiantes durante los años 2019 y 2020 fue de 4.7103, con un máximo de 5 puntos. Consecuentemente, se manifiesta que la variable “Acreditación” sí tuvo un efecto positivo en la percepción de los docentes.
3. Al identificar la calidad que atribuyen los estudiantes a la plataforma y sus aulas virtuales, se encontró en el pre-test 4.7759 y en pos-test 4.7459. Se observa una diferencia entre el primero y el segundo de 3 centésimas, lo cual no es significativo en términos de percepción.
4. Al determinar el promedio de evaluación que otorgan los estudiantes a los cursos y su diseño instruccional durante los dos periodos, se logró identificar que en el pre-test se tiene un puntaje de 4.6298 y en el pos-test, de 4.6944. Se observa una diferencia de 7 centésimas por encima del pre-test, lo cual no es significativo en términos de percepción.
5. Al identificar el grado de satisfacción que tienen los estudiantes acerca del desempeño docente durante los dos periodos citados, se obtuvo un puntaje

de 4.6164 en el pre-test y 4.6973 en el pos-test, con 8 centésimas de diferencia entre ambos, lo cual no es significativo en términos de percepción.

La observación de los objetivos planteados permite afirmar que las hipótesis nulas son disprobadas, lo que comprueba las hipótesis de investigación. Respecto al marco referencial citado, el estudio coincide con Cabero *et al.* (2018), en hacer un reenfoque a la concepción del perfil docente virtual, lo que EaD-UCA ha venido trabajando en los últimos seis años.

Se recomienda que los sistemas de evaluación educativa sean permanentes para lograr la mejora continua de nuestras instituciones y su calidad.

REFERENCIAS

- Arriaga, N. (2013). Beneficios de la Certificación y Acreditación en la Educación. México. *Revista COEPES*, 8(3).
- Cabero, J., Llorente, M.C. & Morales, J.A. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21(1), pp. 261-279. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.17206>.
- Cuevas Cajiga, Y. & Moreno Olivos, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24.
- Duart, J. & Martínez, M.J. (2001). Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/oc/0109041/duartmartin.html>.
- García Cabrero, B. & Pineda, V. (2010). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15(44), pp. 85-111.
- Learning Technology System Architecture*. (2005). A Enhanced Learning Technology System Architecture for We-Based Instruccional Design. Kwara State University.
- Montilva, J., Barrios, J. & Sandia, B. (2002). A Method Engineering Approach to Evaluate Instructional Products. Actas de la XXVIII Conferencia Latinoamericana de Informática – CLEI'2002.

- Quesada Castillo, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia “en línea”. *RED. Revista de Educación a Distancia M6*. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M6>.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/674652>.

MUSICOTERAPIA, ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL INFANTIL

Oscar Augusto Sánchez Matildes

RESUMEN

El propósito del siguiente caso práctico tiene la importancia en demostrar el uso de la musicoterapia en la intervención psicopedagógica en un alumno con discapacidad intelectual infantil. La intervención tiene como base la propuesta curricular de ajustes razonables, planteando objetivos para el logro significativo de aprendizajes en el área de comunicación y lenguaje en un Centro de Atención Múltiple (CAM). La metodología está basada en las técnicas de musicoterapia activa y pasiva, donde se propone el plan de sesiones diseñadas específicamente a las necesidades del desarrollo del lenguaje del estudiante. El tema hace énfasis en los beneficios que tiene la musicoterapia en el ámbito educativo, estratégicamente en el trabajo individual y grupal, reforzando en el estudiante las competencias pedagógicas, adaptativas y socioemocionales, y promocionando la integración e inclusión del mismo. El lector tendrá la facilidad de comprender y conocer el proceso de cómo obtener los resultados deseados, tal como se muestra en el apartado del análisis de resultados. Se espera que los beneficiados sean aquellos alumnos diagnosticados con discapacidad intelectual infantil que presentan dificultades en las competencias lingüísticas y de conducta, pero no se deberá descartar la adaptación a otras necesidades educativas o discapacidades.

Correo electrónico: oscar.sanchez@iea.edu.mx

Institución: Centro de Atención Múltiple N° VI

ABSTRACT

The purpose of the following case study is important to demonstrate the use of music therapy in psychopedagogical intervention in a student with childhood intellectual disability. The intervention is based on the curricular proposal of reasonable adjustments, setting objectives for the significant achievement of learning in the area of communication and language in a multiple service center. The methodology is based on the techniques of active and passive music therapy, where, in addition, the plan of sessions designed specifically to the needs of the student's language development is proposed. The topic emphasizes the benefits that music therapy has, for this research, in the educational field strategically in individual and group work, reinforcing in the student the pedagogical, adaptive and socio-emotional competencies; and promoting its integration and inclusion. The reader will have the facility to understand and know the process of how to obtain the desired results, as shown in the section on the analysis of results. It is expected that the beneficiaries will be those students diagnosed with childhood intellectual disability who present difficulties in language and behavior skills, but adaptation to other educational needs or disabilities should not be ruled out.

Palabras clave: educación especial, discapacidad intelectual, lenguaje, musicoterapia, ajustes razonables.

Keywords: special education, intellectual disability, language, music therapy, reasonable accommodation.

INTRODUCCIÓN

El presente caso práctico está basado en el uso de la musicoterapia como estrategia de intervención psicopedagógica, enfocado a un alumno del Centro de Atención Múltiple, Aguascalientes, con necesidades educativas específicas: discapacidad intelectual.

El punto clave para intervenir parte del uso de la música como terapia en el aula, a fin de estimular el funcionamiento de los procesos cognitivos y, por ende, de los aprendizajes del alumno a nivel físico, intelectual y socioemocional.

Primeramente, con base en la evaluación psicopedagógica, se describe el proceso de situaciones de desarrollo del alumno, tanto médico y social como educativo. Además, las fortalezas, dificultades y barreras para el aprendizaje, las cuales brindaron elementos sustanciales y básicos para el diseño de la propuesta curricular de ajustes razonables, se marcan claramente en los aprendizajes esperados, en función de las características y condiciones del alumno. De ahí, se describió la determinación de las barreras para el aprendizaje y la participación, y las necesidades específicas de apoyo educativo. También se agregaron los criterios de priorización para disminuir y/o eliminar las barreras para el aprendizaje, los recursos materiales y profesionales, y la metodología y evaluación. Para el diseño de la intervención pedagógica, se incorporó la musicoterapia como herramienta para desarrollar los aprendizajes esperados y como facilitadora y proveedora para generar habilidades en la comunicación, la interrelación y el aprendizaje.

DESARROLLO

Discapacidad intelectual y conducta

El concepto de discapacidad intelectual ha evolucionado a lo largo del tiempo, y en gran parte se ha relacionado con el rendimiento intelectual de una persona. Anteriormente a estas personas se les reconocía por retardados mentales o deficientes mentales. Actualmente, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) plantea que son “Limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas sociales, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (Luckasson, 2002, p. 9). Un aspecto clave son los apoyos en el desempeño de la persona, los cuales son: Habilidades intelectuales, Conducta adaptativa, Salud, Participación y Contexto (Verdugo, 2002, pp. 8-14). Asimismo, se consideran los grados de afectación: D.I. Leve (C.I. 50-55 a 70); D.I. Moderada (C.I. 35-40 a 50-55); D.I. Grave o Severa (C.I. 20-25 a 35-40); D.I. Profunda (C.I. < 20-25).

Dentro de la discapacidad intelectual, se pueden presentar alteraciones de conducta. Novell *et al.* (s.f. como se citó en Emerson 1999) aseguran que dichas alteraciones de conducta comprenden una serie de comportamientos anormales desde el punto de vista sociocultural, los cuales pueden comprometer la integri-

dad del individuo con discapacidad intelectual, ya que presenta una limitación clara de sus actividades. Para las personas con discapacidad intelectual es necesario desarrollar una gama completa y coordinada de diagnósticos, tratamientos y sistemas de apoyo, que permitan la gestión adecuada de estos problemas.

El lenguaje

El lenguaje es una herramienta básica que nos permite expresar nuestras ideas y comprender las ideas de los demás.

El lenguaje se define como un complejo sistema de señales convencionales que representan objetos, acciones, características o relaciones, y posibilitan la transmisión de los conocimientos constituidos en el proceso histórico social. El lenguaje, constituido por medio de las formas sociales de la experiencia histórica humana, da importancia fundamental al desarrollo de los procesos cognitivos y de la conciencia del ser humano (Orrú, 2012, p. 339).

Celdrán y Zamorano (s.f.) aluden que, desde el punto de vista del desarrollo general del niño, el lenguaje cumple importantes funciones: 1) es el principal medio de comunicación; 2) es instrumento estructurante del pensamiento y de la acción; 3) actúa como factor regulador de la conducta; 4) es un medio de acceder a la información y a la cultura; y 4) supone un medio de identificación con iguales. Por lo tanto, “requiere de una serie de condiciones para su eficacia” (Hughes, 2006, p. 201). Estos aspectos son: aspecto fonológico: sonidos de la lengua; semántica: estructuración de palabras en frases; pragmático: uso del lenguaje; y semántica: vocabulario contenido en el lenguaje. Así, además, Schwartz y Heller (2000, pp. 36-39) agregan que “se pueden presentar trastornos o alteraciones que retrasan el lenguaje visiblemente en los primeros años de vidas, estas alteraciones se pueden desarrollar por las siguientes causas”: retrasos cognitivos, discapacidades físicas, deficiencias sensoriales, entorno y entre otros.

La intervención educativa: enfoque sociocultural histórico

La teoría histórico cultural o sociocultural del psiquismo humano de Vygotsky parte de la mediación, donde el humano interactúa con el ambiente, teniendo accesos a los sistemas simbólicos que representan la realidad: palabras, signos y cultura. Por ello, el lenguaje es el principal mediador en la formación y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. A esta teoría Vygotsky la nombró “Zona de desarrollo próximo” y se orienta a la transmisión de nuevo conocien-

to, reglas y recursos de la propia cultura, así como al desarrollo de aprendizaje por descubrimiento apoyados por un adulto o mediador.

La neuropsicología

El objetivo general de la neuropsicología es el estudio de la organización cerebral de la actividad cognitiva conductual, así como el análisis de sus alteraciones en caso de patología cerebral.

Abad *et al.* (2009) mencionan que en el enfoque histórico cultural, de acuerdo con la propuesta de Luria (1973), se efectúa la teoría de la localización de funciones cerebrales que tienen carácter que implica funcionalidad. El objetivo de Luria (1973, p. 210) es localizar específicamente las áreas cerebrales que sean afectadas o no, rehabilitar y/o reforzar inmediatamente.

Lenguaje y neuropsicología: estimulación sensorial

El lenguaje verbal se percibe por medio del oído, el ojo y los órganos bucales del habla, y es llevado por las fibras nerviosas hasta el centro sensorial del cerebro. Esta percepción da paso al centro sensorial del cerebro; posteriormente, al área de Broca y más adelante a las vías nerviosas motoras que parten hacia los órganos externos de la palabra; voz y articulación. En el lenguaje con sentido, el camino va del centro sensorial al de la comprensión, ubicada en el área de Wernicke, es decir, la zona secundaria del córtex temporal del hemisferio izquierdo. Así, la forma del habla adquiere sentido, comprendiendo lo que escuchamos (Castañeda, s.f., pp. 21-26).

Para esta investigación, se pretende que el trabajo que se realice esté encaminado a la creación de estrategias educativas, estimulando ambos hemisferios; es decir, que la enseñanza-aprendizaje en la escuela influye en el hemisferio izquierdo, mientras que el arte, música, movimiento, juego, configuraciones visuales, fantasía, relajación, expresiones rítmicas, humor, imaginación, poesía, teatro, expresiones concretas y toda función práctica, libre y espontánea, influyen en el hemisferio derecho.

Estrategia de intervención en los alumnos con trastornos del lenguaje asociadas a una discapacidad intelectual: estimulación sensorial y musicoterapia

Según la Real Academia Española (RAE), “La música es el arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de

suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente” (Jauset, 2011, p. 23).

La música consta de tres elementos principales y tienen un efecto emocional y biológico en las personas. Ritmo: que tiene relación con el movimiento, tiempo, sonidos fuertes y silencios. Melodía: es el conjunto de sonidos concebidos dentro de un grupo sonoro que suenan sucesivamente uno después de otro y se percibe con identidad y sentido propio. Armonía: es la incorporación de sonidos que se producen simultáneamente, el arte de conformar acorde.

Musicoterapia

Benenzón (1981), “desde el punto de vista científico, considera que la musicoterapia es una especialización científica que se ocupa del estudio e investigación del complejo sonido-ser humano, sea el sonido musical o no, tendente a buscar los elementos diagnósticos y los métodos terapéuticos del mismo. Desde el punto de vista terapéutico considera que la musicoterapia es una disciplina paramédica que utiliza el sonido, la música y el movimiento, para producir efectos regresivos y abrir canales de comunicación, con el objetivo de emprender a través de ellos el proceso de entrenamiento y recuperación del paciente para la sociedad”.

Métodos y técnicas de musicoterapia

Método GIM. Helen Lindquist Bonny fue una musicoterapeuta que desarrolló el método terapéutico “Guided Imagery and Music” (Imagen Guiada con Música) referido como GIM. El GIM fue concebido para el trabajo con personas adultas que buscan un conocimiento propio más profundo y el crecimiento personal, o que han sufrido diferentes experiencias traumáticas. Las terapias son completamente pasivas, donde el paciente se deja llevar por sugerencias verbales y musicales guiadas por el musicoterapeuta.

Método Nordoff-Robbins. Mejor conocido como el método de la terapia creativa o de la improvisación. Consiste en tareas activas donde terapeuta y paciente inician un diálogo de emociones a través de música improvisada con instrumentos musicales. Se llama creativa porque implica que el terapeuta sea creativo. El objetivo del método es conducir al niño al canto, a la expresión verbal, a través de la música. Se juega, además, con cambios bruscos, sorpresas musicales, pausas. Los objetivos conducen al niño a tomar la iniciativa de hacer algo, mejorar la atención y la concentración, así como el control corporal y emocional.

En la musicoterapia se utilizan diversas técnicas:

- a. **Técnicas activas:** es una modalidad en que el participante es sujeto activo de su propio proceso terapéutico y se observa mediante el canto, tocar un instrumento o bailar. El participante interpreta o crea la música y el terapeuta le acompaña en ese proceso: instrumentaciones, danzas, canciones, dramatizaciones, etc. Además, se encuentra la improvisación musical o, mejor dicho, se crea la música de forma espontánea. Los participantes hacen uso de instrumentos musicales, de la voz o la danza; y el terapeuta interactúa con el paciente dando respuestas a las necesidades del caso en estudio.
- b. **Técnicas pasivas:** el participante realiza un proceso de escucha de la música grabada o en vivo que el terapeuta propone. No implica una acción física o externa por parte del paciente, sino que consiste en audiciones musicales que conducirán al sujeto por diferentes estados emocionales dependiendo de las necesidades de éste, repercutiendo también en el plano físico.
- c. **Técnicas mixtas:** es utilizar, en una misma sesión de musicoterapia, la combinación equilibrada de ambos tipos de técnicas, lo que permitiría estar hablando de una nueva fórmula. Las técnicas y ejercicios que el musicoterapeuta aplique en las sesiones, deberán estar enfocadas al desarrollo de las habilidades que el paciente requiere mejorar, de ahí la importancia de la selección de instrumentación y música para el aprendizaje. Gento (2012, p. 61) menciona que “las actividades se deben enfocar a las habilidades cognitivas, físicas, emocionales, artísticas y creativos, espirituales”.

Metodología

En función del modelo inclusivo –que tiene como columna vertebral los ajustes razonables y la atención de las barreras para el aprendizaje y la participación– y partiendo de la evaluación psicopedagógica, el método de intervención ofrece una respuesta educativa a través del diseño de la propuesta curricular de ajustes razonables.

La propuesta curricular de ajustes razonables es un modelo que parte de la identificación de las fortalezas, las necesidades educativas, las barreras para el aprendizaje y la participación del alumno, a fin de minimizarlas y/o eliminarlas. Los docentes, el grupo interdisciplinar y la familia participan en su construcción.

Su ruta metodológica implica, en función del diagnóstico del alumno, responder: ¿qué se debe hacer?, ¿qué se requiere?, ¿qué ajustes se deben realizar?,

¿cuándo y cómo?, ¿quiénes son los responsables?, ¿cómo se atenderá el entorno del alumno? Además, se debe llevar un seguimiento y evaluación que permita su orientación, reorientación y guía.

De esta manera, en el presente caso, la práctica docente implica realizar los ajustes necesarios en el ámbito educativo y sociofamiliar, a fin de brindar en el estudiante igualdad de oportunidades y facilitar su plena inclusión, atendiendo las dificultades en el desarrollo de su lenguaje asociadas a la discapacidad intelectual.

Se hace la utilización de la musicoterapia como estrategia de intervención, con la finalidad de facilitar las condiciones de aprendizaje, desprendiendo en los estudiantes una gran motivación por aprender y, por ende, jugando un papel muy importante en cada persona desde un enfoque terapéutico, potencial y educativo. Por lo tanto, la musicoterapia se utiliza como herramienta en el trabajo docente, ya que su implementación tiene como propósito favorecer el desarrollo del lenguaje en el alumno, teniendo en cuenta que el lenguaje es el medio para aprender y la música es el elemento para la estimulación sensorial que coadyuva a este fin educativo.

Propuesta educativa para el área de comunicación y lenguaje

Objetivo: utilizar la música como estimulación sensorial en una estrategia de apoyo denominada musicoterapia, a fin de intervenir y enfocarse en desarrollar habilidades psicolingüísticas que coadyuven en el aprendizaje del alumno.

Técnicas seleccionadas de la musicoterapia: técnicas mixtas (pasivas y activas).

Esta intervención se desglosó en nueve sesiones, las cuales se distribuyeron dos veces por semana con un tiempo estimado de 50 a 60 minutos. Cada sesión se estructuró en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Inicio: bienvenida y saludo con una canción. La canción tiene el objetivo de que el estudiante y terapeuta interactúen.

Desarrollo: en esta fase de la sesión se buscó desarrollar y poner en práctica las habilidades del lenguaje y la conducta que el estudiante no había logrado consolidar o reforzar. Por sesión, se contemplaron dos a tres actividades, utilizando la música y su relación con los aprendizajes esperados a desarrollar, siempre teniendo en cuenta la perspectiva de la capacidad del estudiante.

Cierre: se realizó la recuperación de aprendizajes que el estudiante obtuvo durante la sesión. El alumno expresa sus gustos, actividades e instrumentos que más le agradaron, con el fin de mejorar la próxima sesión.

Para la realización del seguimiento y evaluación, se tomó en cuenta:

1. La descripción breve de las observaciones positivas y áreas de oportunidad que el estudiante plasmó durante cada sesión.
2. Rasgos generales de las actividades que contenían cada sesión, vinculadas al canto, recepción sonora, participación e interpretación musical, movimientos corporales coordinados o espontáneos, improvisación sonora y orientación espacial.
3. Los recursos que se tomaron en cuenta incluyen el aula escolar y sala de usos múltiples; variedad de instrumentos musicales de cuerda y percusión; bocina; computadora; videos musicales; objetos del hogar y escuela.

La evaluación fue cualitativa y se utilizó una lista de cotejo, que estuvo enfocada a las habilidades del lenguaje y conducta durante el periodo de prácticas. Se evaluó en dos momentos: el primero en la cuarta sesión o intermedia, y el segundo en la novena sesión o final de la práctica sobre el estudio de caso. Además, se utilizó el registro anecdótico, donde se describieron las observaciones, hechos o sucesos importantes sobre la conducta, intereses y procedimientos del estudiante.

Análisis de los resultados

Con la familia, se logró la participación de los padres con las diferentes áreas de atención: maestro del aula, psicología, trabajo social, comunicación y educación física. El seguimiento y evaluación se dieron en conjunto con los padres de familia, el grupo interdisciplinario de la escuela y la maestra de grupo. Se favoreció la comunicación entre equipo de apoyo, maestro de grupo y madre de familia. Cabe mencionar que, a testimonio directo, la madre del menor refiere haber notado mejoría posterior al trabajo en equipo.

Con respecto a los logros del estudiante, se observaron los siguientes:

- Mayor tiempo de adaptación a las actividades escolares.
- Aumentaron las habilidades para comunicarse en sus diferentes contextos de desarrollo.
- Logró una comunicación funcional que le favoreció participar en el contexto escolar.
- Se integró al grupo.
- Se reforzó la concentración y el rescate de información durante las sesiones.
- Participó y cooperó con sus compañeros de grupo.
- Es aceptado por sus compañeros.
- Desarrolló confianza en el trabajo grupal e individual.

Hallazgos importantes

Finalmente, acerca del desempeño dentro del área de comunicación y lenguaje, con base en las observaciones que se obtuvieron, el alumno, al ser estimulado con música previamente –en las actividades de inicio–, manifestó una conducta activa para los momentos del desarrollo y cierre de las actividades. Esta conducta activa favoreció para aumentar su tiempo de estar en los ejercicios, mantener la atención y favorecer una comunicación funcional. Así, algunos ejercicios que beneficiaron la activación física del estudiante fueron el baile, la ejecución instrumental con diferentes ritmos y el canto; a este último se incluyeron los gritos con intensidad, la velocidad y el timbre de voz. Por lo tanto, una clase completamente activa genera nuevas prácticas pedagógicas en los docentes y nuevos aprendizaje en los estudiantes.

La maestra de grupo, aportó sus observaciones y refirió: el alumno mostró mayor atención cuando se iniciaba la jornada escolar con ejercicios musicales, y se realizaban intermedios para bailar, cantar, brincar o tocar un instrumento. Además, el tiempo de la conducta activa que muestra puede abarcar un periodo de veinte minutos, necesarios para llevar a cabo las actividades que se proponen en el aula escolar. El alumno está integrado al grupo, participa y se muestran avances importantes en el lenguaje, favoreciendo una comunicación funcional. En la modalidad grupal, se observó que las actividades impactaron positivamente en el resto de sus compañeros.

Para finalizar, se resalta que la base para lograr los aprendizajes propuestos es la siguiente: cuando hay un cambio conductual, mejora el aprendizaje; una clase completamente activa mejora el aprendizaje; la actividad física y la música mejoran el aprendizaje; y la música se adapta a cualquier persona, contexto y/o tema.

CONCLUSIONES

La realización de este caso práctico tiene un aprendizaje demostrativo, porque permite corroborar que el uso de la musicoterapia, como estrategia de intervención en el ámbito educativo, coadyuva a la estimulación del aprendizaje de alumnos que presentan necesidades educativas, asociadas a una discapacidad intelectual. Por lo tanto, se concluye que el proceso musicoterapéutico contribuyó a la mejora de los aprendizajes y contención de la conducta del alumno, alcanzando los aprendizajes esperados planteados en la propuesta de intervención.

Sin duda, la musicoterapia puso en práctica el enfoque inclusivo. La intervención psicopedagógica, a través de la musicoterapia, constituye una terapia complementaria y de acompañamiento para los niños que presentan una discapacidad –en este caso la intelectual–, ya que propicia ambientes de aprendizaje significativos que benefician el desarrollo cognitivo, socioemocional y físico del sujeto, mediante la estimulación sensorial.

El presente trabajo aporta elementos importantes en la atención de los alumnos referidos a los centros de atención múltiple, que por el momento no pueden estar incluidos en una escuela regular por el grado de afectación que presentan en su desarrollo. La musicoterapia es una alternativa que es de fácil uso, pues no requiere de materiales sofisticados y costosos, y simplemente demanda el uso de la música y la creatividad docente.

Para finalizar, se sugiere, como línea de investigación, el uso de la musicoterapia en la educación especial aplicada en diversos contextos culturales, con el propósito de desarrollar programas de capacitación en este rubro, dirigida a los profesionales que desarrollan acciones educativas, en beneficio de la población con necesidades educativas específicas y/o barreras para el aprendizaje y la participación.

Recomendaciones

- Para dar seguimiento en el contexto escolar, se proponen actividades de activación física al inicio de la jornada escolar, donde se combine la música y la actividad física.
- El docente y equipo interdisciplinar realizarán las adecuaciones enfocadas a las necesidades de los alumnos.
- Las actividades musicoterapéuticas tienen un enfoque educativo y éstas se adecúan a los criterios del docente y la población infantil. No es necesario que el docente sea un músico profesional o conocedor técnico en música.
- Las técnicas en musicoterapia son la base para diseñar una sesión específica acorde a las necesidades educativas de los estudiantes. No se requiere ejecutar un método específico.
- En el aula, diseñar un espacio exclusivo para los instrumentos musicales que puedan estar disponibles para los alumnos.
- Invitar a los padres de familia a participar en dichas sesiones y enfocar tareas musicales sencillas para que las ejecuten en casa.

- Brindar la libertad para que el alumno realice los ejercicios acordes a su capacidad.
- Los docentes de grupo pueden diseñar actividades musicoterapéuticas y promocionarlas como sesiones extracurriculares una vez por semana; o utilizar la música para inicio e intermedio en la jornada escolar.
- Los temas educativos a trabajar pueden pactarse entre el grupo interdisciplinar y el maestro de grupo, con el fin de diseñar sesiones acordes a los temas.
- La música es lúdica y se puede diseñar y crear actividades musicales como estrategia para integrar e incluir a sus estudiantes en las actividades escolares.

REFERENCIAS

- Abad, S., Brusasca, M., Labiano Lilia, M. (2009). Neuropsicología infantil y educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 1(11). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212412011>.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD]. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza Editorial.
- Berko, J. & Berstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. México: Editorial Pearson.
- Castañeda, P.F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Recuperado de: <http://intranet.comunidadandina.org/documentos/BDA/PE-EDU-0003.pdf>.
- Celdrán, M. & Zamorano, F. (s. f.). *Trastornos de la comunicación y el lenguaje*. Recuperado de: <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad23.pdf>
- Cohelo, L. Fernández, C., Ribeiro, C. & Perea Bartolomé, M. (2006). El modelo de Alexander Romanovich Luria (revisitado) y su aplicación a la evaluación neuropsicológica. *Revista Galego-portuguesa de psicología e educación* 13(11-12), pp. 155-194.
- Dosen, A., Gardner, W., Griffiths, D., King, R. & Lapointe, A. (2010). *Directrices y principios para la práctica: evaluación, diagnóstico, tratamiento y servicio de apoyo para personas con discapacidad y problemas de conducta*. Caja Madrid.

- García, N. & Nicolas, R. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. SEP.
- Gento, S. (2012). *La Musicoterapia para el tratamiento educativo de la diversidad*. Editorial Aranzadi.
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. España: Mcgraw-hill/interamericana de España.
- Hughes, F. (2006). *El jugo: la importancia en el desarrollo psicológico del niño y el adolescente*. Editorial Trillas.
- Jauset, J. (2011). *Música y neurociencia: la musicoterapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. UOC.
- Lucci, M.A. (2006). La propuesta de vygotsky: la psicología sociohistórica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/Rev102COL2.pdf>
- Luckasson, R. (2002). *Definition, classification, and systems of supports, American Association on Mental Retardation*.
- Martínez Zuleta, A. (2004). Manual de capacitación para guías escolares de Papalote Museo del Niño. Atención a niños con necesidades educativas especiales con discapacidad. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Novell, R., Rueda, P. & Carulla, L. (s.f.). *Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual: Guía práctica para técnicos y cuidadores*. España: Libros FEAPS.
- Orrú, S. (2012). *Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje*. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200021.
- Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. El Manual Moderno.
- Salamanca, D. (2003). Musicoterapia en educación especial. *Pulso*, 26(1), pp. 129-131.
- Santana, E. & Olvera, A. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena: cuaderno 3: Atención educativa alumnos con discapacidad intelectual*. México: SEP.
- Schwarz, S., & Héller, J. (2000). *El lenguaje de los juguetes: para enseñar habilidades de comunicación a niños con necesidades especiales: guía para padres y maestros*. Editoriales Trillas.
- Talero, E. (2010). *Concepto de evaluación cualitativa*. Recuperado de: <https://edgartalero.wordpress.com/2010/03/05/la-evaluacion-vista-como-un-proceso-didactico-que-permite-al-docente-mejorar-su-ensenanza/>

- Unidad de Educación Especial de la División de Educación General del Ministerio de Educación. (2008). *Guía de apoyo pedagógico: Necesidades educativas en el nivel de educación pervularia*. Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-ntent/uploads/sites/31/2016/08/GuiaIntelectual.pdf>
- Verdugo, M.Á. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental*. Universidad de Salamanca.
- Waisburd, G. (2011). *El poder de la música en el aprendizaje*. Trillas.

The background features a collection of school supplies and a laptop, all rendered in a simple line-art style. On the left, there is a vertical stack of four markers, a pencil, and a pen. On the right, a laptop is shown from a top-down perspective, with its keyboard and trackpad visible. The entire scene is set against a solid, vibrant pink background.

POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

LA ASESORÍA PEDAGÓGICA COMO HERRAMIENTA PARA FORTALECER LAS PRÁCTICAS DIVERSIFICADAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Karen Yolitzin Martínez García
Juana María de Belén Covarrubias Sánchez

RESUMEN

El desarrollo de los aprendizajes en Educación Preescolar requiere del aprecio a las diferencias como un recurso valioso para incentivar el conocimiento, las habilidades, el respeto y la confianza de los alumnos; esto demanda la transformación de la práctica docente para atender la diversidad de todos los niños en el aula. Por ello, la siguiente propuesta de intervención educativa se centra en fortalecer las prácticas diversificadas en el aula a partir del asesoramiento pedagógico de los elementos teórico-metodológicos contenidos en la planeación didáctica, enfocados en atender la multiplicidad de características e intereses de los educandos.

ABSTRACT

The development of apprenticeships in Preschool Education requires appreciation of differences as a valuable resource to incentivize students' knowledge, skills, respect and trust; achieving this requires the transformation of teaching practice to address the diversity of all children in the classroom. Therefore, the following Proposal for Educational Intervention focuses on strengthening diversified practices in the classroom based on pedagogical advice of the theoretical-methodological elements contained in didactic

Correos electrónicos: karen.martinez@iea.edu.mx
mariabelen_860325@hotmail.com

Institución: Escuela Normal de Aguascalientes.

planning focused on addressing the multiplicity of characteristics and interests of the students.

Palabras clave: asesoría pedagógica, prácticas diversificadas, aprecio a la diversidad, planeación didáctica, transformación.

Keywords: pedagogical advice, diversified practices, appreciation of diversity, didactic planning, transformation

INTRODUCCIÓN

Para conseguir el cambio y mejora de la práctica educativa, se requiere de un análisis y reflexión sobre el actuar; por ello, es indispensable el perfeccionamiento continuo del maestro para el éxito de los educandos, ya que el compromiso del quehacer docente se asume día a día en el aula. En este caso, la propuesta de intervención educativa se centra en el análisis de la multiplicidad de intereses, motivaciones, características, condiciones, habilidades, gustos y ritmos diferentes en el aula para mejorar los aprendizajes.

A partir de esta premisa, se aprecia que todos los alumnos son diferentes y, por lo tanto, los agentes educativos requieren modificar la práctica docente para propiciar el logro de los aprendizajes significativos. Ante tal necesidad, es de suma importancia brindar espacios de reflexión e intercambio permanente en las docentes, mediante el asesoramiento pedagógico, para “transformar la cultura, organización y prácticas educativas del centro escolar” (Blanco, 2006, p. 6).

De esta manera, la asesoría pedagógica, desde la función subdirectiva, brinda estrategias pedagógicas centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del educando; y fortalece las prácticas docentes diversificadas a partir del enriquecimiento de la planeación didáctica (SEP, 2017, p. 168).

Así, la investigación comienza desde la iniciativa de transformar el actuar pedagógico para motivar al alumnado a aprender, favoreciendo el pleno derecho a la educación. Esto se convierte en una aspiración, pues promueve la educación inclusiva e integral; y potencializa los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de todos los alumnos del centro escolar, a través del perfeccionamiento de la práctica docente al apreciar las características personales, sociales y cognitivas de los niños.

Desde el ámbito educativo se puede favorecer la equidad y justicia social hacia los pocos favorecidos del sistema educativo. Para que ellos accedan a una educación de calidad y permanezcan en el sistema, es de suma relevancia que participen en todas las actividades socioeducativas como parte de la comunidad en general.

Diversificar significa “reconocer, respetar y valorar las diferencias de todos los alumnos” (Orellana, s.f., p. 1), lo que implica que los agentes educativos ajusten y reorganicen la metodología didáctica para que los aprendizajes construidos en el ambiente escolar sean significativos para la vida. De esta manera, transfor-

mar el entorno escolar y la enseñanza, implica cuestionar, reflexionar, participar y articular teoría con práctica a partir de la situación problemática que emerge.

Así pues, el problema de investigación hace referencia al obstáculo que enfrenta Jardín de Niños “Francisco Vela Marmolejo” para brindar un servicio educativo de calidad, analizando cómo afecta al logro de los propósitos pedagógicos y al uso óptimo de los recursos desde la función que se realiza. Por eso, brindar un servicio acorde a las necesidades de la población estudiantil, contribuye a una educación de calidad.

Por lo que se refiere a la situación problemática, descrita a partir de los cuestionamientos señalados por De Latorre (2015), las prácticas docentes del plantel atienden, en menor medida, la diversidad de todos los alumnos, pues no se promueven estrategias diversificadas que incentiven la participación de cada educando en las actividades de aprendizaje, obteniendo como consecuencia que sólo unos cuantos se muestren interesados en participar y mejorar su aprendizaje.

De esta manera, se reconoce que los estudiantes demandan actividades diversificadas y desafiantes para incentivar su interés para involucrarse y participar de manera activa en el aula, pues, como señala Peña (2007, p. 10), las necesidades educativas individuales “son propias de cada persona, niño, niña o adolescente, responden al concepto de diversidad, ya que cada estudiante tiene motivaciones, experiencias, ritmos y capacidades diferentes”.

De modo que el problema de investigación es el siguiente: el Jardín de Niños “Francisco Vela Marmolejo” requiere modificar el contenido y las estrategias de aprendizaje establecidos dentro de la planeación didáctica, con el fin de promover prácticas diversificadas que respondan a las características y necesidades de los alumnos. Por ello, es importante fortalecer el derecho a la educación para todos por medio del valor de la diversidad.

La primera pregunta orientadora para intervenir de manera adecuada en el centro educativo es: ¿cómo brindar herramientas teórico-metodológicas a docentes, con la finalidad de modificar el contenido y estrategias de aprendizaje plasmadas en la planeación didáctica? Tobón (2018, p. 11) afirma que “el acompañamiento se orienta a partir del modelo educativo vigente y en torno a los procesos de planeación didáctica, mediación, evaluación, gestión de recursos y apoyo a los estudiantes y padres con base a metas determinadas”.

Además, la asesoría pedagógica es un apoyo a la mejora de la práctica profesional, pues, como señala la Ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, el propósito de esta herramienta es “favorecer experiencias de aprendizaje y formación que incida en la transformación de las prácticas directivas con

la finalidad de mejorar el funcionamiento de la escuela e incidir en el aprendizaje y bienestar de los educandos” (Honorable Congreso de la Unión, 2019, p. 29).

La segunda pregunta se centra en la intervención docente: ¿cuál es el impacto de implementar prácticas diversificadas en el aula? Molina (2018, p. 6) dice que la planeación diversificada “es una oportunidad de establecer la colaboración entre docentes e impulsar la transformación de las aulas en espacios cada vez más inclusivos contribuyendo a la eliminación o minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación”.

Otro cuestionamiento es: ¿qué tipo de evaluación aplicar para favorecer las prácticas diversificadas en preescolar? La evaluación “tiene una importancia fundamental en el proceso de diversificación de la enseñanza, pues aporta información respecto a las características de los estudiantes, sus progresos en el aprendizaje y las ayudas y apoyos que se necesitan para favorecer este progreso” (Ministerio de Educación, 2017, p. 25).

Por otra parte, se reconoce que el diseño de la planeación didáctica carece de contenido para atender las características y necesidades del alumno, generando destrezas docentes insuficientes para atender a la diversidad presente en el aula; por ello, se plantea la siguiente hipótesis: ¿cómo fortalecer las prácticas docentes diversificadas en el Jardín de Niños “Francisco Vela Marmolejo”?

Para contribuir al logro y fortalecimiento de la problemática analizada como área de oportunidad, se reflexiona que es importante tener en claro lo que se quiere lograr y para qué hacerlo a través de un trabajo conjunto con los agentes educativos involucrados. De esta manera, se plantea como objetivo general: “Fortalecer las prácticas docentes diversificadas por medio del asesoramiento pedagógico para enriquecer el diseño de la planeación didáctica, a partir de las características y necesidades de los alumnos de educación preescolar”.

DESARROLLO

La metodología que impulsa la propuesta de intervención educativa se centra en lo cualitativo, desarrollándose desde el método de la investigación-acción. Este método es definido por Lomax (citado por Latorre, 2005, p. 24) como: “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” y reflexionar sobre el actuar docente. La población muestra se llevó a cabo por medio de un muestreo intencional derivado de un diagnóstico, seleccionado a

cuatro educadoras del Jardín de Niños “Francisco Vela Marmolejo” (dos de segundo grado y dos de tercero).

Se implementó la observación y análisis de desempeño como técnica para obtener información acerca de los avances de la propuesta. Asimismo, los instrumentos contemplados para dar seguimiento y evaluación al Plan Estratégico de Actuación son: escala de actitudes, lista de cotejo, rúbrica de indagación y portafolio de evidencias.

Se implementaron una serie de fases o ciclos, que esquemáticamente son presentados por diversos autores, como Elliott, Kemmis, Lewin, Whitehead y otros (Latorre, 2005); primeramente, se identifica el problema en la fase diagnóstica por medio de la implementación de instrumentos. Posteriormente, el plan de acción, integrado por propósitos y acciones sustentadas para dar respuesta a la problemática identificada desde la función subdirectiva. Por último, la etapa de evaluación y sistematización de resultados obtenidos, la cual se centra en analizar las mejoras obtenidas tras un proceso de investigación.

Los sustentos teóricos son un referente para justificar y fundamentar lo que se concibe en la propuesta, especificando fuentes apropiadas y relevantes para asegurar que el trabajo de investigación cuente con la consistencia que lo amerita. De esta manera, en las siguientes líneas se enuncian las concepciones y consideraciones bibliográficas que guían la Propuesta de Intervención Educativa.

En un primer momento, algunas investigaciones o estudios realizados sobre el tema destacan la indagación Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002), que es un material que fomenta la investigación-acción a partir de procesos de autoevaluación y reflexión de los centros educativos, con la finalidad de identificar las barreras que impiden la inclusión y proponer un plan de acción para disminuirlas.

Por otro lado, Frederickson Dunsmuir, Lang y Monsen (2004) realizaron un estudio en Reino Unido basado en entrevistas y grupos focales para abordar las perspectivas de alumnos, padres y personal de la escuela. Los resultados señalan que todos los participantes reportaron beneficios académicos y sociales positivos con respecto a la atención a la diversidad de los alumnos. Los maestros identificaron como requisitos previos para la inclusión exitosa, una buena planificación, preparación y apoyo comunicativo.

En cambio, Molina (2018) efectuó el enfoque mixto por medio de un análisis documental con relación en la aplicación de cuestionarios. Señala que la “planeación diversificada coloca al alumnado como actor principal de la construcción de su propio conocimiento, organizándolo en una forma creativa e innovadora para el diseño de la misma al emplear los recursos, materiales, tiempo, actividades y

estrategias que brinden oportunidades altamente significativas de aprendizaje” (p.12). De esta manera, se contempla la diversidad para asegurar la presencia, participación y rendimiento del aprendizaje del alumno.

Se reconoce que la investigación de los procesos de mejora y desarrollo de las prácticas inclusivas señala algunas condiciones para atender la diversidad:

1. Ofrecer diversidad de procedimientos simultáneos y comunes para todo el alumnado.
2. Valoración positiva hacia la diversidad.
3. La organización del aula promueve el respeto.
4. Impulsar el aprendizaje cooperativo y flexible.
5. Un enfoque de evaluación más curricular.
6. La participación activa del alumnado, en donde el profesor delega responsabilidades a los alumnos, los cuales prestan apoyo a otros compañeros y toman decisiones en relación con su propio aprendizaje (Parrilla y Moriña, 2004, p. 284).

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes; es decir, lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno (Blanco, 2006).

Por otro lado, la planeación didáctica, desde la diversidad, conlleva a que los docentes tomen en cuenta el aprendizaje desde un contexto significativo, basado en competencias, conocimientos y saberes previos del estudiante, a fin de construir experiencias amplias para fortalecer ideas propias y ajenas. Estos elementos enriquecen la intervención docente desde el momento en que se implementa un trabajo sistemático y reflexivo de cambio e innovación (Schmelkes, 2006).

Asimismo, las prácticas docentes diversificadas se remiten a actuaciones consientes de la riqueza que ofrecen las diferencias individuales, de ahí que las características, las necesidades y los intereses de los alumnos son el eje en torno al cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde este enfoque, el Ministerio de Educación y Ciencia del Ecuador (2012) conceptualiza al profesional como aquel agente interesado en planificar y diseñar una metodología activa y participativa, en la que se potencialice y favorezca el protagonismo de los alumnos.

Por último, para diversificar la práctica docente es importante “poner en juego toda la experiencia, vocación y creatividad para reconocer los ajustes, modificaciones, materiales, tiempos, espacios, recursos didácticos y humanos” (Orellana, s.f., p. 2), con el propósito de favorecer el logro del aprendizaje que se planea, manteniendo la motivación e interés de los alumnos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La diversificación es una metodología filosófica y didáctica que responde a la equidad e inclusión como derecho y valor fundamental dentro de la educación para todos los individuos. A partir de ello, se presentan, aunque se encuentra en la fase final de la aplicación, las conclusiones de la Propuesta de Intervención Educativa.

Al fortalecer las prácticas docentes diversificadas a partir de la asesoría pedagógica, se potencializa en el docente la metacognición: diferencias de la edad cronológica; historial personal; desarrollo físico, emocional y cognitivo; intereses; motivaciones; relaciones interpersonales; estilos; y ritmos de aprendizaje de los educandos.

Tobón (2018, p. 10) señala que el asesor pedagógico “tiene un rol esencial en el proceso de transformación y mejoramiento del sistema educativo”, ya que le corresponde brindar acompañamiento y formación continua a los docentes, a partir del diagnóstico del contexto interno de la institución educativa.

Además, se reconoce que al fortificar las prácticas diversificadas de los docentes, mediante las necesidades y características individuales, se disminuyen las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, incrementando las estrategias didácticas adaptadas al contexto. Las prácticas docentes promueven la indagación colaborativa (Ainscow, 2004), la cual consiste en propiciar el conocimiento profesional mediante el intercambio de experiencias entre pares, a fin de impulsar la mejora de los procesos educativos.

También, se rescata que la asesoría pedagógica mejora el diseño de la planeación didáctica, ya que el educador recurre a una amplia gama de estrategias pedagógicas que le ayudan a concentrarse en los individuos y no únicamente en la clase como conjunto, pues los aprendices son más capaces de ayudarse a sí mismos y a los

demás para conseguir el logro de los aprendizajes. Por ello, la evaluación sirve de diagnóstico para adecuar mejor la clase a la necesidad del alumno, convirtiéndose en “el método del que se dispone para comprender en qué vamos a modificar en la intervención docente de mañana” (Tomlinson, 2001, p. 31).

Finalmente, la diversificación es un modo organizado y flexible de ajustar la enseñanza-aprendizaje, ya que potencia al máximo el logro de los aprendizajes y ayuda al alumno a desarrollar sus potencialidades, promoviendo la participación de todos al establecer objetivos individuales y de clase (Tomlinson, 2001).

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education* 8, pp. 125-139.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y de la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(3), pp. 1-15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. & Monsen, J. (2004). Asociaciones de inclusión escolar especial - mainstream: perspectivas de alumnos, padres y maestros. *Revista Internacional de Educación Inclusiva* 8. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360311032000159456>.
- Honorable Congreso de la Unión. (2019). Ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Publicada el 30 de septiembre de 2019. Recuperada de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- De Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ministerio de Educación. (2017). *Herramientas de Evaluación en el aula*. USAID.
- Molina, M. (2018). *Planeación diversificada en el fortalecimiento de prácticas inclusivas*. México: Fundación para el Desarrollo y Fomento Educativo.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2012). Curso de Educación Inclusiva. Recuperado de: <https://goo.gl/soxAVQ>.

- Orellana, C. (s/f). La mirada del docente hacia un aula diversificada. Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa A.C. Recuperado de: https://www.excelduc.org.mx/sysuploads/documentos/aula_diversificada.pdf.
- Parrilla, A. & Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, pp. 10-14.
- Peña, R. (2007). *La inclusión en educación. Como hacerla realidad*. Perú: Ministerio de Educación.
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Revista PRELAC* 3.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Tobón, S. (2018). *Manual de asesoría técnica pedagógica. El Proyecto de Intervención*. Kresearch.
- Tomlinson, C. (2001). *Aula Diversificada. Dar una respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.

LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN REMOTA DURANTE LA PANDEMIA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL NORTE DE AGUASCALIENTES

Ana Cecilia Alvarez Loera
Sandra Lucía Villalobos Martínez
María Guadalupe Pérez Martínez
Roxana Montero Mendoza

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio exploratorio por encuesta, realizado con estudiantes universitarios para conocer su experiencia durante el periodo de enseñanza remota derivado de la emergencia sanitaria por COVID-19. Se indagaron las opiniones acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores, las condiciones con las que llevaron a cabo sus actividades de aprendizaje y los servicios de apoyo prestados por la institución. Los hallazgos muestran la desigualdad existente respecto a la conectividad a Internet y equipo de cómputo, la necesidad de profundizar en el estudio de las prácticas de enseñanza, y la importancia de mantener y fortalecer los servicios que brinda la universidad a los estudiantes, a fin de asegurar su permanencia y desempeño escolar.

ABSTRACT

This paper presents the results of an exploratory survey carried out with university students in order to find out their experience during remote teaching

Correos electrónicos: ana.alvarez@utna.edu.mx

sandra.villalobos@utna.edu.mx

maria.perez@edu.uaa.mx

roxana.montero@utna.edu.mx

Instituciones: Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes
y Universidad Autónoma de Aguascalientes

due to COVID-19. Opinions about the teaching practices, their learning conditions and the support services provided by the institution were researched. Findings show inequalities with respect to internet connectivity and computer equipment, and the importance of continuing the provision of support services and strengthening them is also highlighted so that students' permanence is ensured and their academic permanence is encouraged. Additionally, results point out the need of conducting further research on teaching practices.

Palabras clave: educación remota, educación superior, educación tecnológica, aprendizaje, enseñanza, pandemia.

Keywords: remote education, higher education, technology education, learning, teaching, pandemic.

INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria causada por la pandemia del COVID-19 ha tenido repercusiones en múltiples ámbitos. En el educativo, la transición de los servicios educativos presenciales a los no presenciales ha representado desafíos y evidenciado las limitaciones que enfrentan las instituciones y el sistema educativo en conjunto. Dentro de los efectos que se anticipan que tendrá la pandemia se encuentran la pérdida de número de días efectivos de clase, el abandono escolar, la reducción al salario futuro de los alumnos (OEI, 2020), un posible desánimo y falta de apego de los estudiantes a las instituciones educativas y el impacto en la salud integral de los estudiantes (IESALC-UNESCO, 2020). Estos efectos han tratado de reducirse a través de la enseñanza a distancia y la provisión de oportunidades de formación docente, teniendo presente que en las instituciones educativas se están implementando programas educativos, cuyo diseño fue pensado para la educación presencial y los docentes, posiblemente, no contaban con formación y experiencia en educación a distancia.

En la Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes (UTNA) los programas son cuatrimestrales, por lo que comenzaron las actividades a distancia el 18 de marzo de 2020 con el propósito de cerrar el primer cuatrimestre del año a mediados de abril. Otras Instituciones de Educación Superior (IES), con programas semestrales, plantearon un receso institucional cuando se decretó la suspensión de actividades presenciales.

Una vez cerrado el cuatrimestre en abril, se enfrentó un nuevo desafío: el inicio de un cuatrimestre en condiciones de aislamiento. Ante esta situación y siguiendo las recomendaciones de instituciones y organismos, como la Secretaría de Educación (SEP), la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se implementaron diversas medidas, dentro de las que se encontraron: la provisión de un curso para el personal docente sobre Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y la creación de una plataforma virtual propia, “Aula virtual UTNA”.

La duración del periodo de enseñanza en esta nueva modalidad educativa es incierta. En algunas posturas, se ha estimado que podría extenderse hasta que se tenga acceso a la vacuna (OMS, 2020); en otras, se considera una implementación de modelos híbridos en los cuales se combine la enseñanza presencial con herramientas de educación a distancia.

Lo anterior hace necesaria la generación de conocimientos sistematizados que permitan conocer las experiencias que han tenido diferentes actores educativos en la contingencia, los desafíos que han enfrentado y las condiciones que han facilitado u obstaculizado los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio que aquí se presenta tiene como propósito conocer la experiencia que tuvieron los estudiantes durante la educación a distancia implementada en respuesta a la pandemia por COVID-19, durante el cuatrimestre mayo-agosto de 2020.

DESARROLLO

La suspensión de clases presenciales, en respuesta a la declaración de la pandemia por COVID-19, hizo que se exploraran diferentes escenarios para continuar la provisión de servicios educativos. Dentro de las modalidades posibles, se encontraban: educación en línea o virtual, centrado completamente en herramientas digitales, en las que también ocurre la interacción; educación a distancia, entendida como aquella en la que los estudiantes, docentes y aulas se encuentran separados por distancias significativas y se usan diferentes herramientas para superar esta limitación, algunas digitales; enseñanza remota, comprende las medidas implementadas durante la contingencia sanitaria para transitar de la enseñanza presencial a la educación en casas, incluye interacciones sincrónicas y asíncronas que pueden desarrollarse en línea o en otros medios; enseñanza en ambientes combinados, incluye tanto interacciones físicas entre estudiantes y docentes, como interacciones a través de plataformas digitales dentro y fuera del aula; enseñanza híbrida, en donde se mezclan dos o más modalidades señaladas con anterioridad (Fullan *et al.*, 2020).

En la literatura reciente, se ha acuñado el término Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) (Silas y Vázquez, 2020; Galindo *et al.*, 2020) para referirse al traslado repentino de enseñanza presencial a enseñanza remota como respuesta a la contingencia sanitaria. Por un lado, se ha reconocido que, para este cambio, los docentes contaban con escasos insumos, como su propia experiencia, la de otros docentes y las orientaciones provistas por sus instituciones; y, por el otro, las condiciones de los estudiantes no eran propicias en estos nuevos ambientes de aprendizaje.

La implementación de la ERE en Educación Superior involucró la definición de medidas indispensables para continuar la docencia, como una de las funciones sustantivas, con ayuda de herramientas tecnológicas. En la definición de estas medidas, las instituciones han enfrentado diferentes desafíos, como reconocer

las condiciones de aprendizaje de los estudiantes; definir qué se debe enseñar, cómo planificar, implementar y evaluar la enseñanza remota; y brindar apoyos para los docentes en el contexto emergente (Tan-Choi *et al.*, 2020).

Los desafíos antes mencionados se intensifican en un contexto de desigualdad educativa, que parece haberse agravado durante la pandemia en México y en el que se ha relevado la importancia de la brecha digital existente en el país (Lloyd, 2020). Por ejemplo, en los resultados de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2019) se encontró que aproximadamente la mitad de los hogares a nivel nacional tiene computadora (44.3%) e Internet (56.4%); sin embargo, las diferencias en el acceso a estos dispositivos y servicios entre los contextos urbanos y rurales son notables: 20.6% de los hogares rurales tienen computadora en contraste con 50.9% de los hogares urbanos; y 23.4% de los hogares rurales tienen conexión a Internet, mientras que esta cifra asciende a 65.5% en los hogares urbanos.

Lo anterior representa condiciones diferenciadas para la enseñanza remota y el aprendizaje y ha sido un llamado para que las instituciones educativas conozcan el perfil de la población estudiantil que atienden y las necesidades que enfrentan (Tan-Choi *et al.*, 2020). En cuanto al perfil de los estudiantes, se recomienda obtener información sobre su desempeño previo, su experiencia en el uso de la tecnología y en el trabajo independiente; en cuanto a sus condiciones, se necesita información para comprender su estado de salud y de cobertura de necesidades básicas, el ambiente en el que se encuentran, el acceso tecnológico (dispositivos y servicios), el apoyo que reciben en casa y sus responsabilidades en el hogar (Tan-Choi *et al.*, 2020). De la misma manera, se ha apuntado la necesidad de obtener información sobre los docentes: su preparación para esta nueva experiencia de enseñanza, el acceso a la tecnología, la capacitación y el apoyo que necesitan (Tan-Choi *et al.*, 2020).

Diversas investigaciones se han llevado a cabo para describir la experiencia de comunidades escolares y sus actores educativos durante la contingencia sanitaria en México y otros países de Latinoamérica. En algunas de éstas, se han interesado por conocer la perspectiva de docentes y estudiantes sobre sus expectativas en cuanto a tiempo de dedicación durante esta modalidad educativa y la percepción del tiempo que dedican en la práctica; se ha encontrado que docentes y estudiantes esperarían dedicar el mismo tiempo que en modalidad presencial, pero, en ambos casos, consideran que están dedicando una mayor cantidad de tiempo (Silas y Vázquez, 2020, p. 107). Esta diferencia se considera que podría repercutir en el bienestar de estos actores educativos.

Otras investigaciones se han interesado en conocer cómo se prepararon los docentes para transitar a la enseñanza remota, el tipo de interacción que han planteado en sus cursos y la frecuencia con la que se comunican con los estudiantes. La capacitación brindada por las instituciones y tomada por iniciativa personal prevalecen como uno de los medios de preparación empleados por los docentes; y predomina una combinación de interacciones sincrónicas y asíncronas, sin identificar tendencias sobre la frecuencia de interacción (Casillas y Rodríguez, 2020).

Este trabajo que se presenta fue de naturaleza exploratoria. Se eligió un diseño tipo encuesta, que consiste en “medir comportamientos, pensamientos o condiciones objetivas de la existencia de los participantes en una investigación, a fin de establecer una o varias relaciones de asociación entre un fenómeno y sus determinantes” (Giroux y Tremblay, 2004, p. 98).

Se empleó el cuestionario como técnica de recolección de información, a través de la plataforma digital de Google Forms. El cuestionario comprendía principalmente preguntas cerradas, centradas en indagar los siguientes temas: prácticas de enseñanza y evaluación docente, comunicación con los estudiantes, condiciones para el aprendizaje remoto y servicios de apoyo.

El cuestionario se dirigió a toda la comunidad de estudiantes inscritos en el cuatrimestre mayo-agosto 2020, en programas de Técnico Superior Universitario (TSU) y Licenciaturas. La población total a la que se envió el cuestionario fue de 2,108 estudiantes. Se invitó a los estudiantes a responder el cuestionario a través del correo electrónico institucional y por comunicación directa de sus tutores. Los cuestionarios estuvieron disponibles del 23 de julio al 7 de agosto de 2020. La participación de los estudiantes fue voluntaria: 598 estudiantes respondieron el cuestionario, es decir, 28% de la población inscrita en el periodo en cuestión. Del total de informantes, 59% estaban inscritos en un programa de TSU y 41% en programas de licenciatura.

El análisis de información comprendió estadísticos descriptivos con ayuda del software SPSS. Los resultados preliminares se presentaron a las autoridades institucionales como parte del proceso de validación de información.

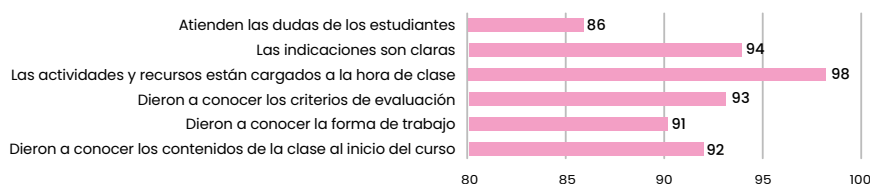
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se describen los resultados obtenidos en el estudio en tres partes: a) experiencias de los estudiantes respecto a la enseñanza remota recibida; b) condiciones para el aprendizaje con las que contaban los alumnos; y c) la experiencia de la UTNA en la prestación de servicios de apoyo a los estudiantes instrumentados durante el periodo de referencia.

Con relación a la enseñanza que recibieron los estudiantes, se indagaron las herramientas tecnológicas que utilizaron sus profesores para impartir clases. Se identificó que utilizan medios diversos para impartir sus clases. El medio principal fue la plataforma Aula Virtual UTNA, además de emplear el correo electrónico, Whatsapp, uso de plataformas para videollamadas y otras para impartir clases virtuales (Classroom, Edmodo, Blackboard u otras).

Se exploraron elementos de la práctica docente, en su dimensión didáctica (Fierro y Fortoul, 2000), particularmente algunas acciones básicas para la facilitación de la clase, tales como: la presentación de contenidos, la metodología y los criterios de evaluación del curso, las indicaciones que se brindaron, la atención a dudas de los estudiantes y que las actividades y recursos estuvieran cargados a la hora de clase. En el gráfico 1, muestra que la mayoría de estudiantes afirmaron que estas prácticas eran regularmente realizadas por sus docentes.

Gráfico 1. *Gestión de la clase.*



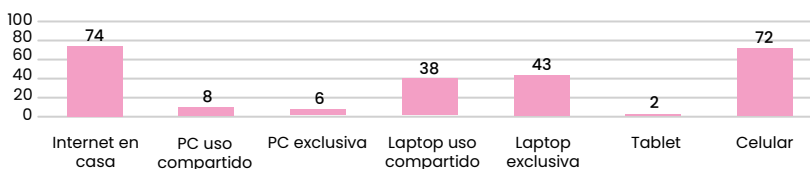
Se indagó también el tiempo que los estudiantes dedican diariamente a las actividades escolares. Se esperaba que destinaran el mismo tiempo que en sus clases presenciales (en horas diarias, para estudiantes de programas Técnico Superiores Universitarios, equivale a ocho, y para estudiantes de programas de licenciatura,

cuatro). Se encontró que la mayoría de estudiantes de TSU destina menos tiempo del esperado (77%); sólo uno de cada 10 dedica el tiempo deseable y una proporción similar dedica más tiempo que en actividades presenciales. En cambio, en los estudiantes de licenciatura, se encontró un comportamiento distinto, pues la mayoría dedica el tiempo esperado (40%) o más (39%) y sólo dos de cada 10 estudiantes destinan menos del que empleaban en actividades presenciales. Es importante señalar que en indagaciones futuras se deberá diferenciar el tiempo que invierten los alumnos en clases remotas y en las actividades o tareas virtuales.

En cuanto a la percepción de los jóvenes acerca de la carga de actividades asignada por sus profesores, no se encontraron resultados concluyentes, pues proporciones similares de estudiantes valoraron como adecuada la cantidad de trabajos con respecto al número de horas asignadas a la clase, y quienes consideraron que las actividades fueron excesivas.

En cuanto a los recursos con que contaban los estudiantes para el trabajo a distancia, en el gráfico 2 se puede apreciar que, aunque la mayoría de estudiantes cuenta con servicio de Internet en casa, aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes no cuenta con este servicio (26%), por lo que tienen que acudir con sus familiares, amistades, lugares públicos o pagar el servicio a negociantes locales. Asimismo, la mayoría de los estudiantes carece de un equipo de cómputo de uso exclusivo, aunque dos terceras partes de los alumnos disponen de teléfono celular y utilizan este dispositivo para atender sus clases.

Gráfico 2. *Conectividad y equipo para actividades escolares*

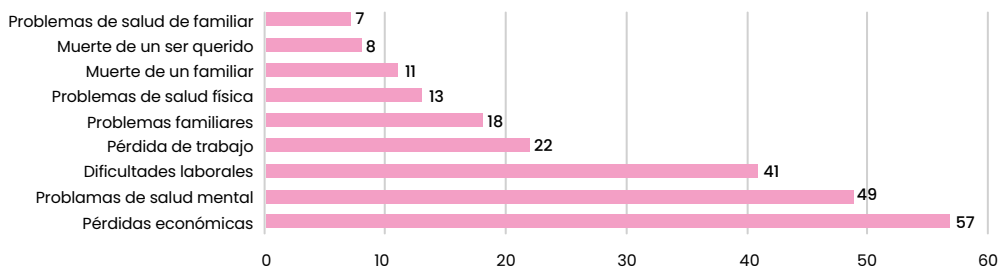


Además de los recursos tecnológicos para el aprendizaje, otra condición que se exploró fue el espacio físico del que disponen en casa los jóvenes para llevar a cabo sus actividades de aprendizaje. Se encontró que más de un tercio de estudiantes no tiene un espacio personal (41%) o consideran que éste no es adecuado (29%).

En cuanto a las condiciones personales, familiares y de salud que presentaron los estudiantes durante el confinamiento, se encontró que la mitad de estudiantes han presentado dificultades económicas, laborales y problemas de salud mental (ver gráfico 3). Se destaca que cerca de 20% de los jóvenes ha sufrido la pérdida

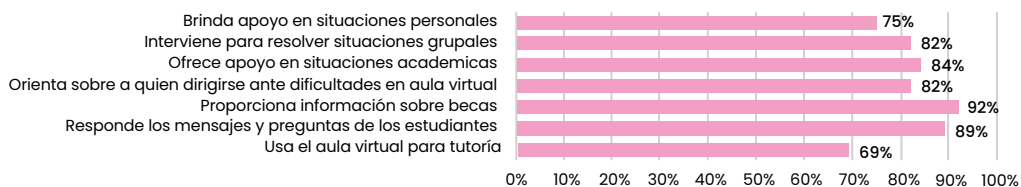
de algún familiar o ser querido (se desconoce si debido a la enfermedad del COVID-19 o a otra causa). Los problemas de salud mental pueden estar asociados a distintos motivos: pérdidas económicas, cambio de la modalidad de educación presencial a remota y, en general, problemas de adaptación por el confinamiento.

Gráfico 3. *Situaciones personales enfrentadas durante la pandemia.*



Las condiciones antes mostradas hicieron que se tomaran medidas en la universidad para fortalecer los servicios de apoyo a los estudiantes, a fin de garantizar su permanencia y logro en los aprendizajes. El modelo educativo de las universidades tecnológicas considera la tutoría como una estrategia de atención a las necesidades de los estudiantes. Cada uno de los grupos cuenta con un tutor, quien se encarga de dar seguimiento al desempeño de los jóvenes, brindar asesoría y canalizar a los servicios institucionales en caso de presentar vulnerabilidad académica, económica o personal. La relación y comunicación del tutor con su grupo es fundamental para que se cumpla su función, es por ello que se exploraron algunas acciones de apoyo que los tutores brindan a los estudiantes, las cuales se muestran en el gráfico 4. En el estudio, se encontró que la mayoría de los estudiantes reportó que sus tutores realizaron constantemente dichas acciones de apoyo a los estudiantes. Además, 88% reportó que se comunican con sus tutores al menos una vez por semana.

Gráfico 4. *Acciones que realizan los tutores.*



Otro de los servicios de apoyo con los que cuenta la universidad es el área de asesoría psicopedagógica, que se encarga de prestar el servicio de atención psicológica en caso de vulnerabilidad personal, cuando son canalizados los estudiantes por parte de sus tutores, algún profesor o por solicitud personal. Este servicio se prestaba en forma presencial antes de la contingencia sanitaria, y a raíz de la suspensión de actividades, se instrumentó la atención en línea, a través de medios de comunicación, como el servicio de mensajería de Messenger, WhatsApp, llamadas telefónicas o videollamadas. Se identificó que el servicio todavía no se conoce por toda la población estudiantil, pues 64% de los estudiantes reportó conocerlo, del cual sólo 4% ha hecho uso del servicio.

Otra estrategia diseñada por parte de la universidad para mantener el contacto con los jóvenes fue la creación de una página oficial de Facebook del Departamento de Formación Integral, con el fin de ofrecer información de interés para los alumnos en temas de apoyo a sus tareas escolares, tales como: técnicas de estudio, administración del tiempo, aplicaciones para realizar sus tareas o proyectos con herramientas web, entre otros; así como publicaciones orientadas a favorecer su bienestar y el cuidado de su salud física y mental. Se identificó que es necesario dar mayor difusión a este servicio, pues solamente 28% refirió conocerlo.

La institución también buscó fortalecer la tarea de los profesores, a través de la Coordinación de Capacitación Docente. De esta manera, se implementó el curso en línea “Diseño básico de actividades de aprendizaje”. La formación se orientó al diseño de las actividades de aprendizaje que permitieran optimizar el rol del docente como facilitador, comunicador y guía en la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo en los alumnos, e instrumentar el modelo educativo por competencias en un ambiente virtual.

El estudio ha permitido reconocer logros y dificultades en la instrumentación de la educación remota. Por ello, se valora la diversidad de instrumentos y herramientas puestas en juego para el desarrollo de las clases, ya que el uso de distintas herramientas tecnológicas ha permitido la comunicación entre los docentes y los estudiantes y, en general, al interior de la comunidad universitaria.

Otras dificultades se asocian a la falta de disponibilidad de equipo de cómputo y conexión a Internet. Además de que hay una proporción importante de estudiantes que no cuentan con estos recursos, también hay quienes cuentan con éstos, pero han presentado fallas en sus equipos y servicios. El teléfono celular es frecuentemente empleado para las actividades de clase, por lo que se requiere indagar más sobre su uso y las características de los dispositivos para estimar su valor pedagógico.

Si bien es cierto que los teléfonos celulares permiten acceder a una gran cantidad de información, facilita la comunicación y conectividad permanente, queda la incógnita de su utilidad para la creación de productos y tareas escolares. Se requiere indagar el costo económico que representa para los estudiantes su uso cuando no disponen de conectividad a Internet y navegan con datos. Dado que una parte importante de los alumnos emplea este dispositivo y no dispone de equipo de cómputo, se advierte una condición de desigualdad educativa, por lo que es necesario desarrollar estrategias para incrementar el acceso a Internet y disponibilidad de equipo de cómputo en la comunidad de estudiantes.

Los hallazgos muestran la importancia de conservar los servicios de apoyo al estudiante y sugieren también la necesidad de profundizar en estudios de prácticas docentes, a través de la observación de las aulas virtuales; se han realizado exploraciones al respecto, pero se requieren indagaciones más sistemáticas. Se espera dar continuidad a la encuesta en otros periodos académicos, así como indagar más sobre los índices de reprobación y deserción que se han incrementado en 4% aproximadamente respecto al año anterior; y realizar estudios de caso con algunos de estos estudiantes que abandonaron la universidad durante la contingencia sanitaria.

REFERENCIAS

- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una experiencia basada en investigación-acción*. Paidós.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M. & Gardner, M. (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning. Remote to Hybrid Learning. A position paper on a paradigm shift for education*. NPD, Microsoft, & UNESCO. Recuperado de: <https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/Microsoft-EducationReimagined-Paper.pdf>.
- Galindo, D., García, L., Sánchez, R.G., Flores, P.G., Cerrito, P.C.H., Acosta, M.L., de la Luz, V.L. & Arellano, C.I.M. (2020). Recomendaciones didácticas para adaptarse a la enseñanza remota de emergencia. *Revista Digital Universitaria*, 21(5).
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.

- INEGI. (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/default.html#Tabulados>.
- INEGI. (2018). Encuesta Nacional sobre la Disponibilidad y uso de TIC en hogares ESCO. París, Francia. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>.
- Lloyd, M.W. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En: H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 115-121). IISUE-UNAM.
- OEI. (2020). *Informe: Efectos de la Crisis del Coronavirus en la Educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Silas, J.C & Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 50, pp. 89-120.
- Tan-Choi, A., Tinio, V. L., Castillo-Canales, D., Lim, C.P. & Modesto, J.G. (2020). Guía docente para el aprendizaje remoto durante el periodo de cierre de escuelas y más allá. *Perfiles Educativos*, 42(170). Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.60162>.
- UNESCO-IESALC. (2020, 6 de abril). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. UNESCO. París, Francia. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>.

UN DÍA DE CLASES EN PANDEMIA. APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS ALTERNATIVAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE ESPAÑOL EN ESCUELAS SECUNDARIAS

Alejandra Bravo Ponce
Solyenitzin Bravo Ponce

RESUMEN

Esta investigación presenta resultados preliminares de una investigación-acción que se está llevando a cabo con estudiantes del séptimo semestre de la especialidad de Español de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes, en el marco de la pandemia Covid-19. Por ello, se aborda la manera en que han desarrollado sus prácticas docentes alternativas en las escuelas secundarias, recurriendo a formas creativas de interacción y apropiación en el uso de la tecnología. Los grupos de discusión virtuales y los diarios de campo han fungido como estrategias metodológicas para identificar las condiciones en las que trabajan, las emociones que se detonan y las problemáticas a las que se enfrentan. Se encontró un proceso de adaptabilidad permanente que mantiene a los normalistas en una alerta aguda, siempre a la espera de lo que vendrá, respecto a los problemas de conectividad, los desafíos socioemocionales, las posibilidades de acceso, el desconocimiento de las plataformas digitales, la deserción, y la falta de interés y motivación por parte de los estudiantes de educación secundaria para realizar las tareas y/o actividades.

Correos electrónicos: alejandra.bravo@ensfa.edu.mx
bravo.ponce.solyenitzin@crena.edu.mx

Instituciones: Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes
Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes.

ABSTRACT

This proposal presents preliminary results of an investigation - research that is being carried out with students of the seventh semester of the specialty of Spanish of the "Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes" in the framework of the Covid-19 pandemic and the way in how they have developed their alternative teaching practices in High Schools, appealing into creative way of interaction and appropriation in the use of technology. Virtual discussion meeting groups and field journals have been served as methodological strategies to identify in which conditions they are working, the emotions triggered and the problematics that they are facing. A permanent adaptability process was found it that keeps the students (Normalistas) in a constant alert, always waiting for what is nearing to come, regarding connectivity and socio-emotional challenges, access possibilities, ignorance of digital platforms, the desertion and lack of interest and motivation of High School students to do tasks and / or activities.

Palabras clave: apropiación, prácticas educativas alternativas, docentes en formación, pandemia, formas creativas de enseñanza.

Keywords: appropriation, alternative educational practices, teachers in training, pandemic, creative forms of teaching.

Los alumnos no están en la prueba de fuego que es el grupo y a veces no sabemos qué hacer, porque de pronto, nos llegan las depresiones [...] porque no se puede dar tanto (Sesión virtual con maestro titular de escuelas secundarias, 9 de octubre de 2020).

De un grupo de 40 alumnos, solamente nos entregan 15, maestra. Hay padres de familia que nos dicen que pagan el Internet o les dan de comer a sus hijos (Sesión virtual con docente en formación, 5 de octubre de 2020).

El acuerdo de la secundaria fue que teníamos que pegar las actividades una vez por semana; el problema fue cuando los padres de familia fueron el viernes a entregarlas y todos se amotinaron. Eran como 400 personas intentando entregar la tarea de sus hijos [...] entonces el problema ya era otro, el contagiado (Sesión virtual con docente en formación, 13 de octubre de 2020).

INTRODUCCIÓN

Frente a este cuadro histórico de la pandemia de Covid-19 que atraviesan los actores implicados en la educación de estudiantes normalistas: familia, escuela, maestros (as) titulares, asesores, directivos, estudiantes de Educación Básica e instituciones educativas, los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria de la especialidad de Español de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes (ENSA) tuvieron que emigrar a nuevas formas de enseñanza para cumplir con la encomienda del Plan de estudios 1999, que les demanda su práctica docente por largos periodos en las escuelas secundarias, además de la elaboración de una propuesta de intervención didáctica que refleje alguna problemática en particular y tenga proyección en el ámbito escolar a beneficio de la sociedad.

En este contexto, los docentes en formación, además de desarrollar actividades de ayudantía y auxilio en las escuelas secundarias, también son responsables de realizar planificaciones, secuencias didácticas y diseñar instrumentos de evaluación que les permitan reconocer las formas de trabajo diversificadas. Esto conlleva a interactuar constantemente con los adolescentes, a adoptar metodologías contemporáneas, a dominar y manejar los contenidos temáticos, a desarrollar las estrategias de enseñanza, a elaborar los materiales didácticos y a desarrollar la habilidad para motivar a los estudiantes. Así pues, los docentes enfrentan un sinfín

de problemáticas en el marco de la estrategia “Aprende en casa II”¹, que los incita a apropiarse del uso de la tecnología y a buscar diferentes formas creativas de interacción que refuercen y estimulen el interés en el trabajo del estudiante.

No obstante, frente a esta transición entre lo habitual y lo que exige la realidad, tuvieron que enfrentarse a la pantalla, a reforzar la imaginación y a permanecer en una alerta sobre cómo adaptar su plan de trabajo a la nueva normalidad de educación a distancia. La pandemia de Covid-19, los orilló a trabajar desde otra esfera de aprendizaje y afrontar diferentes puntos de encuentro y divergencias entre la realidad de antes y lo que les demanda ahora. Estas problemáticas pueden enunciarse en una larga lista de desafíos, estrategias y subjetividades, como el desconocimiento de las plataformas digitales, el desinterés y la poca motivación de los estudiantes de educación secundaria para entregar las tareas, el rezago y el abandono escolar de los estudiantes, la salud mental (miedo, estrés, ansiedad, depresión) ocasionadas por el encierro, la falta de comunicación con los alumnos(as), las dificultades socioeconómicas, las posibilidades de acceso, los problemas de conectividad y las pérdidas de familiares por la pandemia.

De esta manera, esta propuesta de investigación-acción pretende conocer las lógicas de apropiación y uso que se materializan en entramados de contingencia. Partiendo de la noción de Castoriadis (2003), se analiza el sentido que los sujetos atribuyen a los datos, para desarrollar modalidades de búsqueda y transformación, de adaptabilidad y ordenamiento. Por esta razón, los resultados expuestos se apoyan en la teoría de la elucidación para explicar, conforme a la óptica de Castoriadis (2003), que nada está dado, nada es espontáneo y todo puede ser construido.

Pregunta principal

¿Cómo es la apropiación de los docentes en formación de español de séptimo semestre con/frente a las prácticas educativas alternativas en tiempos de contingencia de Covid-19?

Preguntas secundarias

- ¿Cuáles son las formas emergentes y/o creativas de educación a distancia?

¹ Estrategia que ha implementado el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación y tiene como finalidad la posibilidad de acceso a la educación a distancia de niños, niñas y adolescentes mediante Redes de Televisoras Estatales Públicas y estaciones privadas de radio; además de la alternativa de Internet en donde pueden acceder en cualquier horario.

- ¿Cuáles son las emociones pandémicas que se detonan a partir del trabajo a distancia de los docentes en formación?
- ¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrentan los docentes en formación de las Escuelas Normales?

Objetivo principal

Conocer la apropiación de los docentes en formación de español de séptimo semestre de las prácticas docentes alternativas en tiempos de pandemia de Covid-19.

Objetivos particulares

- Conocer, durante la pandemia de Covid-19, las emociones de los docentes en formación derivadas de su práctica docente alternativa.
- Identificar los desafíos a los que se enfrentan los docentes en formación durante su práctica docente alternativa
- Indagar sobre las formas emergentes y /o creativas de educación a distancia

DESARROLLO

Deslocalizar el espacio de encuentro y emigrar del espacio físico al espacio virtual en un escenario de contingencia mundial, obliga a revisar los marcos teórico-metodológicos vigentes, así como a construir otras categorizaciones y claves explicativas que hagan una alianza con la vulnerabilidad.

Este desafío en la vida ordinaria supone la incesante reproducción de la apropiación de prácticas docentes alternativas que se conecten con formas emergentes de educación a distancia para aumentar las posibilidades de éxito, eficacia, productividad y calidad educativa de los futuros profesores en Educación Básica. No obstante, este tiempo en trance, de forzosa transformación y transición, obliga a realizar una conciliación con la realidad y fijar la luz en un proceso de adaptabilidad permanente que refleje la importancia de la escuela como formadora de docentes, mediante la “apropiación” de prácticas docentes distintas a lo normalizado.

Desde esta perspectiva, De Certeau (2000) concibe la “apropiación” como parte de los usos sociales de la tecnología en la vida cotidiana, en donde se reivindica el rol del sujeto, mediante la fuerza subversiva que le imprime a la realidad y la capacidad de discernimiento que tiene para usarla y para transformarla.

De modo similar, Winocur (2009) coincide con De Certeau, al catalogarla también como un uso social, pero como parte de un conjunto de procesos socio-culturales que intervienen en la socialización y significación en diversos grupos, en donde los sujetos aprovechan, activan y potencian la producción de contenidos culturales.

Igualmente, Morales (2009, p. 18) define a la “apropiación” desde las mediaciones tecnológicas y tecno-educativas, como:

Las prácticas a través de las cuales los sujetos, habiendo realizado una elucidación acerca de las determinaciones económicas, sociales e ideológicas que imponen los objetos tecnológicos que los rodean, expresan en el uso competente de esos objetos, su libertad de adaptarlos creativamente a sus propias necesidades, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva.

Así pues y siguiendo a Morales (2009), al tomar en cuenta las condiciones y características de la “apropiación”, como conocimiento, reflexividad, competencia, uso, gestión, elucidación, interactividad, interacción y atribución de los proyectos, ésta es imprescindible en este proyecto de investigación para indagar más allá del rastreo epistemológico y social.

En este tenor, Fernández (2016a), desde el contexto latinoamericano, propone que la categoría de apropiación digital y, especialmente, los esfuerzos de operacionalización desde Morales (2009, 2011), entrañan dos aspectos fundamentales para revisar la vigencia de las mediaciones en relación con los complejos tecno-educativos: por un lado, la distinción analítica entre el acceso material/físico, el conjunto de condiciones estructurales ligadas a la posesión o disponibilidad de los dispositivos; por el otro, el acceso cognitivo/simbólico, asociado a las representaciones, significaciones y disposiciones que configuran los actores en el marco de esas experiencias.

En países como en México, se constata que diferentes iniciativas de inclusión digital han coexistido en el tiempo, abarcando desde laboratorios de informática y bibliotecas hasta el desarrollo de contenidos digitales e implementación del modelo Uno a Uno, tal y como lo estipuló Díaz Barriga (2014). A estas alturas, los investigadores buscan la manera de cómo lograr que sean verdaderamente

integradas de mejor manera en los quehaceres humanos y entender cómo se dan los procesos de apropiación.

Lo anterior permite darnos cuenta de que la evolución e inclusión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han alcanzado a ser un foco de transformación, donde la aplicación, generación y acumulación del conocimiento se incrementan de forma exponencial a nivel global, pero de manera desigual. No obstante, cada vez son más niños, niñas y adolescentes que se conectan para realizar una amplia gama de actividades de entretenimiento y diversión que apoyan su formación, según lo expresa el informe Niños en la era digital (UNICEF, 2019).

Respecto a esto, Valencia y Magallanes (2016) consideran que la comunicación digital es un elemento clave para la materialización de formas de vida y sociedad, dado que expresa y facilita otras maneras de vivir en comunidad. Esta concretización que proponen los autores se puede apoyar con herramientas digitales, como *software* o programas, que se encuentran en las computadoras o dispositivos para el uso o realización de todo tipo de actividades, como: jugar, trabajar, leer, escuchar música, ver videos, compartir información, crear contenidos audiovisuales, entre otras. El uso de las herramientas virtuales constituye un principio de innovación y de acceso al conocimiento y al desarrollo profesional a lo largo de la vida.

Frente a este primer rastreo de exploración de investigaciones, se evidencia que aún son escasos los estudios centrados en la apropiación social que indagan sobre los “procesos socioculturales que intervienen TIC en el uso de las y los significados que se le otorgan”(Gómez *et al.* 2018, p. 58). Sin embargo, desde enfoques críticos sobre la apropiación de las tecnologías digitales y la cultura digital, se han hecho llamados para comprender estos fenómenos, atendiendo a la heterogeneidad de contextos en los cuales las tecnologías digitales son utilizadas y significadas por las personas (Dussel, 2014; González, 2014; Ricaurte, 2018) Para simplificar, la apropiación de las tecnologías digitales condensan las posibilidades de uso pedagógico en tanto puedan revertir los sentidos restringidos ligados al consumo, el uso instrumental o la mera navegación.

Metodología

Por su naturaleza, este proyecto se inscribe en la perspectiva de investigación cualitativa centrada en la fenomenología y la comprensión que parte del

proceso de la participación reflexiva de los docentes en formación, mediante la apropiación de las prácticas educativas alternativas que orientan procesos socioculturales para inferir en la realidad en un contexto de contingencia.

Los protagonistas de esta investigación son ocho docentes en formación (seis mujeres y dos varones) en un rango de edad entre 21 y 25 años, que cursan el séptimo semestre de la Licenciatura en Español de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “José Santos Valdés” y que realizan sus prácticas docentes en dos escuelas secundarias: la Escuela Secundaria General #6 “José Guadalupe Posada Aguilar” y la Escuela Secundaria General #5 “Convención de Aguascalientes”.

El proyecto tiene como base metodológica la Investigación Acción Participativa (IAP), estrategia que permite trabajar con los individuos, en este caso, con los maestros(as) en formación, mediante un proceso de adaptabilidad permanente y de autogestión para recabar datos que permitan tomar decisiones sobre la marcha y que van alimentando los momentos de la investigación-acción a través de sus fases: a) planificación, b) acción, c) observación y d) reflexión.

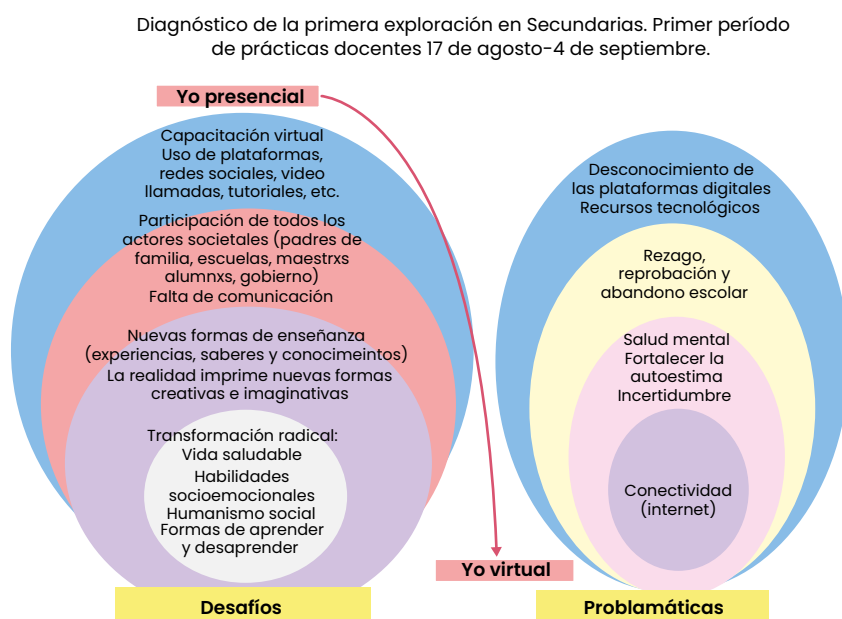
Según Fals y Moncayo (2009, p. 253), el desarrollo de este enfoque teórico y metodológico reconoce la riqueza sociohistórica de nuestra realidad, que asiste desde la conquista a procesos fundamentales de transformación social, frente a los cuales “la comunidad científica no puede ser ajena, en tanto somos seres inmersos y comprometidos con el *statu quo* o con la transformación de la realidad que frente a sus ojos se despliega persistentemente”.

Una de las herramientas esenciales utilizadas en esta investigación, es la elaboración de diarios de campo, que sirven para registrar y visualizar la profundidad del trabajo (Corbin, 2016). También se emplea la entrevista y grupos de discusión, mediante sesiones virtuales. Frente a este escenario, se presentan dos líneas de reflexión: la primera que versa sobre la información recolectada y sistematizada sobre el objetivo y el contexto de ésta; y la segunda, que se relaciona con el proceso de la práctica misma y lo que emerge a partir de ésta.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El impacto de Covid-19 en las prácticas escolares ha despertado un reparto de desafíos, problemáticas y subjetividades que han impactado en diferentes líneas de fracturas en los docentes en formación, mismas que los han orillado a compartir rostros, pantallas y estrategias de intervención para eficientizar su práctica alternativa que ya no puede ser como antes. Tal y como se muestra a continuación:

Figura 1. *Reparto desafíos, problemáticas y subjetividades.*



Fuente: elaboración propia.

Frente a esto, es imprescindible colocar las luces en crear entornos que inspiren a los docentes en formación a estimular la imaginación, la capacidad de asombro, la curiosidad y la reflexión de sus estudiantes; llevar un seguimiento de retroalimentación; construir ambientes favorables de aprendizaje; y alimentar el pensamiento crítico con nuevas formas creativas de enseñanza a través del aprendizaje en casa.

REFERENCIAS

- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad 2*. Tusquets.
- Corbin, J. (2016). La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En: S. Bénard Calva (Ed.), *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54). UAA.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n4.103>.
- Díaz Barriga, F. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso México*. UNICEF.
- Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de conectar igualdad (Argentina). *Estudios de Comunicación y Política* 34, pp. 39-56. Recuperado de: <https://bit.ly/3nf2omj>.
- Fals, O. y Moncayo, V. (2009). *Antología. Una Sociología sentipensante para América Latina*. México: CLACSO-Siglo del Hombre Editores.
- Fernández, M. (2016). Consideraciones teóricas a partir de la obra de Jesús Martín-Barbero. *Comunicación y sociedad* 27, pp. 197-220. Recuperado de: <https://doi.org/https://doi.org/10.32870/cys.v0i27.1771>.
- Gómez, D.A., Alvarado López, R.A., Martínez Domínguez, M. & Díaz de León Castañeda, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio de México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento* 6(16). Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>.
- González, J. (2014). Researching and Developing Cybercultura@: Emerging Local Knowledge Communities in Latin America. En: A. Østergaard (Ed.), *Reclaiming the public sphere. Communication, Power and Social Change* (pp. 26-46). Palgrave MacMillan.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Problemáticas y trayectorias en los estudios culturales*. Universidad Andina Simón Bolívar-Envión.
- Morales, S. (2009). La apropiación de TIC. Una perspectiva. En: M. Morales & Loyola, S. (Eds.), *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación* (pp. 99-120). Universidad Nacional de Córdoba.

- Morales, S. (2011). Acceso y apropiación de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Una propuesta de política pública en educación. En: C. Morales (Ed.), *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente* (pp. 47-75). Prometeo.
- Ricaurte, P. (2018). Jóvenes y cultura digital: abordajes críticos desde América Latina. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* 137, pp. 13-28. Recuperado de: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3664>.
- UNICEF. (2019). *La agenda de la Infancia y la Adolescencia 2019-2024*. Recuperado de: <https://uni.cf/3iWdcDg>.
- Valencia, J. & Magallanes, C. (2016). Prácticas comunicativas y cambio social: potencia, acción y reacción. *Universitas Humanística*, 81, pp. 15-31.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. Siglo XXI.

EDUCACIÓN CIUDADANA Y EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. UNA NARRATIVA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Aurora Terán Fuentes

RESUMEN

Narración y sistematización de la experiencia docente en el curso de Educación Ciudadana, con estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa, de la UPN, 011. A partir de la visión docente, se propone una narrativa centrada en la elaboración de campañas informativas y manuales en materia de derechos humanos por parte de los estudiantes, como una forma de aprendizaje en la práctica, con el compromiso y responsabilidad de la difusión pública, y de participación ciudadana, utilizando a lo largo de todo el proceso herramientas digitales.

ABSTRACT

Narration and systematization of the teaching experience in the Citizen Education course, with students of the Bachelor in Educational Intervention, UPN, 011. Based on the teaching vision, a narrative is proposed that focuses on the development of information campaigns and manuals on human rights by students, as a form of learning in practice, with the commitment and responsibility of public broadcasting, of citizen participation, using throughout the process digital tools.

Palabras clave: educación ciudadana, intervención educativa, herramientas digitales.

Keywords: citizen education, educative intervention, digital tools.

Correo electrónico: aurora.teran@upn011.edu.mx

Institución: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011

INTRODUCCIÓN

En el presente documento se narra la experiencia de trabajo docente con un grupo de estudiantes de Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011, en el contexto de la pandemia; lo que obligó a la utilización de una serie de herramientas y aplicaciones digitales para sus evidencias de aprendizaje, propuestas desde el enfoque de la educación ciudadana, entendida como un campo de intervención social, política y educativa.

El escrito se divide en dos partes: en la primera se teoriza sobre la educación ciudadana y terminología relacionada, porque es el contenido del curso impartido; la segunda parte es la narración de la experiencia a partir de la elaboración de una campaña informativa y un manual con enfoque en derechos humanos, que supuso la utilización de herramientas digitales.

Es una experiencia de aprendizaje que se debe comprender en el contexto de la pandemia provocada por el COVID-19.

DESARROLLO

La importancia de la educación ciudadana como parte de un plan curricular

Se inicia el desarrollo de este documento a partir de la definición e importancia de la educación ciudadana. Según la UNESCO (1998, párr. 1), “La educación ciudadana puede definirse como la educación dada a los niños desde la infancia temprana para que se conviertan en ciudadanos críticos e informados que participen en las decisiones que conciernen a la sociedad”. Y se plantea tres objetivos principales: “a) Educar a las personas en temas sobre ciudadanía y derechos humanos a través de la comprensión de los principios e instituciones (que rigen cada Estado o nación), b) Enseñarles a ejercer sus juicios y su facultad crítica, y c) Proporcionarles un sentido de responsabilidad individual y comunitaria” (parr. 13).

Los tópicos sobre el ciudadano, ciudadanía y su concreción, representan preocupaciones en el nivel nacional de cualquier país. La construcción de ciuda-

danos se comienza a fraguar formalmente a través de la escuela, y debe ser una materia transversal presente en todos los niveles educativos.

La educación ciudadana es diferente al civismo. Para el caso de México, se comienza a discutir e implementar en las últimas décadas del siglo XX, con una serie de cambios en la esfera política, y en la definición de instituciones y organizaciones promotoras de la democracia. Este tipo de educación es una “posibilidad de la democracia y como trabajo para sustentarla en personas poseedoras de los valores democráticos” (Barba, 2007, p. 63).

De esta manera, un punto de partida es el significado de ciudadano y ciudadanía. En consecuencia, es importante definir el término “ciudadano”, en primer lugar supone a la persona perteneciente a una nación o estado, es decir, aquel que tiene una nacionalidad (ya sea por nacimiento o naturalización), además participa en la vida pública y es parte de la toma de decisiones, su ámbito de acción es la esfera de lo público, es titular de derechos y conoce sus obligaciones. Sin embargo, no se nace siendo ciudadano, por lo tanto, el papel de la escuela y la educación son medulares en la formación de ciudadanos y del logro de la autonomía moral. Por otro lado, ciudadanía se entiende como un conjunto de ciudadanos y también, como lo cualidad de una persona vinculada con sus derechos y con capacidad de intervenir en la esfera política.

En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011, en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), los estudiantes tienen un curso optativo correspondiente con uno de los ámbitos de intervención de la línea de educación para jóvenes y adultos: Educación ciudadana. Su objetivo es el diseño de estrategias para fomentar la participación democrática entre diferentes personas y grupos, teniendo como finalidad el bien común (UPN, 2018); sin embargo, de forma implícita apunta a la continuidad en la formación de ciudadanía con el grupo de estudiantes. En el siguiente apartado se narra la experiencia desde la perspectiva docente y se presenta una descripción del proceso de elaboración de las evidencias de aprendizaje.

Narración de la experiencia desde la perspectiva docente

Desde una perspectiva metodológica, el ejercicio de narrativa por parte del docente sobre las experiencias de aprendizaje se inserta en la denominada autoetnografía, “aplicada al estudio de un grupo social que el investigador considera como propio; ya fuera por su ubicación socioeconómica, la ocupación laboral o el desempeño de alguna actividad específica” (Blanco, 2012, p. 55). A continua-

ción, se narra la experiencia de trabajo docente con un grupo de la UPN en el curso de Educación ciudadana, experiencia marcada tanto para el docente, como para los estudiantes, por el contexto de la pandemia, lo que supuso generar una estrategia digital de comunicación, actividades de aprendizaje y elaboración de evidencias.

La experiencia comienza cuando se recibió la comisión para impartir un curso optativo al grupo de 8° semestre de la LIE. En el mes de febrero de 2020 se inició, de forma presencial, el curso de Educación ciudadana; no obstante, por motivo de la pandemia provocada por la enfermedad COVID-19, en el mes de marzo, por indicaciones de las autoridades federales y estatales, se migró a la modalidad de educación a distancia o vía remota; para nuestro caso, se habilitó el recurso de la plataforma educativa de la Unidad 011. A pesar de las circunstancias, se pudieron llevar a cabo dos de los productos considerados en la planeación original, que consistían en el diseño e implementación de una campaña informativa, y el diseño y publicación de un manual de dinámicas en materia de derechos humanos.

Se propuso el trabajo en equipos con libre elección de temáticas; para la campaña informativa se conformaron dos equipos con ocho integrantes cada uno. Por el contexto enfrentado por la contingencia en materia de salud, a los estudiantes les llamó la atención dos asuntos: ciudadanía digital y COVID-19. Toda la estrategia en lo referente a diseño y difusión, se basó en herramientas y aplicaciones digitales; se resume de la siguiente forma:

Tabla 1. *Proceso de la campaña informativa*

PRIMERA ETAPA	ELECCIÓN DE UN TEMA Y GENERACIÓN DE UN FORMULARIO PARA RECABAR OPINIONES SOBRE EL MISMO.
Segunda etapa	Diseño de productos a nivel informativo con la intención de mostrar un problema y formas de participación. Se diseñaron cinco productos: <ul style="list-style-type: none"> • Un cómic. • Tres carteles. • Una infografía.
Tercera etapa	Resultado de la retroalimentación, se estuvieron editando los productos.
Cuarta etapa	Publicación de productos en redes sociales digitales y seguimiento.
Quinta etapa	Informe sobre comentarios, reacciones, y si se compartieron los productos.

Originalmente, la campaña iba a ser más ambiciosa (además de informativa, también sería de concientización y reflexión a partir de actividades, a partir del trabajo con grupos de forma presencial); sin embargo, se tuvieron que hacer adaptaciones y el ejercicio finalmente cumplió con el objetivo de diseñar material para una campaña de carácter informativo sobre un tema específico que implicara la participación y responsabilidad ciudadana.

Con respecto a la elaboración de un manual con dinámicas en materia de derechos humanos, trabajaron en grupos de dos o tres integrantes, por consiguiente, se conformaron siete equipos. Las etapas de trabajo fueron las siguientes:

Tabla 2. *Proceso de diseño de los manuales*

PRIMERA ETAPA	ELECCIÓN DE UN TEMA CON PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN CIUDADANA.
Segunda etapa	Propuesta de diseño gráfica.
Tercera etapa	Generación de contenidos.
Cuarta etapa	Maquetación.
Quinta etapa	Retroalimentación.
Sexta etapa	Difusión en plataformas con efecto flipbook.
Séptima etapa	Puesta en común.

Una campaña informativa sobre el COVID-19, en el contexto de una ciudadanía digital

El inicio del diseño de la campaña informativa se dio inmediatamente después de la declaración de la política de confinamiento y distanciamiento social. En un primer momento, se anunció que sería del 20 de marzo al 20 de abril, después vendría el periodo vacacional, sin embargo, hasta la fecha se continua con el trabajo docente a distancia.

No fue gratuito que los equipos, después de discutir en un foro virtual, eligieran temas relacionados con el COVID-19; en el mismo foro se publicó la conformación de los dos equipos, en los testimonios de los estudiantes. De forma recurrente, se presentó el conflicto relacionado con las temáticas de la campaña, porque ambos equipos querían tratar el asunto de la pandemia, y la indicación dada era trabajar temas diferentes. Para resolver el problema, apelaron al hecho de estar cursando una materia relacionada con ciudadanía y democracia; de este modo, llegaron a un acuerdo de trabajar el mismo tema desde perspectivas dife-

rentes (un equipo desde las recomendaciones en materia de salud, y el otro sobre la importancia de estar informados en tiempos de pandemia), y así fue comunicado, sin existir problema, por la parte docente. Se planteó al grupo la utilización de recursos digitales para todos los momentos de la campaña.

Después de elegido el tema, cada equipo diseñó un formulario sobre ciudadanía digital y la situación de pandemia, por supuesto, sin validez estadística; sin embargo, les sirvió para detectar inquietudes sobre la situación de salud que se estaba viviendo, así como el desconocimiento sobre el significado de la ciudadanía digital.

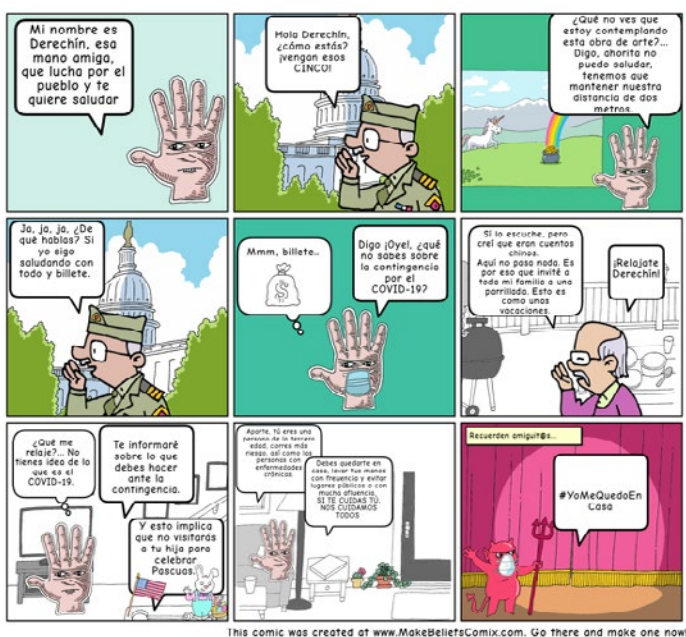
El siguiente momento fue el diseño de cinco productos por equipo: un cómic, tres carteles y una infografía. Se dio la indicación de trabajar sobre la misma línea de diseño; sin embargo, a pesar de las retroalimentaciones, no se logró del todo, por ejemplo, un equipo lo hizo con sus tres carteles, pero su infografía fue completamente diferente. El tema de la línea de diseño es importante porque daría identidad y marca a la campaña; empero, en el testimonio de dos estudiantes se expresa que no se logró, debido a los problemas de trabajar y llegar a acuerdos por vía digital, ya que en ningún momento pudieron juntarse físicamente. La intención de solicitar este tipo de productos tiene que ver con la importancia de utilizar diversos códigos lingüísticos y visuales para comunicar a grupos diferentes.

El proceso de diseño y edición implicó una constante comunicación para retroalimentar los cinco productos; no se dejaron pasar detalles, como errores de dedo, acentuación, ortografía y redacción; además de la propuesta visual. Se dio luz verde para su publicación, cuando los textos estuvieran bien y fueran construcciones propias, aunque sí faltó pulir detalles de diseño. Posteriormente, se dio la indicación de publicarlos de forma individual en redes sociales digitales. En cuanto a la temporalidad del curso, con la difusión, se entró al periodo vacacional, con la consigna de dar seguimiento a las publicaciones; se hizo énfasis en la importancia y publicación de contenidos y mensajes, en relación con la ciudadanía digital, lo que implica cuidar la calidad, adaptarse a los canales y ser responsable de lo que se publica, en especial hubo un cartel relacionado con las *fake news* y recomendaciones para informarse como ciudadanos en el tiempo de pandemia.

Después del periodo vacacional, se solicitó un informe muy sencillo, relacionado con el seguimiento en redes: contabilizar reacciones y comentarios, y si se compartieron los productos; al final narraron la experiencia de forma personal. En general, fue una buena actividad, algunos reconocieron la importancia de diseñar materiales acorde a propuestas o proyectos educativos, otros expresaron las ventajas de utilizar recursos digitales y algunos más hicieron énfasis en los problemas de comunicación; donde coincidieron la mayoría fue en la frustración sobre el pobre impacto que tuvo en redes, dos explicaciones compartieron: una

relacionada con el hecho de haberse compartido entre ellos, y la otra explicación fue sobre la saturación en redes de la temática del COVID-19. Con respecto al último punto, se les explicó que una campaña en redes implica estrategias, sin embargo, lo que habían hecho, aunque limitado, significaba una forma de difusión y publicidad; en dicho sentido, el mensaje entraba al terreno de la intersubjetividad, porque ya no les pertenecía y otros interpretarían desde sus códigos. Se comparte el cómic de un equipo, hecho público en redes sociales:

Figura 1. *Cómic sobre medidas de salud en tiempo de pandemia (parte de una campaña informativa).*



Con el informe, se cerró la actividad y luego se dio paso a la elaboración de los manuales, tarea más compleja tanto en recursos digitales como en habilidades de diseño. A continuación se narra la experiencia.

Manuales sobre derechos humanos

El producto final del curso fue el diseño de los manuales desde la perspectiva de la educación ciudadana. Nuevamente, se conformaron en grupos; de este modo, el trabajo se realizó en parejas.

La consigna consistió en la elaboración de un manual con el formato de un libro; por ende, se enfrentaron a una tarea editorial. Las partes del manual:

portada, portadilla, página legal (con licencia de acceso abierto y libre), índice, introducción de 1,000 palabras, discusión conceptual de 800 palabras, justificación desde el marco legal (instrumentos jurídicos nacionales e internacionales en materia de derechos humanos) de 800 palabras, cuatro dinámicas, una dinámica derivada de un cuento (de autoría de los estudiantes), y materiales (dependiendo las dinámicas propuestas).

El trabajo docente consistió en la constante revisión y retroalimentación en materia de contenido y diseño. Cuando estuvieron listos, se difundieron en plataformas de efecto flipbook; nuevamente, se mencionó e hizo énfasis en la responsabilidad de hacer público un documento, y se habló sobre la propiedad intelectual en relación con las licencias.

A partir de los títulos, se observan las temáticas en educación ciudadana y se incluye la liga, porque en su página legal se insertó una licencia de acceso libre. Los títulos de los manuales son los siguientes:

Tabla 3. *Manuales de los estudiantes*

INVOLUCRARTE. NIÑOS PARTICIPANDO. *	https://online.fliphtml5.com/jtwcb/jdhw/
PREVINIENDO LA VIOLENCIA DE GÉNERO. *	https://online.fliphtml5.com/ocejt/eruk/#p=1
DINÁMICA DE GRUPOS COMO MODELO PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y EL FAVORECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL. *	https://online.fliphtml5.com/bbudr/utok/
MANUAL PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DEL ADULTO MAYOR. *	https://online.fliphtml5.com/rjdzx/txgv/#p=1
MANUAL DE PREVENCIÓN HACIA LA VIOLENCIA EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DESDE UN ENFOQUE SOCIOEMOCIONAL. *	https://online.fliphtml5.com/fhvzy/itmkl/
MANUAL PARA EDUCADORES DE PREESCOLAR. 1,2,3, POR LA HIGIENE. *	https://online.fliphtml5.com/ewtqb/rffb/
EDUCACIÓN SOCIAL RESPECTO A LA COMUNIDAD LGBT+	https://issuu.com/edithfajardo/docs/educaci_c3_b3n_20social-_20lgbt_2b

En la última sesión del curso, se hizo una puesta en común para compartir la experiencia editorial. Cabe aclarar que los manuales se encuentran en la nube.

El uso de herramientas digitales

Los procesos anteriores de diseño de productos y su publicación, como parte de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, fueron posibles gracias a diversas herramientas y recursos digitales: canva (infografías y carteles), piktochart (infografías y carteles), make beliefs comix (cómic o historieta), facebook, instagram, whatsapp (comunicación y difusión de las campañas), y issuu, fliphtml5 (difusión en la nube de los manuales), además de diversos documentos digitales de consulta y para la generación de contenidos.

Los estudiantes lograron los objetivos de aprendizaje con la utilización de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación), porque algunos recursos tienen otras finalidades como el diseño gráfico, la comunicación informal o la difusión de diversos materiales, ninguno de origen se puede denominar TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento).

A la par de llevar un curso sobre Educación ciudadana, en el cual se discutieron temas sobre ciudadanía, derechos humanos, posiciones ideológicas y participación política, entre otros, se coadyuvó en la consolidación de las habilidades digitales, necesarias para explotar los ámbitos digitales como medios para la formación ciudadana.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En primer lugar, se agradece al grupo de estudiantes de 8° semestre de la LIE, del periodo 2020-I, por involucrarse en esta experiencia de aprendizaje (sus nombres se encuentran en los manuales, ya que son los autores de los mismos y son parte de su propiedad intelectual). Cabe destacar la sorpresa y emoción cuando expusieron sus manuales, porque fueron más allá de las expectativas generadas al inicio del curso, al apropiarse del proceso editorial.

El nivel de compromiso de los estudiantes, su ritmo de trabajo, dejan ver, desde la perspectiva docente, el gusto por las tareas propuestas, porque tenían su grado de complejidad.

Como se mencionó en líneas anteriores, los estudiantes compartieron públicamente, de forma digital, una serie de productos trabajados en contenido desde

la perspectiva de la educación ciudadana, dándose de forma natural su propia formación en temas de democracia, política y participación ciudadana, indispensable en la formación de un interventor educativo. Asimismo, se observó, a partir de las prácticas y decisiones de los estudiantes, su autonomía moral.

La experiencia de aprendizaje permite observar el paso de las TIC a las TAC y, finalmente, a las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación), porque los estudiantes, en su calidad de emisores de mensajes, propusieron al público una serie de contenidos de carácter político y ciudadano.

REFERENCIAS

- Barba Casillas, B. (2007). Las (im)posibilidades de la educación ciudadana en México. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5(4), pp. 51-69. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5524/5939>.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios* 9(19), pp. 49-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/628/62824428004.pdf>.
- Educación ciudadana para el siglo XXI* (texto adaptado de *Citizenship Education for the 21st Century*, UNESCO, 1998). Recuperado de: http://www.unesco-ctetxea.org/ext/futuros/es/theme_b/mod07/mod07task03/appendix.htm.
- UPN. (2018). *Licenciatura en Intervención Educativa 2002. Actualización 2018. Área de formación específica: Educación de las personas jóvenes y adultas*. México: UPN. Recuperado de: https://upnmorelos.edu.mx/assets/20180920_linea_epja.pdf.

LA PERCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN BACHILLERATOS DE ALTA Y BAJA EFICACIA

Rubí Surema Peniche Cetzal
Héctor Manuel Rodríguez Figueroa
Miguel Angel Scott Herrera

RESUMEN

Se trata de una investigación de corte cualitativo en la que se comparan los resultados sobre la percepción de la convivencia escolar en planteles de Educación Media Superior identificados como de alta y baja eficacia en el estado de Aguascalientes, México. Para ello, se recuperó la opinión de docentes, a través de entrevistas grupales, y de directivos, por medio de entrevistas individuales, de 16 planteles (ocho de alta y ocho de baja eficacia). Se encontró que las escuelas de alta eficacia reportan que hay un mejor clima relacional entre sus estudiantes, así como la presencia de menos casos y tipos de violencia escolar; las relaciones entre profesores y alumnos se reportan como positivas en las de alta eficacia, mientras que en las de baja hubo algunas escuelas que reportaron que la relación no es adecuada. Respecto a las relaciones entre el personal docente y directivo, tanto en las de alta como en las de baja, se mencionó que existen altibajos, pero en general son adecuadas.

ABSTRACT

This is a qualitative research that compares the results on the perception of school coexistence in Higher Secondary Education schools identified with

Correos electrónicos: rupeniche81@gmail.com
hectorrdzfig@gmail.com
miguelscott48@gmail.com

Institución: Universidad Autónoma de Aguascalientes

high and low efficiency in the state of Aguascalientes, Mexico. For this, the opinion of teachers was recovered through group interviews, and directors through individual interviews, all from 16 schools, eight of high and eight of low effectiveness. In the results, it was found that high-efficiency schools report that there is a better relational climate among their students, as well as the presence of fewer cases and types of school violence; the relationships between teachers and students are reported more as positive in the high-effective schools, while in the low-effective schools there were some that reported that the relationships are not adequate and; regarding the relationships between the teaching and management personnel, both in the high and low levels of effectiveness, it was mentioned that there are ups and downs but that in general they are adequate.

Palabras clave: convivencia escolar, eficacia escolar, Educación Media Superior.

Keywords: school coexistence, school efficacy, High School Education.

INTRODUCCIÓN

El presente documento es un reporte de investigación en el que se comparan los resultados de un estudio cualitativo sobre la percepción de la convivencia escolar en planteles de Educación Media Superior (EMS) de alta y baja eficacia en Aguascalientes, México.

La pregunta de investigación es: ¿cómo es percibida la convivencia entre escuelas de EMS con alta y baja eficacia escolar? Con base en esta pregunta, los objetivos son: describir la percepción de la convivencia escolar (entre estudiantes, entre profesores y alumnos, y entre docentes y directivos) en las escuelas identificadas como de alta y baja eficacia escolar, y comparar e identificar diferencias y similitudes entre ambas.

DESARROLLO

Esta investigación se sitúa en el estado de Aguascalientes, donde previamente se realizó un estudio para determinar el nivel de eficacia escolar de las escuelas de EMS, empleando los resultados de la prueba EXANI II y el cuestionario de contexto de los años 2012 a 2017. A partir de dicho estudio, se identificaron 20 escuelas de alta eficacia y 24 de baja eficacia; esto se determinó tomando en cuenta cuatro criterios: las puntuaciones brutas externas del EXANI-II; los residuos extremos estimados mediante modelos jerárquicos lineales; el crecimiento o decrecimiento de puntuaciones; y el crecimiento de los residuos en las escuelas a lo largo del tiempo. Para una mejor descripción y conocimiento del proceso estadísticos especializado de dicha selección, puede consultarse el escrito de Pedroza *et al.* (2018).

Para propósitos del estudio y de la etapa de investigación en la que se enmarca este trabajo, a partir de enero de 2020 se trabajó con una selección más acotada de casos: ocho escuelas de alta y ocho de baja eficacia escolar. La información que se presenta aquí corresponde con la proporcionada por los directores de cada una de estas escuelas en entrevistas individuales, así como por medio de entrevistas grupales a docentes de cada una de éstas.

En la literatura sobre la convivencia escolar, se encuentra que hay un uso polisémico del término: hay quienes lo utilizan como sinónimo de clima escolar, otros para referirse a la “otra cara” de la violencia escolar, algunos lo usan para describir las prácticas interrelacionales en los centros educativos y otros cuantos para recurrir a la forma en que las escuelas gestionan la forma en que la comunidad escolar educa y aprende a vivir juntos (Fierro Evans y Carbajal Padilla, 2019) por tanto, contribuir al desarrollo de un lenguaje común en la región latinoamericana. Para ello las autoras conducen un trabajo documental orientado a identificar los principales enfoques teóricos en la literatura de convivencia. Posteriormente analizan cuatro estudios enfocados a sistematizar los enfoques prevalecientes en el estudio de la convivencia escolar. Como resultado, proponen un concepto de convivencia desde la perspectiva de la justicia social adaptada a la educación y lo operacionalizan en tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario. Esta noción comprensiva de la convivencia escolar podría apoyar la realización de investigaciones futuras, propuestas educativas y evaluaciones de convivencia escolar que ofrezcan una respuesta a la violencia y a la persistente exclusión social que existe en la región latinoamericana. Palabras clave: convivencia escolar, educación para la democracia, educación para la justicia social, violencia escolar

ABSTRACT This article reports an effort to review the concept of school convivencia (peaceful coexistence, living together. En este trabajo, se usa “el término de *convivencia escolar* para referirse a las prácticas interrelacionales subjetivadas que ocurren dentro de los centros educativos”; asimismo, se adopta la definición de Fierro Evans y Carbajal Padilla (2019) por tanto, contribuir al desarrollo de un lenguaje común en la región latinoamericana. Para ello las autoras conducen un trabajo documental orientado a identificar los principales enfoques teóricos en la literatura de convivencia. Posteriormente analizan cuatro estudios enfocados a sistematizar los enfoques prevalecientes en el estudio de la convivencia escolar. Como resultado, proponen un concepto de convivencia desde la perspectiva de la justicia social adaptada a la educación y lo operacionalizan en tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario. Esta noción comprensiva de la convivencia escolar podría apoyar la realización de investigaciones futuras, propuestas educativas y evaluaciones de convivencia escolar que ofrezcan una respuesta a la violencia y a la persistente exclusión social que existe en la región latinoamericana. Palabras clave: convivencia escolar, educación para la democracia, educación para la justicia social, violencia escolar

ABSTRACT This article reports an effort to review the concept of school convivencia (peaceful coexistence, living together “para referirse a la *educación*

en y para la convivencia, que es a lo que aquí se ha llamado como gestión de la convivencia o aprender a vivir juntos” (Rodríguez Figueroa, 2019, p. 373).

De manera más específica, se usará el término percepción de la convivencia para referirse a la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, la cual en algunos textos se le designa como clima escolar (Fierro Evans y Carbajal Padilla, 2019) por tanto, contribuir al desarrollo de un lenguaje común en la región latinoamericana. Para ello las autoras conducen un trabajo documental orientado a identificar los principales enfoques teóricos en la literatura de convivencia. Posteriormente analizan cuatro estudios enfocados a sistematizar los enfoques prevaecientes en el estudio de la convivencia escolar. Como resultado, proponen un concepto de convivencia desde la perspectiva de la justicia social adaptada a la educación y lo operacionanlizan en tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario. Esta noción comprensiva de la convivencia escolar podría apoyar la realización de investigaciones futuras, propuestas educativas y evaluaciones de convivencia escolar que ofrezcan una respuesta a la violencia y a la persistente exclusión social que existe en la región latinoamericana. Palabras clave: convivencia escolar, educación para la democracia, educación para la justicia social, violencia escolar

ABSTRACT This article reports an effort to review the concept of school convivencia (peaceful coexistence, living together; sin embargo, aquí se dejará tal denominación porque no se considerarán aspectos de la percepción de la infraestructura que generalmente adoptan los estudios sobre clima escolar (Rodríguez Mantilla y Ruiz- Lázaro, 2018).

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en la que se describe la percepción de la convivencia en las escuelas de alta y baja eficacia escolar. Se incluyó la percepción de la relación entre el alumnado, de éstos con los profesores y la relación entre el personal docente y administrativo.

La percepción de la convivencia en los planteles de alta eficacia escolar

Entre las escuelas detectadas como de alta eficacia, se encontró que la mayoría de los docentes y directivos perciben que en general hay una buena convivencia entre los estudiantes y que lo notan en que en raras ocasiones identifican peleas o disrupciones mayores, así como que los ven motivados en participar en las acciones que estas escuelas implementan, como clubes culturales, deportivos y artísticos. Incluso, uno de los bachilleratos reportó haber realizado un sondeo sobre convivencia y seguridad escolar, cuyos resultados, de acuerdo con el director, fueron que la mayoría del alumnado dijo sentirse bien y seguro.

Podría decirle que es una convivencia sana, el año pasado hicimos una actividad, una encuesta muy chiquitita, en un papelito, un cuarto de hoja [...] y les dijimos a los chicos, “esta es una actividad de protocolo de seguridad que abona una actividad también, para la convivencia sana, etcétera, etcétera”, y en esa hojita [...] eran cuatro preguntas, pero una de ellas decía, ¿qué tan seguro te sientes dentro de tu escuela? Y la mayoría dijo, “no me siento ni atacado, me siento seguro, me siento bien” (12-A-06).

Los subgrupos escolares, “bolitas” o “grupitos”, son una forma común en la que los estudiantes conviven, pues las relaciones que se desenvuelven al interior de éstos y de ellos con otros subgrupos son muy heterogéneas.

A pesar de que hay una percepción positiva de las relaciones interpersonales en estas escuelas con alta eficacia, también se comentó que eventualmente ocurren incidentes de violencia, especialmente verbal o “juego rudo”.

...sí se hablan y se dicen y lo más que he tenido es que de repente se gritan entre ellos y ya llego y nos metemos “aquí, ¿qué está pasando?”, “no pues nada más estamos jugando”, “pues no me ande haciendo eso”, pero en términos generales su convivencia es buena, muy sana (13-A-10).

Hubo algunas escuelas de alta eficacia que reportaron una variedad de matices, generalmente positivos, en la forma en que conviven sus estudiantes y esto lo identificaron como propio de la heterogeneidad de las características sociodemográficas del alumnado:

Tenemos, dependiendo de las especialidades, hay grupos en los que predominan las mujeres, y otros grupos en los que predominan los chicos, o hay grupos mixtos. También varían las edades, este, varían las edades, y pues también, por ende, tenemos de muchos sectores económicos, no solamente son sectores económicos bajos, que en algún momento predominaba. Hoy en día tenemos alumnos de diferentes niveles económicos. Pero en esa parte del respeto creo que hemos trabajado bastante y lo vemos por las materias de humanidades, en las actividades que se realizan en la escuela... (GF. 10-A-03).

De tal manera, estos planteles perciben una buena convivencia entre sus estudiantes con algunas excepciones y diversos matices, lo cual se manifiesta en un clima de participación, cordialidad y cooperación.

Sobre la relación entre docentes y alumnos en los bachilleratos de alta eficacia, se reportaron opiniones diversas, la mayoría de los maestros y directores entrevistados dijo que existe una relación de respeto y tolerancia.

En la cita anterior, se habla de cómo en ese plantel los profesores han logrado establecer una relación adecuada con sus estudiantes, pero también se identificó que esa relación depende, en buena parte, del estilo pedagógico, la trayectoria, la formación y hasta el humor de cada docente, así como de la composición del grupo en turno.

Otro docente comentó que él suele entablar una relación medianamente relajada con sus estudiantes, en el sentido de que bromea y les permite bromear en clase, aunque añade que hay límites implícitos que los estudiantes conocen que no se deben transgredir. Añade que este tipo de relación genera un buen clima escolar.

Me llevo muy bien con ellos, tenemos una relación bien, ellos me conocen de manera que pueden comentar algo, pueden bromear durante las clases pero siempre ellos saben de que hay un límite del maestro, mi persona, ellos saben que en el momento en que les doy un indicio de que ese límite ya llegó, ellos saben cuándo y entonces ya como que se calman, se tranquilizan y proseguimos la clase... (GF-13-A-10).

Una profesora mencionó que su estilo es más bien distante con el alumnado, buscando que no se pierda el respeto por el exceso de confianza, aunque el ejemplo que usó para referirse a sus alumnos trasgrede ese respeto que menciona.

Igual de respeto, pero por ejemplo en primero soy dura con ellos en ese aspecto de que, “no, aquí no se vienen a faltar el respeto” y ya conforme va pasando el tiempo, que ya entienden [...] o sea de que les hablo fuerte, “aquí no me venga con tontearías aquí viene a trabajar”, mucho trabajo en equipo (GF. 13-A-10).

Un directivo mencionó que uno de sus docentes “de repente que llega enojado el de comunicación y les grita, pero no en general bien, no hemos tenido ningún problema hasta ahorita en cuanto a su respeto” (13-A-10). Lo grave del asunto es que, a pesar de que se percibe la agresión, por leve que pueda llegar a ser, se tiende a normalizarse; esto es, independientemente del humor del docente, no debería gritarles, sino usar otro tipo de estrategias disciplinarias pedagógicas.

La disciplina escolar es un elemento que media en buena medida la relación entre docentes y estudiantes; algunos estudios han encontrado que tanto

en Educación Básica (Gollás Núñez, 2016) como en Educación Media Superior (Rodríguez-Figueroa, 2019), los *habitus*¹ de ambos tienden a ser contrarios, es decir, los alumnos tienden al juego, la plática, la burla, las risas, etc., mientras los profesores buscan que estén en silencio, sentados en sus lugares correspondientes y poniéndoles atención. Esta contradicción de perspectivas no ocurre sólo dentro de las aulas, sino que también se extiende a la forma en que se gestiona la disciplina escolar fuera de éstas, que generalmente es a través de reglamentos centrados en aspectos de forma, como la apariencia física y el orden por encima de la regulación de las relaciones interpersonales. Estos reglamentos, incluso, suelen contravenir los derechos de las niñas, niños y jóvenes (Landeros y Chávez, 2015).

... lo checamos con el alumno, que si el uniforme, llegar puntual, la calidad de los cuadernos, de los trabajos, diversas cosas que luego en colegiado buscamos sumar para apoyar a los alumnos (GF-20-A-12).

En una escuela, los docentes comentaron que tienen un enfoque distinto de la gestión de la disciplina, en donde la regulación de ésta no es por medio del tradicional formato de reglamento escolar, sino con lo que ellos denominan Manual de convivencia que, de acuerdo con lo que señalan, está basado en promover la responsabilidad y autonomía del estudiantado.

En el tema de disciplina un docente mencionó una acotación importante, justamente: los estilos de impartir clase de los profesores están íntimamente relacionados con la forma en que cada uno gestiona la disciplina en sus aulas y los estudiantes se dan cuenta de ello, por lo que se comportan de distintas formas dependiendo del docente frente a grupo; por ello, en su plantel veían la necesidad de poner estándares mínimos sobre esta cuestión.

El que los alumnos vean que nosotros tenemos comunicación es un factor muy importante, porque no es nada más comportarme en tal o cual materia o con tal o cual maestro, o sea, este, pudiera pensarse que “hay con este puedo hacer desorden y con este es sumamente estricto”. Creo que todos hemos tomado esa postura y de comunicación de hacer valer el reglamento y cada quién tiene su forma de impartir cátedra, sin embargo las cuestiones básicas las tenemos claras, y sabemos hacia dónde vamos, entonces las hacemos cumplir de la misma manera (GF. 10-A-03).

¹ Esquemas fundamentales de percepción, pensamiento y acción de los agentes sociales.

Por otra parte, las relaciones entre el personal docente y administrativo de las escuelas también comprenden parte de la convivencia en la escuela, lo cual, como lo señala un director, tiene un impacto en el alumnado:

...creo que el trabajo colaborativo que realizamos aquí con los maestros impacta también en los resultados de los alumnos, porque nos ven trabajando colaborativamente; los acuerdos que se toman en las reuniones docentes, tratamos de apoyar de manera igual con todos nuestros alumnos; si nos dan unas indicaciones, esas indicaciones la tratamos en equipo y lo checamos con el alumno (GF 20-A-12).

Se encontró que no hay homogeneidad en las relaciones entre personal docente y administrativo en las escuelas con alta eficacia, pues algunas reportaron que hay buenas relaciones y la mayoría dijo que hay y ha habido altibajos en la forma en la que conviven.

En suma, la percepción de la convivencia en los bachilleratos de alta eficacia escolar es mayoritariamente positiva, aunque en algunas se reportan casos de interrupciones y violencias.

La percepción de la convivencia en los planteles con baja eficacia escolar

En las escuelas de baja eficacia la percepción de la convivencia entre los estudiantes es muy diversa, ya que en algunas escuelas se detectó un clima negativo y en otras positivo. Las escuelas que mencionaron percibir un clima negativo de relaciones interpersonales entre el alumnado hicieron referencia a la falta de respeto, las agresiones y la discriminación.

Yo observo que entre los alumnos existe una falta de respeto en un nivel muy alto, y las chicas se hablan como si estuvieran allá en el cerro, en la cárcel, no sé dónde. [...] Esa parte yo la veo mal, pero no veo tampoco que se estén golpeando, o sea, no veo un clima, tampoco, negativo de que, por ejemplo, no tenemos problemas de pandillas, nada de eso (GF. 06-B-01).

Increíblemente nos hemos encontrado mucho machismo, mucha discriminación a los homosexuales... (05-B-08).

En las dos citas anteriores, se hace referencia a la violencia verbal como un problema de convivencia, especialmente los insultos y el uso de palabras altisonantes durante las pláticas entre el alumnado, así como a la violencia de género, aunque se suele atenuar al mencionar que no suelen terminar en golpes y que la violencia

de género también fue aprendida de mujeres. Sin embargo, también se comentó que la violencia a través de las redes sociales, sí ha terminado en violencia directa.

Docentes y directivos reportaron que hay una buena convivencia, refiriéndose a las relaciones de apoyo, cooperación, respeto e inclusión. Además, estos actores reportan diversas actividades que implementan para promover una sana convivencia, como la organización de eventos y concursos culturales y deportivos intergrupales, realización de festejos, elaboración de proyectos grupales y semanas temáticas en las que los estudiantes de sexto semestre pueden ir disfrazados.

Con pocas excepciones, docentes y directivos de las escuelas de baja eficacia comentaron que la relación de éstos con el alumnado es en general buena; en especial, comentaron que lo que buscan es generar confianza y empatía entre sí para que la relación fluya de manera adecuada, con el fin de abrir canales de comunicación con sus estudiantes para escuchar sus problemas.

Sí [es buena], y siempre hay mucha confianza, y es una situación en la que yo estoy muy pendiente para vigilar cualquier situación que se presente, sí, me gusta que tengan buena relación los alumnos con los maestros porque ahí nace la confianza, y si el alumno le tiene confianza al maestro, le pregunta en clase, y si no la hay, también se afecta su rendimiento académico, de todas maneras hay que regular su relación (03-B-05).

Como en las escuelas de alta eficacia, hubo quienes dijeron que la relación docente-alumno depende, en buena medida, del estilo pedagógico de los primeros y, aunque en general la relación es buena, no han estado exentos de incidentes de violencia entre ambos.

Un tema que fue muy semejante en la relación entre docentes y directivos en las escuelas de alta y baja eficacia fue la gestión de la disciplina, que en buena medida define la relación con sus estudiantes. En ambos tipos de escuelas se encontró esta obsesión por la regulación, por la apariencia del alumnado. Se presenta la siguiente cita como ejemplo de esto:

... aquí todavía con los muchachos usan uniforme, hay instituciones donde no lo usan, se les pide un corte de cabello de cierta manera, no se les permite el cabello largo, que traigan aretes, que traigan piercing, pues que las chicas usen su falda pues a una media que no sea minifalda, en donde se les pide que no traigan el cabello pintado de colores, cosas así un poquito de cuestión disciplina (12-B-03).

Sobre las relaciones entre personal docente y administrativo en estas escuelas identificadas como de baja eficacia, se encontró que las relaciones, en algunos casos, son buenas, pero en otros, se identifican problemas de integración y de voluntad a trabajar en conjunto.

...tenemos gente que tiene 35 años laborando por ejemplo, entonces ya está como que no sé si sea la palabra adecuada, relativamente entre viciado o están en su zona de confort de que “este es mi horario, estas son mis funciones y no hago más”, [...] entonces ahorita traemos ese tipo de conflictos, que lo están haciendo, que ya fueron a quejarse al sindicato y demás, y sindicato dice «no puedo hacer nada, porque legalmente tu nombramiento pues es tu horario», pero traemos ese choque de trenes ahorita (12-B-03).

Un hallazgo fue que una profesora mencionó que en su escuela los docentes también se reúnen por subgrupos.

...qué le puedo decir pues en todo ser humano en todos hay grupos en donde coinciden más, se juntan más unos con otros ¿no?, pero eso no quiere decir que nos llevemos mal, no hay conflictos así fuertes donde no nos estén permitiendo cumplir compromisos, eso sí no, ni pleitos entre los maestros, diferencias, pero no acciones negativas o violentas, nada de eso, en eso yo creo que si estamos en paz (02-B-01-GF).

En resumen, la percepción de la convivencia en los planteles con baja eficacia escolar es positiva, pero en algunos cuantos es negativa. Por ejemplo, en algunas escuelas de baja eficacia se encontró la presencia de golpes, violencia en redes sociales y violencia de género.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se encontró que sí hay indicios de una relación entre la eficacia escolar y la percepción de la convivencia. En las escuelas con alta eficacia se percibe un mejor clima de manera más consistente y en las de baja, la percepción del clima es más

variable (bueno, normal o, incluso, malo); esto concuerda con los resultados sobre la relación inversa entre eficacia escolar y violencia escolar (Padilla González *et al.*, 2017).

La heterogeneidad del alumnado que acude a las escuelas y de la composición de los grupos le imprime distintos matices a la convivencia en las aulas dentro de una misma escuela, en especial la cantidad de alumnos y el porcentaje de hombres y mujeres. Sobre la relación entre docentes y alumnos, se reportó que, en la mayoría de las escuelas, se percibe un clima positivo de manera general; en las escuelas con alta eficacia escolar se hizo mayor énfasis en el empleo de diversas técnicas pedagógicas, el trabajo en equipo, la motivación y el apego al reglamento del plantel que en las de baja eficacia, aunque también en éstas se mencionaron casos en los que docentes gritan o usan insultos para referirse a sus estudiantes. En las escuelas con baja eficacia se mencionó que basan sus relaciones principalmente en la confianza y la empatía.

No obstante, se identificó que la relación docente-alumno depende, en buena parte, del estilo pedagógico, la trayectoria, la formación y hasta el humor de cada docente, así como que las formas de impartir clase están relacionadas con cómo gestionan la disciplina en sus grupos.

Un tema que fue muy semejante en la relación entre docentes y directivos en las escuelas de alta y baja eficacia fue la gestión de la disciplina, que, en buena medida, define la relación con sus estudiantes. En ambos tipos de escuelas se encontró esta obsesión por la regulación por la apariencia del alumnado, sin importar los derechos humanos, porque se cree que al aceptar ingresar a sus planteles se está consintiendo con todo el contenido del reglamento escolar; lo que desconocen es que no se puede renunciar a los derechos y que ningún reglamento está por encima de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que en México está elevada a rango constitucional. También se encontró que no hay homogeneidad en las relaciones entre personal docente y administrativo en las escuelas con alta y baja eficacia, sino que se reportan que ha habido altibajos en la mayoría de los planteles.

Un hallazgo fue que una profesora aludió a que en su escuela los docentes también se reúnen por subgrupos, semejante a lo identificado en otras investigaciones (Rodríguez Figueroa, 2019) entre los estudiantes.

Algunas recomendaciones que se pueden hacer a partir de la presente investigación son las siguientes:

- Que las escuelas sean conscientes de que la mejora de la convivencia escolar es uno de los pilares de la educación y no un elemento tangencial a la

labor educativa, así como que al mejorarla también hay un aumento en el rendimiento y aprovechamiento escolar.

- Que se debe optar por enfoques integrales de mejora de la convivencia, es decir, que sean participativos, democráticos, inclusivos, con un enfoque de derechos humanos y en los que se aprenda a resolver pacíficamente los conflictos.
- Los reglamentos escolares y la gestión de la disciplina escolar no deben contravenir los derechos de los estudiantes.
- Se deben implementar protocolos para la mediación en los casos en que haya conflictos entre docentes y estudiantes.
- Se recomienda implementar dinámicas de integración, confianza, aprecio, comunicación y consenso en todos los grupos escolares como parte trasversal de la labor educativa, pero también llevarlas a cabo en las reuniones de consejo escolar para mejorar las relaciones entre personal docente y administrativo.

REFERENCIAS

- FierroEvans, C. & Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas* 18(1), pp. 1-14. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1->.
- Gollás Núñez, I.Y. (2016). *Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Landeros, L. & Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela: análisis de reglamentos escolares de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Padilla González, L.E., Guzmán Ramírez, C., Lizasoain Hernández, L. & García Medina, A. M. (2017). *Variabes diferenciales del estudiante de bachillerato en función del nivel de eficacia escolar del centro educativo*. [En proceso de publicación].
- Pedroza Zúñiga, L.H., Peniche Cetzal, R.S. & Lizasoain Hernández, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuelas eficaces de nivel medio superior. *Revista Electronica de Investigacion Educativa* 20(1), pp. 14-25. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.2170>.

- Rodríguez Figueroa, H.M. (2019). La convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11317/1798>.
- Rodríguez Mantilla, J.M. & Ruiz Lázaro, J. (2018). El clima social en centros educativos: Percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), pp. 231-250. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.320541>.

LA GESTIÓN ESCOLAR COMO MEDIO FAVORECEDOR PARA LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

Lucero Ayaser Hernández Rodríguez

RESUMEN

Dentro del contexto escolar existen situaciones que generan una barrera entre directivo, docente, alumno y padres de familia; por ello, es necesaria la identificación oportuna de los alumnos con necesidades educativas con o sin discapacidad para establecer un plan de trabajo educativo y una planeación que atienda adecuadamente a la diversidad.

La realidad es que el directivo y los docentes de escuela primaria requieren gestionar e intervenir de manera inmediata para observar, detectar, comunicar y atender a todos los alumnos, sin importar su condición, para orientar a los padres de familia y generar ambientes de aprendizaje inclusivos.

ABSTRACT

Whit in the context and school activities, there are situations that create a barrier between the director, teacher, student and parents, for this reason it is necessary to identify students with educational needs whit or without disabilities, which aims to establish an educational work plan and a planning that adequately addresses diversity, and in which the necessary curricular adaptations are proposed taking into account the individual characteristics of each and every one of the special and regular education students since they learn in a differentiated way.

The reality is that elementary school administrators and teachers need to manage and intervene immediately to observe, detect, communicate and attend to all students regardless of their condition to guide parents and generate inclusive learning environments.

Palabras clave: gestión escolar, inclusión, necesidades educativas.

Keywords: school management, inclusion, educational needs.

INTRODUCCIÓN

Elevar la calidad educativa es prioridad del Sistema Educativo Mexicano, pero ésta recae directamente en la organización, el liderazgo, la gestión escolar, el compromiso y la profesionalización de los docentes para realizar las acciones pertinentes dentro de la institución escolar.

La escuela debe dar respuestas positivas a la población estudiantil, al ofrecer competencias favorables que atiendan a las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos, como respetar sus estilos, ritmos de aprendizaje y actividades inclusivas, ya que las transformaciones pedagógicas surgen desde la dinámica del interior de cada aula.

La educación es uno de los múltiples subsistemas del todo social, pues debe distribuir los conocimientos, valores y actitudes pertinentes, así como el trabajo por competencias individuales para que cada persona encuentre un lugar propio dentro del contexto social en el que se encuentra inmerso.

Como lo señala la Ley General de Educación, “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaboraran programas y materiales de apoyo didácticos necesarios” (Ley General de Educación, Cap. IV, Art. 41).

Una vez analizado el capítulo anterior y con base en lo estipulado en la ley general de educación, debe de priorizarse la atención a la diversidad del alumnado, así como brindar el apoyo y orientaciones necesarias a los padres de familia y personal educativo para que los alumnos se inserten en la escuela regular, siempre y cuando se satisfagan sus demandas, las cuales serán el resultado de un esfuerzo dialogante e igualitario de muchas personas: profesores, directivos, asesores, especialistas y familiares.

En el centro escolar, en el que se llevó a cabo la investigación, se observa que el trabajo colaborativo entre docentes es carente, ya que no es liderado de manera compartida para delegar tareas de acuerdo a capacidades y disposición a realizar la encomienda solicitada; por lo tanto, dentro del aula sucede algo simi-

lar, puesto que si el maestro no conoce y respeta las capacidades, competencias, conocimientos y habilidades de cada uno de los alumnos no se hará presente el apoyo entre pares para trabajar en equipo y, mucho menos, obtendrá los resultados esperados.

Para que esta situación tenga resultados observables y favorables, es imprescindible el acompañamiento que debe brindar el docente al alumno en conjunto con los padres de familia y compañeros de clase, para que el apoyo sea recíproco y el alumno despunte en todos los ámbitos. Con esto, se prioriza la transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje.

Sin embargo, se requiere de la apertura del docente al trabajo en conjunto con los actores mencionados anteriormente, así como capacitarse para actuar oportunamente. Desafortunadamente, esta situación no sucede, ya que, al ingresar un alumno con algún problema, no se ejerce la educación inclusiva y la gestión es nula para acudir a un especialista, actualizarse, en la búsqueda de apoyo y asesoría externa.

Descrito lo anterior, se visualiza que los estándares de desempeño docente no son significativos en los docentes, ya sea por desconocimiento, *confort* en las prácticas escolares mecanizadas u omisión. Sin embargo, se recuerda que los estándares de desempeño docente son una herramienta para la gestión escolar en su componente de práctica pedagógica en el aula por parte de los maestros.

“Los estándares de desempeño docente son unidades de información que aluden a una serie de acciones recurrentes, críticas y observables que los docentes realizan durante su trabajo en el aula” (SEP, 2010, p. 22).

Comparando los estándares con la realidad observada en la institución y, a su vez, en las aulas, éstos no se llevan a cabo como lo enmarca el documento de estándares de desempeño docente, simplemente porque no se ejerce la inclusión de los alumnos en desventaja del resto del grupo.

Ante la problemática expuesta, resulta esencial plantearse la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera incide la gestión escolar como medio favorecedor para la inclusión en la escuela primaria? De esta manera, el objetivo primordial está centrado en que los docentes ofrezcan una educación inclusiva a partir de situaciones que imperan en la escuela y puedan orientar a padres de familia para apoyar a sus hijos mediante la gestión

En este sentido, se precisa a la gestión escolar como el “conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos) para generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica”. (Loera, 2004, p. 48).

DESARROLLO

Esta propuesta de intervención educativa (PIE) se encuentra afianzada bajo el paradigma de tipo cualitativo o interpretativo, puesto que parte de una realidad certera en la que los individuos observan y participan de manera contundente. Ante este escenario, se desarrollan las acciones estipuladas para ejecutar la propuesta.

Con la investigación de corte cualitativo, se accede a la investigación real del contexto, la cual a su vez se sustenta en una descripción detallada de hechos que mediante la participación, la reflexión, la comunicación, la interacción, las actitudes y las relaciones laborales favorecen la inmersión en el campo que se investiga, es decir, se centra en las variables sociales de las actividades cotidianas.

Por consiguiente, se favorecen las relaciones entre el personal de la escuela y sus actitudes de comunicación y colaboración como garantía para propiciar la educación inclusiva.

Para esta propuesta es prioritario tener en cuenta el paradigma; un paradigma es “un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social, que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo” (Kunh, 1962).

El paradigma cualitativo fue determinante, ya que, tomando como referencia la situación imperante del centro escolar entre docentes, alumnos y padres de familia, se determinó el hecho de ir elaborando una serie de interpretaciones, las cuales permiten dar mayor autenticidad a la información rescatada para el análisis de la propuesta de intervención.

La información prioritaria surge del diagnóstico que se realizó en la institución educativa y para ello, fue indispensable un análisis basado en la observación y en las acciones de los docentes respecto a la atención de los alumnos; por lo tanto, las deficiencias para dar respuesta a las necesidades del alumnado se fue acrecentando cada vez más.

Para dar relevancia al acercamiento con la realidad, el enfoque cualitativo es fundamentalmente humanista, puesto que la sociedad se rige bajo una dinámica cambiante, propositiva y activa, ya que las personas determinan su realidad mediante la construcción de sus propias acciones ante diversos acontecimientos; de allí se deriva el enriquecimiento personal.

Para apoyar dicho enriquecimiento es imprescindible enfatizar que el enfoque cualitativo se sustenta bajo la recolección de datos, puntos de vista de los par-

ticipantes, ideologías, valores, acciones y experiencias, las cuales no se rigen bajo patrones numéricos para su estudio, sino en la restauración de la realidad vivida en donde los participantes directos son los proveedores de datos y el investigador forma parte del fenómeno a estudiar.

Este enfoque busca la comprensión de la realidad de la institución educativa, es decir, la situación contextual que predomina respecto a la educación incluyente para incidir en su mejora mediante el apoyo de la investigación-acción como modelo.

Para ello, el análisis cualitativo permite centrar la atención en el entorno institucional y las relaciones que convergen en éste con la pretensión de que se ofrezca la educación inclusiva mediante la evaluación cualitativa de casos para analizar, valorar y emprender las acciones que se consideren necesarias. En estas circunstancias, el propósito de esta investigación es la promoción de la educación inclusiva en el tratamiento de la diversidad a través de la gestión escolar.

La investigación-acción (Imbernón, 2001) es socio-crítica, ya que en ella se exigen tres características: participación (análisis y colaboración), democracia (centrada en la realidad) y cambio individual y social (constatan actitudes y comportamientos).

La investigación-acción es la metodología en que se basó esta propuesta, ya que proviene de la insatisfacción actual de las situaciones imperantes en la escuela; para ello, se detecta un área problemática y, posteriormente, se formulan varias interrogantes para su comprensión y mejoramiento mediante una serie de acciones.

Tomando en cuenta lo anterior, se inició con un diagnóstico minucioso de las características del contexto escolar, laboral, de preparación profesional, métodos de enseñanza, relaciones con los padres de familia, con los alumnos y comunicación entre docentes, a fin de resaltar la problemática más sobresaliente y en la cual hubiera áreas de oportunidad.

Después de esta actividad, se aplicaron técnicas para recolectar información, como la observación participante, la entrevista informal, los diálogos, las encuestas, las escalas de valoración y los cuestionarios abiertos; todos estos instrumentos abonan a la investigación cualitativa.

Primeramente, se inició con la guía de observación, las pláticas y las entrevistas informales con los docentes, las cuales dejaron al descubierto su falta de interés por desconocimiento para ofrecer una educación inclusiva y con ello, la omisión hacia los alumnos que requirieran algún tipo de apoyo especial. Esto dio la pauta y los elementos para iniciar con esta propuesta.

Otro de los propósitos de la propuesta fue que 40% de los docentes se apropiaran de conocimientos respecto a las necesidades educativas con o sin discapacidad,

con el propósito de brindar una educación inclusiva mediante el apoyo de la gestión de capacitaciones, asesorías, talleres y cursos.

Una vez teniendo las herramientas indispensables, se realizó la reunión de información e intervención a los padres de familia de los alumnos, con la finalidad de que los docentes realizaran un plan de trabajo inclusivo basado en las necesidades y características particulares de los alumnos mediante la gestión de recursos y herramientas que le sean útiles, productivas y benéficas para orientar, apoyar y trabajar con los padres de familia de los alumnos.

A continuación se presentan las necesidades que fueron detectadas en la institución:

- a. Problemas de conducta
- b. TDAH (trastorno por déficit de atención con hiperactividad)
- c. APTES (aptitudes y talentos específicos)
- d. Discapacidad auditiva
- e. Problemas de aprendizaje

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para que se lleve a cabo la inclusión es primordial que se propicie el trabajo colegiado y la comunicación entre el personal de la institución; sin embargo, el director funge como guía, el cual debe contar con un liderazgo y conocer los objetivos que persigue la educación, puesto que él es el medio para unificar o disgregar al colectivo docente y a la comunidad escolar.


Con la aplicación de la propuesta, los docentes se apropiaron de herramientas metodológicas y estratégicas que facilitan la organización y dirección del plantel y propician la inclusión educativa. Por ello, se abrió el canal para una comunicación asertiva y colaborativa, beneficiando la relación entre docente, alumno y padres de familia.

Se observó el interés de cada uno de los padres familia, ya que se dio la oportunidad para socializar experiencias, aclaración de dudas y actividades funcionales. A su vez, manifestaron que requieren la información necesaria y orientaciones para ejercer acciones en las que apoyen a sus hijos en las actividades escolares.

Aplicar esta propuesta es un reto en el desempeño del docente, puesto que son pocos los maestros que realmente están comprometidos con sus alumnos y den respuesta adecuada a sus necesidades. Por ello, se recomienda que cada docente siga realizando las adecuaciones curriculares y/o ajustes razonables para impactar en las actividades diferenciadas de acuerdo a las necesidades de sus alumnos (con o sin discapacidad); de igual manera, cada institución puede gestionar los apoyos que requiera con base en el diagnóstico detectado en la matrícula escolar y en el personal docente, por lo tanto, es esencial la apertura, la visión compartida, el trabajo colaborativo, la comunicación y el liderazgo del directivo para ofrecer una gestión escolar que favorezca a la educación inclusiva.

REFERENCIAS

- Imbernón, F. (2001). *Innovación y formación del profesorado*.
- Kunh, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*.
- Ley General de Educación, Cap. IV, sección primera de los tipos y modalidades de educación, Artículo 41.
- Plan de Estudios 2011, p. 39
- Programa Escuelas de Calidad Módulo II, 2010, pp. 73 - 87
- Programa Escuelas de Calidad Módulo VI, 2010, p. 18.
- SEP. (2010). Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. SEP.



PRÁCTICAS EDUCATIVAS

LA ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO DIRECTIVO PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Edgar Oswaldo Martínez Vargas
José Claro Padilla Beltrán
Raúl Bárcenas Ramírez

RESUMEN

Actualmente, dentro de las instituciones educativas emerge una gran interrogante: ¿de qué manera se pueden favorecer las intervenciones profesionales con la intención beneficiar y obtener una mejora en los procesos de aprendizaje de los estudiantes?

La presente investigación no tiene la intención de ofrecer definiciones de asesoramiento y acompañamiento, sino demostrar una articulación comprensiva de dichos términos y su puesta en marcha, concluyendo que ambos procesos pueden complementarse y compaginarse; por lo cual, al ser llevados a la práctica, a través de la implementación de un plan de trabajo sistemático, organizado y con objetivos claros, se pueden obtener resultados significativos en los aprendizajes de los estudiantes.

ABSTRACT

Currently inside the educative institutions emerge a big question, how professional interventions can be encouraged with the objective of benefit and get an improvement in the students' learning process.

Correos electrónicos: osmtzv@gmail.com
josephclaire63@gmail.com

Institución: Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes
"Prof. José Santos Valdés"

The current research does not intend to offer advice and accompaniment definitions, but it shows a comprehensive articulation of those terms and their implementation showing that both processes can complement and harmonize each other.

For this reason, when these processes are carried out through the use of a systematic and organized plan of work that counts with clear objectives, meaningful results can be obtained in students' learning. This situation answer to the question: How to benefit the educative service through the improvement in the pedagogical interventions?

Palabras clave: asesoría, acompañamiento, mejora, prácticas pedagógicas, directivo.

Keywords: advisory, accompaniment, improvement, pedagogical practices, the principal.

INTRODUCCIÓN

El reto más importante que México enfrenta en materia educativa es mejorar la calidad de la educación y, por ende, asegurar que todos los niños y jóvenes ejerzan este derecho, mismo que está garantizado por el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación.

Esto demanda la participación de todos los actores involucrados en la labor educativa. En este sentido, la práctica directiva es crucial para obtener buenos resultados, pues los directivos escolares son pieza clave para concretar los propósitos educativos e impulsar procesos de mejora y transformación, orientados al logro de mejores aprendizajes para los estudiantes.

Con la presente propuesta de intervención educativa (PIE), se busca favorecer la reflexión acerca del quehacer de los directores escolares y de las problemáticas que enfrentan en el trabajo cotidiano, poniendo énfasis en la mejora de las prácticas pedagógicas a través de la asesoría y acompañamiento directivo, y propiciando oportunidades para mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece y el logro de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos.

Dirigir una escuela es una tarea compleja y sometida a toda suerte de eventualidades. Frecuentemente, los líderes educativos (directores) están inmersos en una cambiante actividad de relaciones en las que participan. Para desplegar esta labor, se requiere una formación específica que garantice su buen desempeño en la escuela, permitiendo el desarrollo de competencias en el ejercicio de su función (SEP, 2018).

El asesoramiento y el acompañamiento pedagógico son sólo dos de las funciones que le competen al director. Es importante reconocer la importancia que tienen estas tareas y la prioridad que debería darles en su agenda, en tanto que son factores esenciales cuando se trata de incidir positivamente en los procesos de mejora, cambio e innovación educativa (Nicastro, 2008).

La función directiva como parte de un sistema escolar está destinada a lograr un alto nivel de organización en el quehacer educativo, en cuanto a que promueve el correcto funcionamiento del centro en coordinación con todos los agentes educativos involucrados en el mismo.

Como es bien sabido, las funciones legales y formales de la dirección escolar son imprescindibles dentro del sistema educativo, pero además de ello es necesario asesorar, corregir y retroalimentar la labor docente; no obstante, las acciones

emprendidas, en relación con el acompañamiento pedagógico, no han sido suficientes para llevar a cabo con éxito la labor docente.

La institución donde se desempeña la función directiva no escapa de esta realidad; existen severas dificultades para que todos los alumnos alcancen los propósitos establecidos, aunado a que los docentes no desarrollan prácticas pedagógicas que impacten en la adquisición de aprendizajes, siendo necesario que los profesionales en la educación sean orientados en cuanto al cumplimiento de sus labores, desplegando herramientas educativas que faciliten y perfeccionen su rendimiento y, por tanto, se vea reflejado en la formación de todos los estudiantes.

Lo anterior es determinado por el análisis realizado a los diferentes documentos oficiales, así como los resultados obtenidos en las diversas visitas de observación de clases. Se llegó a la conclusión de que, a pesar del trabajo realizado, algunas acciones no han tenido el impacto que se espera, ya que existen situaciones en las cuales los alumnos no alcanzan los aprendizajes propuestos, continuando, en algunos casos, los problemas de impuntualidad, inasistencia, poco control en el manejo de emociones, dificultades para relacionarse, falta de ajustes razonables en la intervención docente, abuso excesivo del celular por parte de los profesores en asuntos personales, falta de trabajo interdisciplinario en la elaboración de Propuestas Educativas Específicas (PEE), poco compromiso de algunos padres de familia, falta de interés y, sobre todo, poco profesionalismo de algunos docentes en relación con sus prácticas e intervenciones.

Por lo anterior, se requiere fortalecer la función directiva para orientar la práctica docente y mejorar la calidad que se ofrece en la institución, considerando la asesoría pedagógica como el eje central que oriente y garantice prácticas educativas profesionalizantes, pertinentes, relevantes, eficientes, incluyentes y con equidad y excelencia. Estas situaciones permiten llegar a la conclusión de que el tema “La asesoría y acompañamiento directivo para la mejora de las prácticas pedagógicas” favorecerá el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los educandos, permitiendo ejercer la profesión con calidad y un alto nivel de compromiso y dando una respuesta educativa adecuada, a través de la mejora en las intervenciones educativas que se ejercen en la institución.

En educación, las buenas prácticas pedagógicas hacen referencia a criterios de actuación docente que son considerados óptimos para alcanzar determinados resultados en un contexto concreto. Para lograrlos, se plantea la siguiente pregunta de Investigación que guiará la búsqueda de soluciones asertivas en la mejora de las intervenciones pedagógicas que se ofrecen en las instituciones y que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos: ¿qué requiere hacer el director

para transformar las prácticas pedagógicas y que éstas incidan en la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes?

El objetivo central de la investigación realizada consiste en la elaboración de un plan de acción, mismo que, después de ponerlo en práctica, propiciará que los docentes fortalezcan sus competencias profesionales a través de la asesoría y acompañamiento directivo, con el fin de garantizar intervenciones educativas eficaces, eficientes, pertinentes, relevantes e inclusivas en su práctica docente.

DESARROLLO

En el presente apartado, se abordarán algunas de las características que definen las buenas prácticas pedagógicas, su importancia, relevancia e impacto que tienen en el aprendizaje de los estudiantes; asimismo, se contemplan los términos de asesoría y acompañamiento como mecanismos que potencializan las intervenciones profesionales contrastándolas con la realidad educativa que se vive en el plantel, a través del análisis de la información obtenida en la aplicación de técnicas e instrumentos de diagnóstico del problema de investigación, determinando la viabilidad, relevancia y pertinencia del tema de investigación seleccionado.

Dentro del apartado, se describirán y demostrarán aquellos aspectos que afectan la realidad y obstaculizan los propósitos educativos. Se precisan las causas y consecuencias de la situación planteada, además de explicar la importancia referente a la calidad que el plantel debe ofrecer. Se incluirá información sobre investigaciones relacionadas con el tema abordado, con el propósito de facilitar la comprensión de la problemática. Además, se describe la metodología implementada, concluyendo con el planteamiento de posibles soluciones.

La noción de práctica docente no tiene una única definición, ni puede explicarse en pocas palabras. El concepto es muy amplio y refiere a la actividad social que ejerce un profesor al dar clase. Por lo tanto, la práctica profesional está influenciada por múltiples factores: desde la propia formación académica del maestro, hasta las singularidades de la escuela en la que trabaja; entonces se puede decir que la intervención docente está determinada por el contexto social, histórico e institucional.

López (2011) menciona que el concepto de buenas prácticas educativas implica promover una relación efectiva entre estudiantes y profesores, desarrollar

la reciprocidad, la empatía y la cooperación entre los propios alumnos, fomentar el aprendizaje activo, respetar los diversos talentos y formas de aprender, promover la participación activa de todos, el uso eficaz del tiempo, la diversificación de materiales y la realización de ajustes razonables en las secuencias.

Lograr una práctica educativa efectiva implica que los docentes diseñen, desarrollen e implementen propuestas pedagógicas creativas e innovadoras en sus aulas. Por ello, se deberá contemplar que cada intervención responda a su propia motivación, a la particularidad de su institución y al perfeccionamiento por desarrollar más y mejores prácticas profesionales.

Así, se puede decir que lograr una práctica educativa de calidad es una tarea compleja, pues requiere de los docentes compromiso, dedicación, apertura, empatía, creatividad, innovación, conocimientos sobre el contenido a abordar e identificación de las características e intereses de los alumnos, logrando así una participación efectiva que les motive y permita aprender durante la secuencia que se les presenta.

Como se ha mencionado anteriormente, la institución en la cual se investiga frecuentemente no se implementan prácticas pedagógicas que respondan a los principios de equidad y excelencia. Se denota que algunos docentes del plantel manifiestan severas dificultades para garantizar que todos los alumnos aprendan, ya que algunos de ellos no se involucran en las actividades planteadas, no diversifican los materiales o recursos que propicien el desarrollo de un mejor y mayor aprendizaje, no siempre las actividades de los profesores son de carácter académico y existen pocos ajustes razonables dentro de las intervenciones pedagógicas. Esto propicia que no se cumplan los objetivos y finalidad de la Educación Básica: garantizar una educación de calidad.

Debido a la situación anterior, el acompañamiento y asesoramiento que realice el director escolar implicará que se ponga en los zapatos del otro. De esta manera, él reconocerá cuáles son las necesidades que se manifiestan y las creencias y saberes que se posee en los distintos hechos educativos. En pocas palabras, el papel del director deberá garantizar que los profesores estén constantemente acompañados, asesorados, motivados para que así las propuestas de cambio impacten realmente en las prácticas que se desarrollan (SEB, 2010).

Las observaciones de clase son una de las estrategias fundamentales que coadyuvan en la mejora institucional y, por ende, en el desarrollo de intervenciones profesionales cada vez más eficaces. Esta técnica consiste en establecer un acuerdo entre docente y director, con la intención de que este último observe las prácticas pedagógicas que se ejercen en el salón. Para la implementación de dicha estrategia, se observó a un total de 10 profesores (85% del total) con un

instrumento llamado “Observación de clase”, el cual tiene la finalidad de buscar opciones que permitan a los directores escolares observar el trabajo cotidiano en las aulas para asesorar y acompañar académicamente a los maestros y las prácticas de gestión en las escuelas. Dicha herramienta permitió obtener información en torno a cómo los docentes emplean el tiempo destinado al aprendizaje de sus alumnos, las actividades académicas más frecuentes y los materiales didácticos que utilizan; e identificar a los menores que no están involucrados durante sus intervenciones.

Una vez que se implementó dicho instrumento, se recoge la información y, después, se analizan e interpretan los resultados obtenidos, los cuales manifiestan que dentro de las aulas 30% de los alumnos no se involucran en clases, sólo 70% del tiempo es utilizado de manera eficiente por el docente, 20% de los profesores no utiliza material didáctico y en más de 80% de las prácticas observadas no existen ajustes razonables para los discentes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación dentro de la institución.

Después de analizar las prácticas pedagógicas que se observaron, se identifica que dichas situaciones obstaculizan alcanzar la calidad educativa que pretende la institución, pues no se cumple con los principios de equidad y excelencia, se deja atrás y, en ocasiones, afuera a los estudiantes, y lo más alarmante, los profesionales en educación especial muestran serias dificultades (metodológicas, actitudinales, de recursos, administración de tiempos y propiciar la participación) dentro de su práctica cotidiana para propiciar la inclusión.

Si la situación actual que se vive en el centro no cambia, modifica o transforma, se incumple con uno de los derechos constitucionales: garantizar una educación que dote a los alumnos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permita desempeñarse y desenvolverse de manera asertiva en todos los contextos en los que los niños, niñas y jóvenes participen. Por lo anterior, es necesario que el director escolar promueva el cambio y la innovación en las prácticas pedagógicas de los profesores, y propicie un trabajo profesional, actitudinal y corresponsable, donde los profesores se den cuenta que, al igual que los alumnos, también ellos pueden aprender en la escuela, teniendo siempre presente que aquél que se atreva a enseñar jamás deberá dejar de aprender.

Para lograr esta transformación profesional, el director escolar basará su trabajo en la asesoría y acompañamiento pedagógico, ya que se intercambiarán diálogos, ideas, dudas y estrategias, y se propondrán, buscarán e intercambiarán distintas informaciones para tomar decisiones fundamentales en el desarrollo del trabajo en el aula. Gracias a la función, la dirección escolar podrá brindar, ayudar y propiciar el desarrollo de mejores intervenciones pedagógicas y, por

ende, una mejora sustancial en el desarrollo de habilidades y aprendizajes de los estudiantes.

Por lo anterior, se elabora un Plan estratégico de actuación para propiciar la generación, creación, innovación, conceptualización y acciones estrechamente vinculadas con la investigación educativa. La finalidad de la investigación en educación es conocer (describir, comprender) una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la componen.

Considerando lo anterior, la metodología de la investigación-acción es la más apropiada para la implementación y realización de la propuesta de intervención, ya que se buscará comprender, analizar, orientar y acompañar a los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Como señala Latorre (2005), “Un momento importante en el ciclo de la investigación-acción es la formulación de la propuesta de cambio o mejora”; por ello, es necesario plantear la siguiente hipótesis de acción: “si el director de una institución educativa asesora y acompaña las prácticas pedagógicas de los docentes de forma sistemática, asertiva y profesional, es posible que mejoren sus intervenciones didácticas, garantizando el aprendizaje y participación de todos los estudiantes del centro escolar.

Con el propósito de atender el artículo 3° constitucional, se elabora el siguiente plan de acción, con la intención de fortalecer las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el plantel y garantizar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Para lograrlo, será necesario la elaboración, implementación, seguimiento y evaluación de un cronograma de actividades relacionadas con la observación de clases, cuya intención será favorecer las intervenciones profesionales a través de visitas al aula, asesorías, acompañamiento, seguimiento de acuerdos establecidos y capacitaciones específicas sobre metodologías que impulsen el desarrollo profesional.

A continuación, se mencionan algunas de las actividades plasmadas en el plan de acción:

- Informar al colectivo docente que durante el primer trimestre del ciclo escolar se realizará la primera visita de observación de clase; para ello, será prudente calendarizarlas y realizarlas conforme a la fecha estipulada. Una vez que se realicen, se dará a los profesores los resultados obtenidos y las primeras asesorías proporcionadas, agendando una próxima observación.
- Una vez calendarizadas las observaciones posteriores a la primera jornada, será necesario realizarlas, dar a conocer nuevamente los resultados obte-

- nidos; en conjunto (director y docente), observar la evolución, establecer acuerdos, propiciar la asesoría correspondiente y darle el acompañamiento pertinente. En este segundo momento, se deberán tener claras las áreas de oportunidad y gestionar, en caso de que se requiera, capacitaciones al colectivo.
- Como último punto será necesario evaluar el impacto y transformación que propiciaron las asesorías y el acompañamiento directivo; además, los resultados deberán darlos a conocer a la comunidad escolar y determinar si es prudente continuar con el proceso para el próximo ciclo escolar.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de la implementación del plan de acción puede corroborarse la hipótesis generada en un inicio, ya que la mayoría de los docentes lograron fortalecer sus competencias profesionales a través de asesorías y acompañamiento directivo, garantizando intervenciones educativas eficientes, eficaces, pertinentes, relevantes e inclusivas en su práctica docente.

El trabajo fue arduo, pero gracias a la participación de la comunidad escolar pudieron llevarse a cabo las observaciones de clase previstas, permitiendo la elaboración de acuerdos y compromisos que incitaran al docente de grupo a crecer de manera profesional. Uno de los resultados más significativos fue la implementación de ajustes razonables a las prácticas pedagógicas, permitiendo que la mayoría de los alumnos participarán en el desarrollo de las sesiones.

Una de las acciones más significativas fue la gestión de cursos que propiciaron el desarrollo de mayores competencias en los docentes. Las capacitaciones recibidas por el personal del centro fueron “Atención educativa de alumnos con Trastorno del espectro Autista”, “Disciplina positiva” y “Adquisición de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual”.

Si bien los resultados obtenidos son satisfactorios y muestran un gran avance en las prácticas profesionales de los docentes, aún hay mucho por hacer. La sociedad en general, los padres de familia y los alumnos exigen profesionales competentes, preparados, capaces y con conocimientos, habilidades y destrezas que brinden una educación de calidad y excelencia. Por ello, el director de la escuela

nunca debe dejar de aprender y, además, es importante que se comprometa aún más con la educación de sus estudiantes, convirtiéndose en el garante principal para hacer válido ese derecho a la educación.

REFERENCIAS

- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- López, J.M. (2011). Intervención educativa, Intervención pedagógica y Educación: la mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*.
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: una mirada sobre los encuadres de evaluación. *Revista del curriculum y formación del profesorado*.
- SEB, S. (2010). *La asesoría técnica pedagógica: guía para personal de nuevo ingreso*. Secretaría de Educación de Veracruz.
- SEP. (2018). Una gestión directiva centrada en los aprendizajes. SEP.

LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIA ABIERTA: EL CASO DE LA UAA

Claudia Magaly Ruiz Luna

RESUMEN

El objetivo de la investigación es analizar la relación que existe entre el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado que utilizan los estudiantes de preparatoria abierta de la UAA. Se trabajó con estudiantes del Módulo de Tecnologías de Investigación y se aplicaron dos cuestionarios, con la finalidad de conocer el contexto, las características y los estilos de aprendizaje.

La autorregulación se considera importante en la vida académica de un estudiante, pues permite regular emociones y acciones y responder a aquellas situaciones o conflictos que se le presenten en su vida escolar y fuera de ella; de tal forma que se puede ver reflejado en su desempeño académico y con ello, lograr su culminación del nivel.

Como resultado, se encontró con estudiantes con ausencia de autorregulación en sus procesos educativos, es decir, no se muestra una autorregulación en su conducta para organizar tiempos de estudio, interés, motivación y control sobre su preparación. Además, se identificó la necesidad de capacitación constante de los asesores para que puedan afrontar aquellas situaciones que se presenten durante la implementación de las asesorías.

Correo electrónico: magalyruiz92@gmail.com

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

ABSTRACT

The objective of the research is to analyze the relationship between academic performance and self-regulated learning used by UAA open high school students, we worked with students from the Research Technologies Module and two questionnaires were applied in order to know the context, characteristics and learning styles. Encountering students with an absence of self-regulation in their educational processes, self-regulation is not shown in their behavior to organize study times, interest, motivation, and assume control over their preparation. In addition, the need for constant training for advisers is identified; In this way, they could face those situations that arise during the implementation of the consultancies; Furthermore, this would allow greater vertical communication by the state coordination of open high school, as well as greater dissemination of the project. Self-regulation is considered important in the academic life of a student, as it allows to regulate emotions and actions, respond to situations or conflicts that arise in their school life and outside of it, in such a way that it can be reflected in their performance academic and thereby achieve their level culmination.

Palabras clave: autorregulación, aprendizaje, rendimiento académico, preparatoria abierta.

Keywords: self-regulation, learning, academic achievement, open high school.

INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje en los estudiantes adultos es un factor relevante para desenvolverse en este mundo que se encuentra en constante evolución con relación al entorno laboral y social, por lo que surge en los adultos la necesidad de cambio o actualización de los aprendizajes para la vida.

Por tal razón, cuando no son desarrolladas dichas habilidades en los niños, se obtienen personas con poca o nula capacidad para regular y controlar sus sentimientos: frustración e ira. Esto trae consigo consecuencias para establecer horarios, relacionarse, adaptarse a los cambios y/o negociar, por lo que se deriva la dificultad de mantener un trabajo estable y su desarrollo social en la sociedad (Banco Mundial, 2015).

El proceso de aprendizaje depende de la concepción subjetiva con la que el adulto ve el mundo, pues su conocimiento está basando en su experiencia y su propia interpretación. “El adulto es capaz de elegir y de permear esa elección con sus emociones más profundas. Desde el punto de vista cognitivo, el adulto no puede ser concebido como una tabula rasa, porque es, por esencia, un ser autorregulado” (Pereira, 2005, p. 3).

De modo que el adulto cuenta con elementos que le permiten autorregularse a partir de sus propias vivencias. Pereira (2005) expresa que en los procesos de autorregulación los elementos exteriores no modifican la esencia o los cimientos de cualquier ser, sino que los cambios se dan desde el interior. Además, la autorregulación permite al estudiante ser el autor de su propio aprendizaje, haciéndose partícipe en la creación de objetivos para hacer uso de sus capacidades y estrategias.

La autorregulación es un proceso –continuo y permanente– de construcción, reconstrucción y deconstrucción: “Aprender a aprender, aprender a reaprender, aprender a desaprender. Aprender, reaprender y desaprender, con independencia y autonomía. Construir caminos individuales al conocimiento dándole sentido y significados propios a lo que se aprende” (Pereira, 2005, p. 5).

Dicho esto, la autorregulación de los estudiantes a nivel nacional se ha visto afectada a consecuencia de la poca estabilidad en cuanto a las reformas educativas, al no permitir el término de cada una de ellas conforme lo establecido para poder conocer sus efectos después de su aplicación.

Así pues, los docentes, respecto a las características de los estudiantes de Educación Media Superior en la evaluación del desempeño de 2015, del Instituto

Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), afirman que la poca motivación e interés por estudiar es una de las principales características de los estudiantes, ya que, en su mayoría, acuden a clases porque los envían sus padres, para pasar el rato o, simplemente, para socializar, pero que es evidente su falta de superación al ver los estudios como algo sin utilidad. Asimismo, los docentes expresan ver en los estudiantes deficiencias académicas en cuanto a la falta de hábitos de estudio, así como técnicas de aprendizaje, pues en general se muestran con poco acervo cultural y vocabulario, poco interés por la lectura y bajos niveles en matemáticas.

En relación con el estado de Aguascalientes, según los datos obtenidos de la prueba PLANEA 2017, los estudiantes muestran resultados muy similares a los resultados nacionales. Se ubican con mayor porcentaje en el nivel 1 con 33.3%, seguido del nivel 2 con 28.7%, posteriormente el nivel 3 con un 27.9% y finalmente el nivel 4 con solo un 10% de estudiantes ubicados en este nivel.

Dentro del Centro de Educación para Adultos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes hay alumnos con diversas edades, condiciones y situaciones por las que no continuaron sus estudios. Por ello, los primeros módulos funcionan como un indicador de quién continuará en el proceso, pues son relativamente sencillos con contenidos que practican en la vida diaria, en comparación con los próximos módulos que son contenidos en los que la exigencia es mayor.

Con base en lo anterior, este trabajo tiene como objetivo general: “analizar la relación que existe entre el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado que utilizan los estudiantes de preparatoria abierta de la UAA”, mediante la recuperación de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar aquellas estrategias cognitivas y hábitos de estudio que permitan el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la preparatoria abierta de la UAA.
- Obtener autorización para el ingreso y realizar la aplicación del diagnóstico de grupo.
- Realizar capacitación para ingresar como asesora del Módulo “Tecnología de Información y Comunicación”.
- Detectar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, a través de la aplicación de una prueba estandarizada.
- Realizar una entrevista al coordinador para conocer sus funciones y el contexto de la preparatoria abierta de la UAA.
- Aplicar un cuestionario a los estudiantes, con la finalidad de conocer sus condiciones académicas.

- Implementar actividades sistematizadas que permitan el aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

Lo anterior conduce a la pregunta que guiará la presente investigación: ¿qué relación existe entre el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de preparatoria abierta de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y su rendimiento académico?

Y se desprende de ésta las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida las estrategias cognitivas y la implementación de hábitos en los estudiantes permiten la autorregulación en la preparatoria abierta de la UAA?
- ¿Cuál es la situación de los estudiantes con relación a la aplicación del diagnóstico de grupo a partir de la autorización para el ingreso al Centro de Educación para Adultos?
- ¿De qué manera se realiza la capacitación para ingresar como asesora del Módulo “Tecnología de Información y Comunicación” de preparatoria abierta del Centro de Educación para Adultos?
- ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje en los estudiantes, según la aplicación de la prueba estandarizada?
- ¿En qué consisten sus funciones y el contexto del Centro de Educación para Adultos?
- ¿Cuáles son las condiciones académicas que permiten encaminar la enseñanza de una manera más objetiva, de acuerdo con las propias características de aprendizaje del grupo?
- ¿En qué medida implementar actividades sistematizadas que permitan el aprendizaje autorregulado de los estudiantes?

DESARROLLO

En la actualidad, se han realizado estudios relacionados con la autorregulación de los estudiantes y la implicación en el rendimiento académico; de esta forma, se mencionan los siguientes:

Mondragón *et al.* (2017) presentan un estudio con relación a hábitos de estudio y rendimiento académico. Así, los hábitos de estudio constituyen una for-

ma de plasmar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, en este mismo estudio, se define “hábito” como “un patrón conductual aprendido que se presenta mecánicamente ante situaciones específicas generalmente de tipo rutinarias, donde el individuo ya no tiene que pensar ni decidir sobre la forma de actuar” (Mondragón *et al.*, 2017, p. 5). Con base en los resultados, se puede inferir que, aunque los hábitos de estudio son un conjunto de métodos, estrategias que forman parte de la autorregulación de la conducta para el aprendizaje (autorregulación), no existe suficiente evidencia significativa que demuestre su relación con el aprendizaje, pues existen otros factores que podrían intervenir.

Otra de las investigaciones realizadas en la Universidad de Sonora tuvo por objetivo analizar las variables que influyen en el aprovechamiento escolar de los jóvenes de dos centros de bachillerato tecnológico de la ciudad de Hermosillo, aunque no en modalidad abierta. La investigación posee una orientación en el desarrollo personal de los jóvenes; esta corriente postula la existencia de variables que determinan de forma positiva el desarrollo y poseen repercusiones en el rendimiento escolar de los preparatorianos. En el modelo estructural, el desarrollo positivo del estudiante arrojó resultados directos en el promedio escolar, lo que quiere decir que cuanto más autodeterminado, autoeficaz, autorregulado y espiritual sea el estudiante, mayor será el promedio que obtenga en la evaluación de un cierto periodo escolar.

En la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Figueroa *et al.* (2017) realizaron un estudio sobre el asesor de preparatoria abierta del Centro de Educación para Adultos (CEA), con un enfoque cualitativo, con el fin de saber cómo funciona la preparatoria abierta. Este estudio tuvo como objetivo enfocarse en la experiencia de asesores del CEA y con ello, otorgar una identidad. El resultado fue que existe un contexto vulnerable de las personas inscritas en la preparatoria abierta; con relación al papel del estudiante, el asesor reconoce sus características, su edad y motivos para asistir a la asesoría, así como la dificultad para ser autodidactas, cuestión esperada en el enfoque curricular de esta modalidad no escolarizada. Sobre el papel del asesor, se identificó el dominio de contenidos, además de otras características, como el trato y la paciencia hacia los estudiantes, tanto al exponer los contenidos, como la forma de hablarles; su manera de comportarse es de acuerdo a la diversidad de estudiantes que asisten a la asesoría, de tal forma que se motive su asistencia.

Así pues, la investigación de la autorregulación en el CEA de la UAA parte del interés de indagar sobre las acciones que realizan los propios estudiantes para evitar la deserción, por lo que se solicitaron los permisos correspondientes para

ingresar al centro y fungir como asesora del Módulo Tecnologías de la Comunicación, para trabajar en una plataforma llamada “Aula virtual”. Se realizó una entrevista al coordinador, con la finalidad de identificar las situaciones que se presentan dentro del contexto del CEA. Se aplicó un cuestionario a los estudiantes del módulo, a través de Formularios de Google, con la propósitos de conocer las propias características del grupo; y se empleó un cuestionario “modelo de cuadrantes cerebrales” para conocer sus estilos personales para aprender.

Se trabajó con el grupo 1, compuesto por 21 estudiantes (60% son mujeres y 40% hombres, con edades de entre 18 y 25 años). El estado civil de los estudiantes es 60% solteros y 40% en unión libre. Se identificó que la totalidad de los estudiantes, además de estudiar, trabajan. El 80% de los estudiantes no han presentado exámenes, y sólo 20% de la población ha presentado algún examen, por lo que su experiencia con este proceso es limitada; de los que han presentado examen, expresan que aparecen preguntas sobre temas que no vienen en los libros, por lo que no están de acuerdo con la calificación obtenida al faltar información.

Una de las estrategias que mayormente implementan para estudiar, además de tomar las asesorías, es hacer apuntes; asimismo, realizan preguntas acerca de sus dudas y tratan de participar en clases, de acuerdo con la experiencia que tengan sobre el tema. Mencionan contar con el libro en formato digital, y que para estudiar, sus parejas son quienes les apoyan y, en ocasiones, sus mismos compañeros.

El 60% de los estudiantes expresan no tener un espacio destinado específicamente para estudiar o para realizar tareas u otras actividades académicas en su hogar. Es importante mencionar que cuando no se cuenta con un espacio destinado a esta actividad, tanto la mente como el cuerpo buscan excusas para alejarse de esa ocupación, provocando realizar cualquier otra actividad distinta a la deseada, situación que afecta el rendimiento académico y la formación educativa. Por ello, se debe destinar un lugar que les permita avanzar con sus procesos de aprendizaje, y formar así un ambiente relacionado con el estudio.

En cuanto a las horas dedicadas para estudiar, los estudiantes argumentan dedicar desde dos hasta 12 horas por semana. Al analizar esta situación, se puede deducir que la dedicación de dos horas por semana es insuficiente para lograr obtener los aprendizajes necesarios para acreditar los exámenes; además, 12 horas a la semana puede ser un número de horas elevado y generador estrés, por lo que es trascendental la sistematización de horarios y descansar 10 minutos entre hora y hora, con el fin de crear un ámbito de concentración provechoso. Se plantean metas al ingresar a este sistema abierto, pues 50% desea terminar la preparatoria para ingresar a la universidad; el otro 50% de los estudiantes se proponen terminarla con buenas calificaciones, y le dedican mayor tiempo para estudiar.

Con base en los resultados del cuestionario para alumnos sobre el Modelo Cuadrantes Cerebrales, se encontró con predominancia el Cortical Izquierdo (CI); es decir, son estudiantes que aprenden por medio de clases sólidas, argumentadas y apoyadas en los hechos, por lo que van a asesorías a aprender, a tomar apuntes y a avanzar en el libro para conocerlo bien al final del curso. Por consiguiente, son alumnos intelectualmente brillantes, competitivos, individualistas; sus procesos son de análisis, razonamiento, lógica, les gustan los modelos y las teorías, coleccionan hechos, proceden por hipótesis y les gusta la palabra precisa.

Debido a lo anterior, la autorregulación se considera importante en la vida académica de un estudiante, pues permite regular emociones y acciones, que le permiten al estudiante responder a aquellas situaciones o conflictos que se le presenten en su vida escolar y fuera de ella; de tal forma que se puede ver reflejado en su desempeño académico y con ello, lograr su culminación del nivel. Por ello, la autorregulación del aprendizaje no debe ser entendida como una aptitud mental, sino como un proceso de autodirección, por el que los alumnos transforman sus aptitudes mentales en competencias académicas (Núñez *et al.*, 2006).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se encontraron estudiantes con ausencia de autorregulación en sus procesos educativos. No se muestra una autorregulación en cuanto al tiempo y dedicación al estudio en casa, actividad de importancia para lograr procesos perceptuales y cognitivos regulados, por lo que les falta organización en sus tiempos y compromiso con el estudio.

Por ello, es importante la motivación, el interés y la constancia en los estudiantes para continuar con el proceso, además de la autorregulación que les permitirá el manejo de su conducta hacia las actividades académicas, asumiendo un control sobre su preparación.

Por todo lo anterior, como área de oportunidad, se identifica la necesidad de capacitación constante de los asesores; de este modo, podrían afrontar aquellas situaciones que se presenten durante la implementación de las asesorías; además, esto permitiría mayor comunicación vertical por parte de la coordinación estatal de preparatoria abierta, así como mayor difusión del proyecto.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2015). Las emociones valen tanto como los conocimientos. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>.
- Figueroa, A., Cañedo, T. & Ruiz, C. (2017). El asesor de preparatoria abierta: relatos de su experiencia. Centro de Educación de Adultos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. 18° Seminario de Investigación UAA. Memoria Electrónica.
- INEE. (2015). Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C158.pdf>.
- Mondragón, C., Cardoso, D. & Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso de estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 8(15). DOI: 10.23913/ride.v8i15.315.
- Pereira, L. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. *Polis Revista Latinoamericana* (11), pp. 1-10. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/5846>.

LA RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN Y ACTIVIDAD LABORAL DE LOS EGRESADOS DE MÁQUINAS HERRAMIENTAS DEL CONALEP, AGUASCALIENTES, MÉXICO

Juan Carlos Díaz Guevara

RESUMEN

El propósito es conocer la relación entre la formación recibida de los egresados de máquinas herramientas en su escuela con la actividad laboral que están desempeñando y su forma de vinculación, a través de sus trayectorias laborales; esto permitirá entender la pertinencia de la formación ofrecida por el CONALEP frente a las dinámicas laborales que se dan en el estado y, a su vez, generar una reflexión sobre qué medios utilizan los egresados para vincularse al trabajo.

ABSTRACT

The aim is to know the relationship between academic education from graduates of máquinas herramientas with the work activity they are performing and the way they entail through their work career; this will allow to understand the relevance of the training offered by the CONALEP in front of the labor dynamics that occur in the state and in turn generate a reflection on what channels graduates use to link themselves to work.

Palabras clave: formación académica, CONALEP, mercado de trabajo, escuela-trabajo, vinculación.

Keywords: academic education, CONALEP, labor market, school-job, entailment.

Correo electrónico: juancarlosdiazuis@gmail.com

Institución: Universidad Autónoma de Aguascalientes

Este trabajo corresponde a un avance de investigación de la tesis que se está desarrollando actualmente para la Maestría en Investigación Educativa (MIE), en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), por lo que se presentan hasta el momento resultados preliminares.

INTRODUCCIÓN

El presente documento inicia con una contextualización sobre la situación de vinculación que existe entre los egresados de la Educación Media Superior (EMS) y el mundo laboral, teniendo en cuenta los bachilleratos tecnológicos y profesionales técnicos, como el CONALEP; también se incorporan las preguntas y objetivos del trabajo. Posteriormente, en el desarrollo se analizarán las discusiones teóricas que suscita la vinculación entre la escuela y la empresa y, finalmente, se presentarán las conclusiones y recomendaciones con las referencias del trabajo.

Según la Encuesta Nacional de Egresados de la Educación Media Superior (INEGI, 2012), en los bachilleratos tecnológicos y profesionales técnicos se considera esta vinculación “cercana” en 48.8% con el mundo laboral, mientras que en los generales, el nivel de “cercanía” se ubica con 15.9%. Al mismo tiempo, la percepción de los egresados de bachilleratos tecnológicos frente a los aportes que les brindan sus estudios para desempeñar un trabajo es ligeramente superior que en los de tipo general, siendo de 94.2% y de 90.7%, respectivamente (INEGI, 2012).

Ahora bien, cabe resaltar que, en los bachilleratos tecnológicos y profesionales técnicos, los porcentajes de vinculación directa con el trabajo pueden verse un poco más elevados en escuelas como el CONALEP. El 73% de los egresados de CONALEP se vinculó laboralmente al menos en 6 meses o menos (teniendo en cuenta que algunos egresados ya trabajaban durante sus estudios). También 57% manifestó trabajar en áreas relacionadas con sus estudios (CONALEP, 2017).

Si se compara el CONALEP con bachilleratos nacionales, como UEMSTIS (Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicio) y UEMSTAyCM (Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar), se observa que 42.7% de los egresados entre los 18 a 21 años de UEMSTIS realizan estudios de Educación Superior; en el UEMSTAyCM, 28.3%; y en CONALEP, 27.2%. En cuanto a los que trabajan, las cifras son 20.6%, 36.0% y 36.2, respectivamente (citado en De Ibarrola, 2020, p. 55).

Tabla 1. Situación educativa/laboral de los egresados de Educación Media Superior, 2016.

INSTITUCIÓN	TOTAL	ESTUDIA	ESTUDIA Y TRABAJA	SÓLO TRABAJA	NO ESTUDIA, NO TRABAJA
Nacional	3,988,819	39.4%	15.1%	24.5%	21.0%
UEMSTIS	549,169	42.7%	20.0%	20.6%	16.6%
UEMSTAyCM	136,568	28.3%	8.6%	36.0%	27.1%
CONALEP	218,220	27.2%	15.0%	36.2%	21.6%
ColBach	74,188	17.3%	9.7%	37.8%	35.2%
CECyTEs	258,994	34.1%	12.8%	31.9%	21.2%

Fuente: ENILEMS, 2016, egresados de Educación Media Superior de 18 a 21 años (citado en De Ibarrola, 2018, p. 75).

Al tener en cuenta que el CONALEP está entre los subsistemas tecnológicos y técnicos de la EMS que más fortalece la relación escuela-empresa, como se lo proponen sus ejes misionales (CONALEP, 2013), también figura como una herramienta fundamental que puede contribuir a mejorar el empleo juvenil, como puede hacerse evidente en el actual Plan Sectorial de Educación, 2020-2024; esto se puede aseverar si se trata del actual nivel de empleo y desempleo, pues vale mencionar que en abril de 2019, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) expresaba que el desempleo general en México era de 3.5%, mientras que el juvenil (15-24 años) llegaba a 6.7 por ciento.

En el documento de Plan Sectorial de Educación, se hace un acercamiento para resolver este problema de desempleo general y juvenil, pues se afirma en la sección siete, llamada Estrategias prioritarias y acciones puntuales, que se logrará “Fortalecer la oferta de capacitación para y en el trabajo que permitan dotar a la población de conocimientos y habilidades que mejoren sus posibilidades de empleo y permitan acceder a mejores niveles de vida” (PSE, 2020, p. 37).

Pregunta y objetivos de la investigación

Pregunta:

- ¿De qué manera perciben los egresados de máquinas herramientas la relación entre su formación y la actividad que están desempeñando?

Objetivos:

1. Conocer las percepciones de los egresados de máquinas herramientas frente a su formación y actividad laboral desempeñada.
2. Comprender la pertinencia de la formación ofrecida por el CONALEP a sus estudiantes y egresados para enfrentarse al mundo del trabajo.
3. Analizar los medios por los cuales los egresados de máquinas herramientas adquieren su trabajo.

DESARROLLO

Tomando en cuenta lo anterior, surgen algunas discusiones teóricas que se preguntan por el papel que debe cumplir la escuela –y en particular las escuelas de tipo profesional técnica, como el CONALEP– en términos de los modelos adecuacionistas, es decir, modelos que “adecúan” la formación a las necesidades del mundo del trabajo. En específico, escuelas con las características adecuacionistas –con modelos académicos ligados a las necesidades del mercado– ponen en vigencia dos temas esenciales en la relación entre educación y el trabajo: 1) la clase de formación que deben recibir los estudiantes, en tanto si ésta debe facilitar su inserción laboral, con una estrecha relación entre sus estudios y el mercado laboral; y 2) la capacidad que tiene la escuela para reducir brechas sociales en sus egresados, provenientes de sectores vulnerables.¹

¹ Vale recordar las palabras de la directora del CONALEP, en Bernal (2018: 218): “35.7% de sus egresados proviene de hogares con percepciones mensuales que no superan 4 mil pesos; 20.7% reporta un ingreso familiar que va de 6 mil a 10 mil pesos al mes y sólo 5.6% reporta tener un ingreso familiar mayor a los 15 mil pesos. Y seis de cada 10 de sus alumnos afirman que el nivel máximo de estudios de sus padres es la primaria o secundaria... Uno de cada cinco alumnos Conalep proviene de familias encabezadas sólo por la madre”.

Como se menciona en Díaz Guevara (2021), la discusión entre la relación de la educación y el trabajo se reduce al auge y crisis de los modelos adecuacionistas que pretenden adaptar las necesidades educativas a las del mercado.

Este modelo adecuacionista tiene sus bases en la teoría del capital humano desarrollada por Becker (1993), que plantea que existe una relación directa entre el impacto individual y económico que tienen los estudios. De ahí que autores más recientes consideren que la formación ofrecida por la escuela deba alinearse con las necesidades del mercado laboral o el sistema ocupacional. Entre estos autores se pueden ubicar a McGuinness (2006) y a Gómez (2011).

Es por todo esto que en México el modelo adecuacionista por excelencia lo representa una escuela como el CONALEP, por su estrecha relación entre su formación y el mundo del trabajo, y los diversos convenios que se establecen para facilitar aún más esta relación.

Desde otra perspectiva, autores como Teichler (2005), Planas (2011) y Valdivieso y De Ibarrola (2019) consideran que las necesidades de la escuela y el mercado son diferentes, por lo que no puede existir una relación congruente entre ambos campos.

En el caso del CONALEP-Aguascalientes, a través de su Comité de Vinculación Estatal (CEPTEA), ha hecho esfuerzos para afianzar las relaciones entre algunas de sus carreras y el sector productivo automotriz. En concreto, atendiendo a lo comentado por Enrique Bernal (2020), el Comité de Vinculación de Aguascalientes:

...ha sido presidido por un funcionario de Nissan, empresa que ha participado de manera muy activa e integra a la Secretaría de Desarrollo Económico del estado. En su seno, expertos de la empresa examinaron la compatibilidad de varias carreras con las necesidades de Nissan y se efectuaron ajustes a sus contenidos, destacando que el CEPTEA “mostró total flexibilidad y efectuó los ajustes propuestos” (Bernal Reyes, 2020, p. 137).

Esto permite ver un trabajo consolidado de parte del comité de vinculación de Aguascalientes; sin embargo, como se muestra en Díaz Guevara (2021), no es la realidad de la mayoría de los CONALEP.

Se hace necesario agregar que, aunque el CONALEP-Aguascalientes tiene este sistema de vinculación ejemplar en comparación con otros CONALEP de la federación, y a pesar de que existe un sistema ocupacional favorable en Aguascalientes con una industria automotriz relevante para el país, esto no significa que los egresados tengan necesariamente un camino de transición más fácil y lineal al mundo del trabajo.

FUNDAMENTO TEÓRICO

Aunque hasta el momento se ha profundizado en las teorías que ayudan a comprender los modelos de vinculación entre la escuela y el mercado laboral, ahora es necesario abordar los conceptos de trayectoria y capital social, pues guardan relación con la manera en que se vinculan los egresados al mundo del trabajo.

Primero es necesario aclarar el concepto de trayectorias, pues a partir de aquí surgen los demás. Las trayectorias de egresados comprenden, según Jiménez Vásquez (2009, p. 2), "...a las distintas etapas que vive el individuo después de finalizar su formación en una determinada profesión o al insertarse en una actividad laboral u oficio, en cuanto a lo profesional, laboral, económico y social"; esto lleva inmediatamente a explicar que existen diferentes tipos de trayectorias, como las lineales, de correspondencia amplia y directa, en las que se encaja la teoría del capital humano y no lineales, de correspondencia débil e interrumpida, donde se enmarca lo postulado por Teichler (2005, citado en Valdivieso y de Ibarrola, 2019).

El concepto de capital social, como lo muestra Jiménez Vásquez (2009), permite identificar los canales y redes de comunicación que han abierto los individuos para posicionarse a nivel laboral y académico. Boado (1996, p. 2) ha comentado que el capital social se define como "un conjunto de vínculos, o relaciones interpersonales del que dispone el individuo, que le facilitan (o disminuyen costos) en el acceso al empleo u otros recursos".

METODOLOGÍA

El presente documento contiene un diseño metodológico cualitativo y contempla el enfoque de estudio de caso, para analizar a un grupo de nueve egresados. Se atenderá el estudio de caso teniendo en cuenta las características y limitaciones propias de este tipo de acercamiento, donde no se realizarán generalizaciones, pero se profundizará en las particularidades de un grupo seleccionado, "sin llegar a una comprensión enteramente nueva, sino más precisa" (Stake, 1999, p. 20).

De acuerdo con Stake (1999), lo relevante del estudio de caso es la singularidad que aporta este tipo de investigación y no la generalización, por lo que se trata de conocerlo bien “para ver qué es y qué hace” (Stake, 1999, p. 20). Esto significa que el grupo seleccionado en esta investigación no “representará” la tendencia general ni será elegido a partir de la pregunta: ¿qué egresados representarán a la mayoría de los egresados? La intención, por el contrario, es realizar un acercamiento previo que permita identificar a egresados de diversas características, orígenes y de diferentes generaciones, para obtener así un grupo variado que proporcione información diferente para el estudio y, a su vez, un análisis más rico y detallado.

Los jóvenes que se seleccionaron para esta investigación son egresados de Máquinas Herramientas, que han tenido acercamientos al trabajo, tanto en lo formal como en lo informal, y que cuentan, en algunos casos, con estudios de educación superior.

El grupo de egresados enunciado respondieron a entrevistas semiestructuradas, donde se les preguntó por sus trayectorias: su generación de egreso, tiempo para encontrar trabajo, número de trabajos obtenidos, sus percepciones frente a su relación entre la escuela y el trabajo, su nivel de satisfacción laboral frente al trabajo, por la manera en que encontró el trabajo (amigos, familiares, bolsa de empleo, etc) y sus expectativas hacia el futuro.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la siguiente tabla puede encontrarse un esquema que organiza los resultados de las entrevistas de manera preliminar, respondiendo a diversas categorías de análisis. Estos avances permiten responder a la relación entre formación recibida y percepciones que tienen los egresados a partir de sus trayectorias.

Tabla 2. *Resultados preliminares de investigación*

CARACT. DEL INFORMANTE	NÚMERO DE TRABAJOS	QUÉ CLASE DE TRABAJO	SATISFACCIÓN	CÓMO ENCONTRÓ TRABAJO	RELACIÓN ESCUELA-TRABAJO	EXPECTATIVAS
1. Estudiante de universidad (no trabaja)	(3) Se insertó inmediatamente al trabajo	Prácticas en Nissan (CONALEP) prácticas en MAQUEHNSA y prácticas en COMPAS.	Poco satisfecho, Satisfecho y satisfecho	Gracias a Conalep, Y en los otros dos, él mismo fue a buscarlos.	Muy alta. Muy útil la formación del CONALEP.	Conseguir trabajo relacionado con estudios. Luego emprender.
2. Trabajador, no estudia	(1) Trabajó en COMPAS un mes después de egresar.	COMPAS, empezó de técnico y ya lleva un año de líder de mantenimiento de troqueles.	Satisfecho, "No es mucho, pero satisfecho".	Recomendación de empleados.	Sí se requiere lo básico que nos enseñaron en el CONALEP, pero así más pues no".	N/A.
3. Trabaja, desertó de universidad	(1) Trabajaba continuamente desde el CONALEP.	Almacenista.	Satisfecho, me han ascendido.	Por el CONALEP, donde hizo sus prácticas.	Fue útil, las prácticas me dieron experiencia.	"O sea, cuando era chico [...] tenía grandes expectativas, pero ahora veo que no me conformo con una casa chica, me conformo con una tiendita, como algo que esté generando dinero porque voy a tener gastos grandes".

CARACT. DEL INFORMANTE	NÚMERO DE TRABAJOS	QUÉ CLASE DE TRABAJO	SATISFACCIÓN	CÓMO ENCONTRÓ TRABAJO	RELACIÓN ESCUELA-TRABAJO	EXPECTATIVAS
4. Trabaja es egresado universitario	(4) Ingresó directo a la universidad. Desde ahí mantiene su trabajo actual.	En taller (informal), MINK, BOSH y VEOLIA (ya no maneja maquinas).	Es crítico con sus anteriores trabajos. Con el trabajo de ahora se siente satisfecho.	Por bolsas de empleo en Computrabajo.	Muy útil, pero sobre todo cuando trabajaba de técnico.	Tener mi propia empresa de pulidos y esmaltados.
5. Trabaja y estudia criminología	Hizo prácticas, pero no las considera trabajo. Trabaja en COCA-COLA.	Mecánico en equipos auxiliares. Empezó de ayudante, ahora es mecánico.	Satisfecho.	Bolsa de empleo del CONALEP.	"Fue muy útil, porque de ahí saqué mis bases".	N/A
6. Estudiante universitario (tuvo trabajo)	(1) Ingresó directo a la universidad. Trabajó un mes durante sus estudios.	Trabajador en empresa EVEREST. Ayudante de ingenieros.	Me gustaba, pero el ambiente laboral no era muy bueno.	Recomendación de familiar.	Al ser un taller de maquinado y de diseño de maquinaria pequeña, pues todo eso lo llevé en la carrera de máquinas herramientas.	"Trabajar en una empresa, desarrollar experiencia y ganar dinero o capital, para posteriormente si yo llegara a jubilarme, colocar un taller mecánico".
7. Trabaja y no estudia	(2) Se tardó tres meses en encontrar trabajo.	AIPA y ahora trabaja en NISSAN.	Muy satisfecho con ambos trabajos.	Prácticas en el CONALEP y por un familiar.	Muy útil, la verdad sí fue muy útil.	Seguir trabajando, hacer capital y tener un negocio (y si hay oportunidad de estudiar, estudiar).
8. Egresado universitario, trabaja	(4) Trabajo desde el CONALEP.	Mix México y Planta Vitro-Mex	Satisfecho con los trabajos.	Recomendaciones de familiares.	Tiene que ver mucho la formación con los trabajos.	Quiere estudiar un posgrado y ser maestro en el CONALEP.
9. Trabaja, no estudió	(6) Desde sus prácticas se encuentra trabajando.	Lavomex, fábrica textilera, taller automotriz de familiar	Satisfecho con todos los trabajos.	Recomendaciones de familiares y amigos.	Útil la formación.	Seguir trabajando y tener un taller automotriz algún día.

Fuente: entrevistas realizadas dentro del proceso de investigación de la tesis de maestría.

De manera inicial, a partir de un análisis más detallado de la tabla presentada, pueden encontrarse algunas características generales que se evidencian en las

diferentes trayectorias de los egresados. Éstas pueden sintetizarse de la siguiente manera:

1. Todos coinciden en la relación entre la formación y su trabajo.
2. Se insertan en menos de tres meses al trabajo formal (algunos continúan trabajo informal).
3. La mayoría están satisfechos.
4. La mayoría trabaja en áreas relacionadas con su formación del CONALEP o estudia en áreas relacionadas.
5. La mayoría espera seguir trabajando y posteriormente tener su propio negocio (sólo uno quiere hacer estudios de posgrado).

Como se afirma en Díaz Guevara (2021), hay que tener presente la manera en que el sistema ocupacional de Aguascalientes puede facilitar el proceso de inserción laboral de los egresados en áreas estrechamente relacionadas con sus estudios durante el bachillerato. Es más probable que un estado, como el de Aguascalientes, dado su alto desarrollo industrial, pueda ofrecer mejores garantías laborales que otros estados; además que el comité de vinculación del CONALEP-Aguascalientes, como se evidenciaba al principio del trabajo, desempeña una labor importante para facilitar la inserción de los egresados.

Aunque los egresados se estén desempeñando en trabajos afines con su formación, es clave agregar que en algún momento de sus vidas están pensando en su independencia económica para tener su propio negocio, pues consideran que la condición de dueño es mejor que la de estar empleado.

Siguiendo la argumentación, a nivel teórico puede decirse que un modelo adecuacionista, como el que representa el CONALEP, está gozando de buenos resultados si se juzga por el nivel de vinculación e inserción laboral que tienen los egresados; sin embargo, no se pueden hacer generalizaciones sobre el éxito que también tiene el modelo adecuacionista dentro del CONALEP de otros estados e incluso frente a otras carreras del mismo CONALEP-Aguascalientes. Para esto, se requiere examinar con detalle el impacto que se tiene en cada nivel concreto para hacer ese tipo de conclusiones.

RECOMENDACIONES

Finalmente, a modo de recomendación y tomando en cuenta las prácticas educativas que se han seguido hasta el momento, se considera importante mantener el nivel de vinculación con las empresas del sector industrial, con las cuales se relaciona hoy el CONALEP-Aguascalientes; y extender, hasta donde sea posible, esta relación con otras carreras. No se puede afirmar que la vinculación mejore la vida del egresado de manera directa, pues interceden muchos aspectos, como las condiciones del trabajo que son ajenas al CONALEP, pero sí que contribuye a mejorar el panorama laboral de los jóvenes egresados que están buscando una salida para avanzar en la movilidad social.

Otro motivo importante de las prácticas desarrolladas por los egresados, es que les ha permitido que tengan un buen rendimiento tanto en sus trabajos como en los estudios superiores (quienes así han continuado), ya que manifiestan encontrar completa afinidad con lo aprendido en sus prácticas y lo estudiado en su universidad, que quizá no hubiesen encontrado en otro tipo de bachillerato.

También se recomienda mejorar la bolsa de empleo del CONALEP, pues los egresados no encuentran trabajo necesariamente por la bolsa de empleo de la escuela, sino que buscan, a partir de recomendaciones de sus empleadores, en otros trabajos y a través de sugerencias de amigos y familiares.

REFERENCIAS

- Becker, G.S. (1983). *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Alianza.
- Bernal Reyes, L.E. (2020). El Conalep. Desarrollo de una estrategia de formación técnica para el trabajo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(84), pp. 121-152.
- Bernal, L.E., (2018). El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). El desarrollo de una estrategia de formación para el trabajo. En: M. de Ibarrola, *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas* (pp. 203-238). DIE-Cinvestav.

- Boado, M. (1996). Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo. *Revista de Ciencias Sociales* 12(11), pp. 121-131.
- CONALEP. (2013). Programa de Mediano Plazo CONALEP 2013-2018. México.
- CONALEP. (2017). Modelo académico. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. México.
- Díaz Guevara, J.C. (2021). Relación entre formación y empleo en los egresados de Máquinas Herramientas de CONALEP, Aguascalientes, México. En Aguilar, Peña y Posada (Eds.), *Hallazgos y propuestas de investigación multidisciplinares* (3ª ed., pp. 92-107). Iquatro Editores.
- Gómez, A. (2011): La escolaridad y el sector informal en México, Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP). Recuperado de: ciep.mx/UnTH.
- INEGI. (2012). Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los egresados de la Educación Media Superior. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/97>.
- Jiménez Vásquez, M.S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista electrónica de investigación educativa* 11(1), pp. 1-21. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/216>.
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of economic surveys* 20(3), pp. 387-418.
- Messina, G. (2014). *El sentido de la secundaria técnica mexicana desde la perspectiva de los egresados*. Tesis de doctorado. Departamento de investigaciones educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav).
- Planas, J. (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers: revista de sociologia* 96(4), pp. 1047-1073.
- SEP. (2020). Plan Sectorial de educación. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024>.
- Stake, R.E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.
- Teichler, U. (2005). Research on higher education in Europe. *European Journal of Education* 40(4), pp. 447-469.
- Valdivieso, A. & Ibarrola, M. (2019). Transiciones y configuraciones laborales de egresados universitarios: ruptura del significado lineal. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), pp. 3-24.

CAPACITACIÓN PARA DIRECTORES DE TESIS Y SATISFACCIÓN DE LOS TESISISTAS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UCA

Raúl Alejandro Gutiérrez García
Gustavo Delgado Lechuga
Wendy Gabriela Aguilar Campos

RESUMEN

Existen diversos factores que pueden influir en la dirección de tesis: el acompañamiento del tutor, la actitud y la capacitación del tutor; por tal motivo, el objetivo de este estudio fue analizar la importancia de la dirección de tesis en la capacitación de los tutores y la satisfacción en el proceso de acompañamiento en los programas de educación a distancia. Los participantes del estudio fueron 47 directores que concluyeron las capacitaciones y 267 estudiantes que evaluaron la dirección de tesis. Se aplicó la encuesta de satisfacción de dirección de tesis (ESDT) con $\alpha = .91$, y se utilizó la prueba T students, con el fin de comparar los grupos. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre los directores de tesis que se han capacitado y la satisfacción en la dirección de tesis por parte de los estudiantes ($p=0.000$). Se sugiere seguir capacitando a los directores de tesis y ofrecer un curso de habilidades de evaluación; esta recomendación es una de las actividades necesarias para el manejo adecuado de las normas de tesis institucional.

Correos electrónicos: dir.investigacion.ead@ucuauhtemoc.edu.mx

gdelgado@ucuauhtemoc.edu.mx

egresados.ead@ucuauhtemoc.edu.mx

Institución: Universidad Cuauhtémoc

ABSTRACT

Various factors that can influence the thesis direction, the tutor's accompaniment, the tutor's attitude and training, for this reason the purpose of the study was to analyze the importance of the thesis supervision in the tutors' training and satisfaction in the accompaniment process in distance education programs. The study participants were 47 directors, completed the training sessions, and 267 students, evaluated thesis supervision. The thesis direction satisfaction survey (ESDT) was applied with $\alpha = .91$, in order to compare the groups, the T students test. 72.1% women participated, 30.6% have finished their thesis or have a degree. A statistically significant association was found between the thesis supervisors who have been trained and the satisfaction in the thesis supervision by the students ($p = 0.000$). It is suggested to continue training the thesis directors and offer a course of evaluation skills, this recommendation is one of the necessary activities for the proper management of the institutional thesis norms.

Palabras clave: formación continua, dirección de tesis, evaluación, educación a distancia, satisfacción.

Keywords: continuous training, thesis supervision, evaluation, distance education, satisfaction.

INTRODUCCIÓN

La situación actual de la educación a nivel posgrado es compleja y cambiante, pues hay una población de estudiantes tan diversa respecto a sus antecedentes e intereses. En este tiempo se incrementa la demanda en formas y estructuras flexibles para la formación en investigación, con el uso de las nuevas tecnologías de la información. Hay una necesidad de investigación inter y transdisciplinaria, pues existe una presión social y educativa para cumplir con los estándares de calidad para mejorar la tasa de titulación en el tiempo establecido por el programa y existe una preocupación creciente por los resultados de la investigación de los estudiantes. Todo lo anterior implica un reto y valorar el trabajo por parte de los directores de tesis (Difabio, 2012).

La literatura revisada acerca de la importancia y las variables en la dirección de tesis es muy amplia, pues examinan la incidencia de una serie de variables independientes, como la deserción, la persistencia y el tiempo de titulación; competencias académicas, experiencia previa en investigación; factores personales: motivación y metas; variables sociodemográficas y variables del programa educativo; y cultura institucional (Fernández *et al.*, 2016).

Está cambiando el modelo tradicional de asesorías de tesis, en donde un tutor trabajaba con un estudiante bien preparado, con antecedentes en investigación, y durante un periodo extendido (De la Cruz *et al.*, 2006). Hoy acceden a un doctorado una gran cantidad de estudiantes con tiempo parcial y que necesitan ser supervisados y guiados de modo estratégico y dinámico.

H0: No existe diferencia en la satisfacción de las direcciones de tesis de todos los directores de tesis.

H1: Existe mayor satisfacción en las direcciones de tesis en aquellos directores de tesis que se han capacitado en las dos formas.

Dado lo anterior, la pregunta a responder es: ¿cuál es la importancia de la dirección de tesis en la capacitación de los tutores y satisfacción en el proceso de acompañamiento?

DESARROLLO

La investigación en los posgrados es un tema que ha sido ampliamente revisado en la literatura, en su mayoría dirigido al conocimiento; así como hacia la preparación de los investigadores en la planificación de la investigación y la elaboración del diseño teórico y metodológico en sentido general. Sin embargo, son pocos los estudios orientados a la elaboración de la tesis como un tipo especial de informe de investigación. La investigación, en los diversos campos del conocimiento, tiene como propósito fundamental la socialización y difusión de los resultados alcanzados. Es por ello que los tesisistas culminan el proceso con el informe final de la investigación. Sin embargo, uno de los grandes problemas que enfrentan los estudiantes de tesis es la redacción de textos científicos y sincronizar tiempos, ideologías y formas de trabajo con el director de tesis. Así pues, ofrecer recomendaciones para su correcta construcción es de vital importancia, tanto a los tutores para la dirección de la tutoría, como a los tesisista para la construcción del documento.

En relación con la formación del tutor, la dirección de tesis se consideraba, hasta hace poco, una extensión de la investigación más que una forma de enseñanza. Se asumía que los estudiantes “ya y siempre” eran académicos autónomos al comienzo de la dirección de tesis; de la misma manera, se pensaba que los directores de tesis eran “ya y siempre” efectivos en la tarea, dado que habían sido exitosos en un proceso similar (Manathunga y Goozée, 2007).

Existen diversos factores que pueden influir en la dirección de tesis, como el individual, el cual define el éxito del proceso de investigación (Armstrong, 2004), y el canal de comunicación (Gurr, 2001). Estos factores pueden estar relacionados con la formación, actitud y capacitación del tutor.

Moreno (2005) sintetiza que el objetivo principal de la capacitación y desarrollo es anticiparse al cambio y responder en forma proactiva a éste, pues implica que los tutores se adapten a los cambios. En la formación del posgrado, diferentes estudios han demostrado que la mayoría de los estudiantes no concluyen sus estudios debido al desarrollo de la tesis (Peinado & Jaramillo, 2018; Valencia, 2017; Zárate *et al.*, 2019). En las instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas sólo 2.9 de cada 10 estudiantes logran titularse (Stincer y Blum, 2017); esto muestra la baja eficiencia de titulación de los estudiantes de posgrado.

De esto se desprenden preocupaciones y ocupaciones de las universidades: falta de experiencia en investigación, falta de tiempo para dedicarse a un estudio,

incapacidad para construir lógicamente trabajos de investigación y falta de asesoramiento (Tutau *et al.*, 2015). Al respecto, este estudio pretende analizar la importancia de la dirección de tesis en la capacitación de los tutores y la satisfacción en el proceso de acompañamiento en los programas de educación a distancia.

Por su parte, la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, de la Dirección de Educación a Distancia (UCA-EaD), ha realizado un modelo de capacitación para directores de tesis, con el propósito de acompañar a los que llevan este proceso fundamental. La primera capacitación inició en octubre de 2018 por medio de una plataforma moodle y se ha continuado con tres generaciones (2019 y 2020); durante la pandemia, se incluyeron video-sesiones por WebEx sobre metodología, investigación y estadística; además de desarrollar una evaluación de satisfacción de la dirección de tesis, mediante el siguiente diseño metodológico.

Esta investigación presenta un diseño experimental en las capacitaciones y un diseño observacional en la satisfacción de las direcciones de tesis. Los participantes del estudio fueron 47 directores que concluyeron las capacitaciones y 267 estudiantes que evaluaron la dirección de tesis. Para ello, se aplicó la encuesta de satisfacción de dirección de tesis (ESDT), considerando principalmente dos dimensiones: conocimiento, actitud-atención, habilidades, satisfacción y recomendación. La ESDT tiene una confiabilidad - $\alpha = .91$. Se hizo una prueba de normalidad, con el fin de analizar los datos, y se utilizó la prueba T de student (SPSS, versión 25), con el propósito de comparar los grupos. Se consideraron los aspectos de confidencialidad y de anonimato de los datos.

Participaron 72.1% mujeres y 37.9% hombres; 30.6% ha terminado la tesis o se ha titulado y 69.4% está en proceso de dirección de tesis. Se halló una asociación estadísticamente significativa entre los directores de tesis que se han capacitado y la satisfacción en la dirección de tesis por parte de los estudiantes ($p=0.000$). Se sugiere seguir capacitando a los directores de tesis y ofrecer un curso de habilidades de evaluación. Esta recomendación es una de las actividades necesarias para el manejo adecuado de las normas de tesis institucional.

Tabla 1. Datos sociodemográficos, titulación, capacitación y satisfacción de dirección de tesis

	SATISFACCIÓN DE DIRECCIÓN DE TESIS				P	IC 95%
	SI		NO			
	n=248		n=19			
Sociodemográficos, titulación, tutor capacitado	%*	DS	%*	DS		
Mujer	71.6	3	28.1	3.6	0.071	(0.84-3.23)
Titulado	83.6	2.2	16.4	3.4	0.000**	(1.40-2.85)
Tutor capacitado	66.3	1.5	33.7	1.6	0.000**	(1.72-3.57)
Recomendación de tutor	89.5	1.7	10.5	3.2	0.000**	(1.48-2.92)
Actitud positiva	64.7	1.4	35.3	2.2	0.000**	(1.97-3.11)
Frecuencia de asesoría (No fijas y una vez al mes)	58.7	2.1	41.3	1.8	0.620	(0.67-1.23)
Conocimiento amplio	78.6	3	12.1	3.6	0.000**	(1.84-2.22)
*ponderador						
** muestra asociaciones estadísticamente significativas en $p < 0.000$						

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En consecuencia, con las valoraciones realizadas anteriormente, se puede considerar la validez de este trabajo y sintetizar las siguientes conclusiones. En consideración con el análisis realizado y los referentes que sustentan la arista teórica fundamental de este trabajo, se precisa que todavía los estudiantes que cursan un posgrado no están suficientemente preparados para la construcción exitosa de sus tesis. Resulta importante profundizar la investigación de la tutoría de tesis en pos de su mejora: 1) las concepciones y evaluaciones de investigación tanto de los tesistas como de sus tutores; y 2) la capacitación del tutor.

El proceso de construcción de la tesis como tipo especial de informe de investigación debe transitar por los diferentes momentos y por los dos principales actores (tesista y director de tesis): previo al inicio de la dirección de tesis es necesario que el tesista tenga conocimientos amplios en metodología, un tema claro a desarrollar y el acceso a la población; y que el director de tesis sepa la caracterización del texto científico. Durante el desarrollo de la investigación (construcción del texto científico-tesis), el estudiante necesita habilidades de investigación; mostrar lógica, tanto formal como dialéctica; concretar las ideas temáticas en cada capítulo (coherencia y cohesión); y escribir con estilo científico. En cambio, el director de tesis necesita tener disponibilidad y ayudar a entender los ejes y niveles epistémicos en la construcción de la tesis.

Finalmente, es importante mejorar la tasa de titulación, pues es muy parecida a la media nacional; por tal motivo, es imprescindible hacer una selección de los estudiantes, proporcionar más herramientas de investigación a los alumnos que ingresan, integrar más Webinars y materias de fortalecimiento en investigación y proponer un correo de recomendaciones para mejorar el proceso de construcción de sus tesis.

REFERENCIAS

- Armstrong, S. (2004). The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in Management education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 599-616.
- Bigi, E. (2018). Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. *Perspectivas*, 45, pp. 12-21.
- Difabio, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa* 26(49), pp. 145-156.
- De la Cruz, G., García, T. & Abreu, L. (2006). Modelo integrador de la tutoría: De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11(31), pp. 1363-1388.
- Fernández, O., Pérez, I. y Castro, E. (2016). El proceso docente educativo del doctorado en Ciencias Pedagógicas militares. Ideas básicas para su organización. Trabajo presentado en el 10mo. Congreso Internacional de Educación Superior. Taller Internacional XIII Junta Consultiva sobre postgrado en Iberoamérica. La Habana, Cuba.

- Gurr, G. (2001). Negotiating the 'rackety bridge'-a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development* 20(1), pp. 81-92.
- Manathunga, C. y Goozée, J. (2007). Challenging the dual assumption of the 'always/already' autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education* 12(3), pp. 309-322.
- Moreno, M. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12(33), pp. 561-580.
- Ortiz, E., Pérez, I., Guitián, M. & Reyes, N. (2014). *Sistema de indicadores para la evaluación sistemática del impacto de los resultados científicos de las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas, y orientaciones metodológicas para su ejecución*. La Habana: Universitaria.
- Stincer, D. & Blum, B. (2017). El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), pp. 9-19. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1331>.
- Tutau, A.R., Iribarne, A.E., Cruz, A.O., Latrichano, J.C., Luna, M.Á., Blanco, J. & Gómez, R.A. (2015). Administración del trayecto de desarrollo de Tesis de Maestría y Doctorado. Argentina: Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de: <http://repositoriocyct.unlam.edu.ar/handle/123456789/218>.
- Valencia, A. (2017). Experiencias formativas en la elaboración de tesis doctorales: el caso de un posgrado en educación. COMIE. Recuperado de: <https://www.upn162-zamora.edu.mx/index.php/descargas/ponencias/category/6-tema3?download=116:tema3>.
- Zárate, J., Suárez, T. & Chuc, F. (2019). Eficiencia terminal en los posgrados de la UPN 041 campeche; estrategias académicas para favorecer la titulación. COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1167.pdf>.
- Peinado, J. & Jaramillo, D. (2018). La eficiencia terminal del Centro de Investigación e Innovación Tecnológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 20(3), pp. 126-134. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1797>.

LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA TRABAJADOS COLABORATIVAMENTE EN SECUNDARIA

Karina Lizeth Vera Chávez

RESUMEN

En la actualidad la falta de comprensión lectora es un hecho que se ve en todos los contextos escolares, esta no exime la escuela donde se está llevando a cabo la investigación donde se denota que los alumnos no reflexionan lo que leen, solo hacen dicha acto de manera mecánica como parte del tratamiento y entendimiento de los contenidos que emergen de cada una de las asignaturas correspondientes a secundaria.

Dicha situación hace que nazca el realizar un proyecto de investigación-acción que minimice dicha problemática, esto se pretende lograr por medio de la estimulación de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico con ayuda de preguntas elaboradas y aplicadas por el colectivo docente.

Se espera que el trabajo de campo ayude a minimizar el problema diagnosticado mediante la intervención de los docentes para que los alumnos puedan fortalecer su capacidad reflexiva e interpretativa mediante el avance de cada nivel de lectura por medio de la técnica de la pregunta, y sirva como ejemplo para el desarrollo de competencias en los alumnos puesto que es una de las actividades que se deben estimular en los centros escolares.

ABSTRACT

Currently, the lack of reading comprehension is a fact that is evident in all school contexts, this does not exempt the school where the research is being

Correo electrónico: kary.espanol@gmail.com

Institución: Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes
"Prof. José Santos Valdés"

carried out, where it is denoted that students do not reflect on what they read, they only do that act mechanically as part of the treatment and understanding of the contents that emerge from each of the subjects corresponding to secondary school.

This exposed situation makes it possible to carry out an action research project that addresses this problem, this is intended to be achieved through the stimulation of reading comprehension levels: literal, inference and critical with the help of questions elaborated and applied by the teaching collective.

The fieldwork is expected to help minimize the diagnosed problem through the intervention of teachers so that students can strengthen their reflective and interpretive capacity by advancing each reading level through the questioning technique, and serve as example for the development of competences in students since it is one of the activities that should be stimulated in schools.

Palabras clave: Comprensión lectora, niveles de lectura, trabajo colaborativo.

Keywords: Reading comprehension, reading levels, collaborative work.

INTRODUCCIÓN

La formación educativa para los alumnos de cualquier nivel exige que se fomente y promueva el desarrollo de la lectura para el fortalecimiento de las habilidades intelectuales como le menciona la Ley General de Educación (2019) de acuerdo con esto actualmente se desarrolla una investigación-acción en la Escuela Secundaria Técnica 41 donde se detectó una problemática emergente por abordar la falta de comprensión lectora de los estudiantes, esto con base en los resultados obtenidos de la herramienta de SisAt.

En el documento oficial indicado con anterioridad denotó que el 20% de los estudiantes se encuentran en el nivel esperado, el 49% en desarrollo y el 30% en requiere apoyo, esto se debe a la falta estimulación de dicha herramienta intelectual pues, al hacerles las preguntas sobre el texto leído que marca este insumo, los jóvenes no sabían qué contestar o sus respuestas no eran las esperadas, teniendo como área de oportunidad a fortalecer; el área de la comprensión de textos escritos, por lo que durante la primera reunión de consejo técnico escolar ordinaria la plantilla docente consenso que era necesario entender la situación.

El conocer la problemática y sus causas conllevó la creación de una propuesta de intervención educativa (PIE), la cual tiene como característica desarrollar los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico por medio del trabajo colaborativo de los docentes, planteando la siguiente pregunta de investigación: ¿Se podrá mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria por medio del desarrollo de los niveles que la componen?

A toda interrogante corresponde la formulación de objetivos en este caso para entender la cuestión anteriormente mencionada se formuló el siguiente objetivo general que actualmente se persigue: Desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes para favorecer el nivel: literal, inferencial y crítico por medio de la participación de los docentes de la institución para que trabajen colaborativamente en la aplicación de preguntas (literales, inferenciales y críticas) relacionadas con los diversos textos propuestos.

El atender la problemática detectada requirió la revisión de estudio e investigaciones para acrecentar el panorama sobre la literatura que apoyará la propuesta de intervención educativa como el trabajo de Jimenez & Palmet (2011) menciona que tuvieron buenos resultados al utilizar la técnica de la pregunta para el desarrollo de los niveles de lectura, por medio de estas los alumnos lograron superar las búsquedas literales para captar las inferencias escritas, el manejo de esta he-

rramienta contribuyó a la formación del pensamiento crítico en los alumnos, al expresar sus emociones y compartir juicios.

Asimismo, la investigación de Larico (2017) quien abordó la temática *Le-yendo para comprender*, aplicada en los Colegios de la Asociación Educativa Adventista Central del Este de Lima Metropolitana (CAEACELM) obtuvo buenos resultados al implementar y fortalecer la comprensión lectora mediante su proyecto que abarcó los tres niveles de lectura, siendo los siguientes: la comprensión literal se benefició en los alumnos porque desarrolló la capacidad de localizar velozmente la información, el inferencial tuvo óptimos efectos los aprendices mejoraron en la capacidad de obtener una nueva información a partir de una información conocida, por último el crítico fue eficaz porque desarrollaron la capacidad de relacionar hechos que ocurren en la lectura con otros su vida para emitir argumentos

Dentro del mismo ámbito la propuesta de Zarzosa (2018) titulada *Trabajo colegiado para mejorar los niveles de comprensión lectora en la i.e. San jerónimo de pampas grande* describe que el trabajo colaborativo para el entendimiento de los textos por parte de los alumnos es necesario, en su propuesta se derivó el desarrollo pleno de todos los actores educativos tanto personal y profesionalmente lo que conllevó a que los estudiantes lograran niveles satisfactorios en comprensión lectora y en las demás áreas curriculares, así como el consolidar el liderazgo pedagógico.

DESARROLLO

Los anteriores trabajos de campo se conjugaron con el fundamento teórico abarcando los principales constructos; trabajo colaborativo, comprensión lectora, niveles de lectura, cabe destacar que estos sustentos tienen una jerarquía es decir, abarca desde el ámbito organizacional de las instituciones educativas hasta el desarrollo de la lectura en los estudiantes, con el propósito de validar las acciones a implementar y a su vez den respuesta a la pregunta de investigación. Dentro de los autores revisados se encuentra Fuentes (2015) al definir la organización escolar como el funcionamiento óptimo de la institución para el logro de sus objetivos donde quedan implicados todos los recursos existentes utilizados de forma racional, sustento que sirvió para organizar los distintos departamentos que componen a la institución.

La organización puntualizada anteriormente se cumplirá mediante la conformación de pequeños equipos de trabajo que (Gomez & Acosta, 2003, párr. 6) los definen como “Un conjunto de individuos que coordinan sus esfuerzos, aportan ideas y conocimientos, transfirieren habilidades y toman decisiones de pleno consenso”, esta aportación sirvió para conformar equipos de trabajo de docentes comisionados tanto para la creación de un manual que contará con una serie de lecturas con preguntas reflexivas de cada nivel de lectura como para la aplicación de dicho recurso con la intención de estimular la comprensión de textos.

La participación de todos los agentes de la comunidad escolar en la mejora de los servicios que se ofrecen permite tener una visión compartida pues, todos van dirigidos al logro de los objetivos en este caso el desarrollo de la comprensión lectora en sus distintos niveles, de acuerdo con (Pérez, Mollineda & Mederos, 2010, p.7) el involucrar a los actores del centro escolar “Permite lograr que todos los colaboradores o miembros de una organización sean partícipes y responsables del desarrollo de la su institución educativa”.

Dentro del proyecto los miembros de la escuela adoptarán un rol para abonar al funcionamiento de este, optimizando sus habilidades, conocimientos, destrezas entre otros, es decir que el liderazgo que se ejerza sea distribuido entre los integrantes para realizar las distintas actividades que la componente y tomar decisiones conforme a las función que tenga para enriquecer la propuestas y acciones, para Torrecilla (2007) esto es una forma de trabajar de manera coordinada de un grupo de personas que deciden conjuntamente, por lo que se esperaría que las comisiones tenga una responsabilidad compartida teniendo como propósito contraer una mejora conforme a lo diagnosticado.

Para que se dé un liderazgo distributivo es necesario delegar puesto que, es una de las funciones que todo equipo de trabajo debe asumir para llevar a cabo los objetivos a los que se desean llegar. El repartir tareas es fundamental para los avances de las escuelas ayuda a que todos sean partícipes sobre la solución del problema que se tiene como una realidad educativa dentro de los centros escolares, además ayuda a fortalecer el grupo docente, esta forma de trabajo implica que todos los miembros estén en constante interacción.

Según Pozner 2000 (citado por INEE, s.f) delegar es confiar en la capacidad del otro, para crear una “cultura profesionalizante” para que los miembros se comprometan en las tareas encomendadas. El desarrollar la investigación-acción en el centro de trabajo traerá consigo asignar funciones a algunos miembros dentro de la conformación de los comités confiando en que las desempeñen con compromiso, responsabilidad y participando en las decisiones para llevarla

a cabo con la finalidad de enriquecer las acciones que conforman a la propuesta de trabajo.

Los sustentos anteriores se tomaron en cuenta para desarrollar la comprensión lectora por ello se debe conocer como lo concibe otro autor para Pinzas, 2012 (citada por Gamboa, 2017) manifiesta que la comprensión lectora está determinada por la capacidad que tiene cada lector para comprender el tema, según esta autora existen los siguientes niveles de comprensión lectora.

Nivel Literal: Es la decodificación y desciframiento que hacemos de un texto, mediante este nivel llegamos a un acercamiento al texto. Nivel Inferencial: Proporciona una comprensión más profunda del texto y va más allá de los explícitos. Por último el nivel crítico que se produce cuando el niño o niña es capaz de enjuiciar y valorar el texto que lee.

Este sustento anterior es una muestra de lo que se pretende lograr con los estudiantes de la institución, esto solo se puede lograr por medio de preguntas de acuerdo a cada nivel, tomando en cuenta el tipo de texto que leerán en las aulas con ayuda del profesorado, con la finalidad de desarrollar cada uno en los estudiantes. Según Calvo (2013) a cada nivel de comprensión lectora le pertenecen ciertas preguntas, cabe destacar serán tomadas en cuenta para realizar el manual que ayudará a los docentes a ejercitar la lectura.

En el nivel de comprensión literal. El maestro estimulará a sus alumnos a identificar detalles, precisar el espacio, tiempo, personajes, secuenciar los sucesos y hechos, captar el significado de palabras y oraciones, recordar pasajes y detalles del texto, para lograrlo se deben formular las siguientes preguntas: • ¿Qué...?, • ¿Quién es...? • ¿Dónde...?, • ¿Quiénes son...?, • ¿Cómo es...?, • ¿Con quién...?, • ¿Para qué...? • ¿Cuándo...?, • ¿Cuál es...?, • ¿Cómo se llama...?

En cuanto al nivel inferencial Según Calvo (2013) expresa que quienes leen va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento; por ello, se deben formular las siguientes preguntas: ¿Qué pasaría antes de...?, • ¿Qué significa...?, • ¿Por qué...?, • ¿Cómo podrías...?, • ¿Qué otro título...?, • ¿Cuál es...?, • ¿Qué diferencias...?, • ¿Qué semejanzas...?, • ¿A qué se refiere cuando...?, • ¿Cuál es el motivo...? • ¿Qué relación habrá...?, • ¿Qué conclusiones...?, • ¿Qué crees...?

Por último el nivel de comprensión crítica Según Calvo (2013) implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias, para formar este nivel se debe cuestionar lo siguiente: • ¿Crees que es...? • ¿Qué opinas...?, • ¿Cómo crees que...?, • ¿Cómo podrías calificar...?, • ¿Qué hubieras hecho...?, • ¿Cómo te parece...?, • ¿Cómo

debería ser...?, • ¿Qué crees...?, • ¿Qué te parece...? •¿Cómo calificarías...?, • ¿Qué piensas de...?

El método que impulsará la PIE será la investigación-acción en palabras de Elliott 1993 (citado por Latorre, 2005, p.26) la investigación-acción es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”, por lo que la problemática detectada se puede abordar desde esta metodología ya que, es real y se busca una mejora por medio de la ejecución de las acciones planificadas y el análisis de las acciones aplicadas tanto individual como colegido entre docentes para la toma de decisiones para la mejora, pero no solo este autor defiende esta propuesta también Lomax 1990 (citado por Latorre, 2005) al decir que la investigación-acción es “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”, que es a lo que se quiere llegar al implementar la propuesta para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Las técnicas e instrumento que se utilizarán conforme a lo mencionado con anterioridad serán: Análisis de documentos oficiales como el SisAt; basadas en la observación: escalas estimativas, notas de campo y diario del investigador con el fin de registrar los efectos que ha tenido implementar la propuesta de trabajo; basadas en la conversación: cuestionarios a los docentes y alumnos de la institución para saber las percepciones, concepciones y puntos de vista sobre la propuesta, así como el avance de esta y las mejoras que se deben hacer la proyecto o aquellas que ha contraído su implementación con el fiel propósito de triangular dicha información con lo que se vive en el entorno educativo y con base en los resultados obtenidos de dicho proceso.

Conforme a lo descrito la investigación-acción será “Ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción” porque después de aplicadas las acciones que componen a la PIE, se analizarán los resultados obtenidos por medio de la recolección de información con ayuda de los instrumentos elaborados para saber si proceso requiere mejoras o el diseño de las estrategias desplegadas en la operatividad van por buen camino, es por ello que se está de acuerdo con lo que define Lewin (1946) y lo detalla Kemmis (1989) al decir que el proceso que sigue labor de esta índole está organizado sobre dos principios: “uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.” (Citado por la torre, 2005, p.32) transferido a esta PIE la planeación y ejecución serán actos interdependientes que permitirán hacer procesos analíticos colegiadamente para interpretar lo arrojado por cada acción para mejorar el despliegue de estrategias que componen la propuesta.

En cuanto al enfoque que se le daría a esta investigación-acción sería cualitativa porque ayudará al “Descubrimiento de hechos y de cómo van sucediendo las cosas” (Amaya, 2007, p.32) lo que dará paso a una práctica reflexiva es decir, a una investigación-acción, que ayude a transformar el trabajo colaborativo en la escuela secundaria, así como en la forma en que los docentes le dan tratamiento a un texto para lograr que el alumno pueda comprender, esto en congruencia con lo que expresa Fidalgo (2007) al mencionar que en una innovación educativa debe tener sostenibilidad, porque es mínimo el aporte económico para el desarrollo de este proyecto.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El proyecto está en pleno desarrollo por lo que aún no se tienen hallazgos definitivos, solo se han aplicado dos acciones en las que se ven poco avance debido a los acontecimientos actuales, puesto que al inicio se pudo aplicar la primera acción de manera presencial en el plantel confirmando que los alumnos necesitan ejercitar su comprensión lectora y que mejor que con las preguntas reflexivas de los textos propuesto con el manual.

En cuanto a las siguientes acciones que faltan por aplicar se espera llevarlas a cabo por medio de la tecnología debido a los acontecimientos que se viven actualmente, por ello se adaptará el trabajo de campo por medio de las tecnologías utilizando los formularios de google para hacerles llegar el trabajo a los alumnos, y así poder fortalecer la competencia lectora de acuerdo a los distintos niveles que la componen.

Es importante mencionar que una vez que se haya trasladado el manual a los formularios, se espera que los docentes trabajen de manera colaborativa no solo haciendo llegar los formularios al alumnado por medio de links sino, fortaleciendo la estrategia a distancia así como, los contenidos de los ejercicios de lectura y en la elaboración de las preguntas reflexivas, cabe mencionar que lo descrito solo se llevará a cabo por medio de las distintas aplicaciones agendadas y por el registro que haga el maestro en una escala valorativa sobre la puntuación que obtuvo cada estudiante.

El desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes para favorecer el nivel: literal, inferencial y crítico contraerá grandes beneficios como el entender las instrucciones que los docentes les brindan a distancia (se expone esto porque en una reunión virtual los maestros manifestaron que no las comprenden) así como de los contenidos que demanda cada una de las asignaturas y el fortalecimiento de sus habilidades intelectuales.

REFERENCIAS

- Amaya, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>
- Calvo, A.P. (2013). *Los niveles de la comprensión lectora*. [PDF file] Recuperado de <https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Niveles%20Comprensi%C3%B3n%20Lectora%20286.pdf>
- Fidalgo B.A (2007). ¿Qué es innovar?. Innovación Educativa <https://normasapa.com/como-citar-referenciar-paginas-web-con-normas-apa/comment-page-36/>
- Fuentes S. O. E. (2015). *La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación*. VARONA, núm. 61, pp. 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360643422005.pdf>
- Gamboa, M. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias de Solé en los niños y niñas del segundo grado "A" de la institución educativa N 1249 Vitarte Ugel N 06*. [Trabajo académico para optar el título de Segunda Especialidad] http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3717/Desarrollo_GamboaPulido_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez Mujica, A., & Acosta Rodríguez, H. (2003). *Trabajo en Equipo*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600011&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Honorable Congreso de la Unión (2019). *Ley General de Educación*. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. En: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- INEE (2014) *Personal y Organización Escolar de la escuela primaria mexicana*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D252.pdf>

- Jiménez Lascarro, G. J., & Palmet Herrera, V. A. (2018). *La pregunta como mediación para elevar niveles de comprensión lectora* (Master's thesis, Universidad del Norte). <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7906/131380.pdf?sequence=1>
- Larico Gutierrez, M. C. (2017). *Eficacia del programa "Leyendo para comprender" en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central Este de Lima Metropolitana*. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7447/Larico_gm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España, Graó.
- Pérez, C. M. C. V., Mollineda, C. C. M., & Mederos, L. V. (2010) *LIDERAZGO COMPARTIDO ¿TEORIA O REALIDAD?*, Revista Varela, Vol. 10, pp. 1-8. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv2509.pdf>
- Torrecilla, F. J. M. (2006). *Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- Zarzosa Villafán, Y. (2018). *Trabajo colegiado para mejorar los niveles de comprensión lectora en la IE San Jerónimo de Pampas Grande*. http://200.37.102.150/bitstream/USIL/4299/4/2018_ZARZOSA_VILLAFAN_YLDA.pdf

LOS PROBLEMAS AUTÉNTICOS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Luis Adrián Martínez Moreno

RESUMEN

Este trabajo integra conclusiones y sugerencias establecidas luego de la puesta en marcha de una Propuesta de Intervención Educativa (PIE)¹ orientada al desarrollo del pensamiento matemático en la educación primaria a través del diseño e implementación de problemas matemáticos auténticos. Desde la investigación-acción se aborda una problemática relacionada con prácticas que no ofertan situaciones intelectualmente exigentes y que limitan la aplicación del enfoque de las matemáticas en las aulas. Se comparte una propuesta para la reestructuración de la planificación didáctica con base en la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) de Brousseau (2007).

ABSTRACT

This work integrates conclusions and suggestions established after the implementation of an Educational Intervention Proposal aimed at the development of mathematical thinking in primary education through the design and implementation of authentic mathematical problems. Action research addresses a problem related to practices that do not offer intellectually demanding situations and that limit the application of the mathematics

¹ Documento de informe parcial de investigación, elaborado con fines de obtención del grado de Maestro en Gestión Directiva y Evaluación de Instituciones Educativas.

approach in the classroom. A proposal is shared for the restructuring of didactic planning based on Brousseau's Theory of Didactic Situations.

Palabras clave: Problemas matemáticos, pensamiento matemático, autenticidad, situaciones didácticas, enfoque matemático.

Keywords: Mathematical problems, mathematical thinking, authenticity, didactic situations, mathematical approach.

INTRODUCCIÓN

El presente documento aborda una problemática relacionada con la falta de autenticidad en los problemas matemáticos que el personal docente de un centro escolar² ofertaba a sus estudiantes para abordar la asignatura de matemáticas. El proceso para determinar esta condición se llevó a cabo a través de una evaluación diagnóstica apegada a diversos marcos de referencia y a la implementación de instrumentos específicos que permitieron visualizar desde enfoques muy particulares una muestra de 6 planificaciones didácticas -una por docente³- y su correspondiente implementación en las aulas, centrándose de manera específica en el tipo de problemas que el personal ofertó a los estudiantes para el desarrollo de los aprendizajes esperados.

Se partió desde un ejercicio de evaluación diagnóstica de tipo externo normotipado, orientado por un modelo clásico definido por objetivos específicos establecidos *a priori* que obedeció a un marco teórico fundamentado en el enfoque actual de la asignatura de matemáticas (SEP, 2017), aspectos relacionados con la autenticidad de situaciones didácticas (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017) y la TSD (Broussaeu, 2007), referentes que sirvieron además como marcos comparativos entre lo estipulado en los documentos curriculares normativos, los principales aportes de la investigación en materia del desarrollo del pensamiento matemático, las Habilidades para la Resolución de Problemas (HRP) y lo observado en la Esc. Prim. Juan Rulfo.

Las herramientas que permitieron obtener los datos consistieron en un perfil de clase cuyo objetivo fue recuperar aspectos relacionados con los momentos de la sesión y sus características, una rúbrica para valorar la presencia de elementos que reflejaran autenticidad de las secuencias didácticas en las planificaciones del personal docente participante y una lista de cotejo que determinó la presencia de aspectos considerados fundamentales para dictaminar a un problema como técnicamente adecuado para el desarrollo de las HRP en lo particular y para la implementación del enfoque de la asignatura en lo general.

Con la información obtenida y analizada a través de los mecanismos antes descritos se concluyó que existían discrepancias muy marcadas entre el tipo de

² El nombre del centro escolar ha sido cambiado para proteger la identidad de los participantes. Se denominará a dicha institución "Esc. Prim. Juan Rulfo" para fines de este documento.

³ La muestra consideró a los seis docentes titulares quienes atienden los grupos de primero a sexto grado.

problemas ofertados por la totalidad del personal docente y los que son teóricamente pertinentes para la correcta implementación del enfoque de la asignatura en la educación básica, específicamente con lo relacionado a las HRP. Tal afirmación, se sustentó en evidencias que surgen de una práctica docente caracterizada por una tendencia hacia lo algorítmico y al planteamiento de situaciones problemáticas que no suponen un reto intelectual para los estudiantes, quienes normalmente ya han resuelto situaciones similares o conocen de manera anticipada la operación que deben aplicar.

Las HRP no se promueven en las aulas del centro escolar por darle exclusividad a la resolución de ejercicios mecánicos que no abonan a los propósitos de la educación primaria ni al desarrollo del pensamiento matemático. Se dedujo -a la luz de los resultados de la evaluación- que los docentes debían modificar aspectos relacionados con su concepción de lo que es un problema matemático y reflexionar sobre la manera en que su diseño técnicamente adecuado permite la implementación del enfoque didáctico de la asignatura en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, específicamente de las estrategias usadas para encarar situaciones auténticas.

Las preguntas⁴ que orientan este trabajo de investigación-acción son las siguientes:

1. ¿De qué manera los problemas matemáticos ofertados en la clase limitaron o favorecieron la implementación del enfoque de la asignatura posterior a la implementación del Plan Estratégico de Acción (PEA)?
2. ¿Cuál es el papel que adquiere el problema matemático auténtico en una situación didáctica posterior a la intervención del ATP?

El propósito general del PEA está orientado a que el personal docente de la Escuela Primaria “Juan Rulfo” T.M. implemente la metodología de situaciones didácticas en la enseñanza de las matemáticas partiendo del uso de problemas auténticos para desempeñar una práctica docente apegada al enfoque didáctico de la asignatura a través de la asesoría técnico pedagógica especializada.

A continuación, se puntualizan los propósitos específicos que representan la columna vertebral de este PEA y que dan orientación a la intervención del investigador y los participantes que forman parte de la comunidad educativa:

⁴ Se consideran cinco preguntas en la Propuesta de Intervención Educativa, pero para fines de este trabajo se presentan las más representativas.

1. Que los docentes diseñen problemas matemáticos auténticos y con fundamentación técnica congruente con el enfoque actual para promover situaciones didácticas que garanticen el desarrollo del pensamiento matemático mediante la construcción colaborativa y colegiada en ambientes de aprendizaje entre pares.
2. Que los miembros del personal docente apliquen la metodología de situaciones didácticas para la enseñanza de las matemáticas a través del uso de problemas matemáticos auténticos para apegar su estrategia de enseñanza a lo estipulado en Aprendizajes Clave 2017.

DESARROLLO

Este trabajo se centra en las ideas de Gómez y Garulla (s/f), citados por Carvajal (2008) quienes definen que un problema matemático es más que un algoritmo verbalizado⁵ y que, por lo tanto, debe ofrecer varios caminos que permitan darle solución. Lo establecen como un asunto que genera incertidumbre para quien lo va a resolver y que, en definitiva, debe exigir esfuerzo intelectual, la puesta en marcha de diversas estrategias y una consciencia clara de lo que se sabe o no se sabe hacer, es decir, de procesos de autorregulación específicos. El autor puntualiza que un problema no es un asunto exclusivamente relacionado con un contenido matemático y considera otros factores que deben ser tomados en cuenta para dar solución a la situación desde una perspectiva matemática amplia. Recupera además, las ideas de Remesal (1999) quien es contundente al señalar que un problema matemático no debería ser resultado de manera inmediata a través de un ejercicio algorítmico.

Desde la postura anterior, se reconoce que el problema matemático debe movilizar habilidades en los estudiantes quienes deberían poner en marcha no sólo conocimientos numéricos y algorítmicos sino también otros relacionados con el pensamiento lógico, crítico, inductivo o deductivo que vayan más allá de la aplicación de operaciones y fórmulas. Chamoso (2013) refuerza la idea de que el problema matemático debe ver más allá de lo numérico y exigir del individuo una selección de estrategias que le permitan resolver la cuestión.

⁵ Normalmente del tipo cerrado: $a+b=c$, donde la incógnita ocupa siempre la posición "c" en dicha fórmula.

Una vez enmarcada la concepción de problema matemático es necesario establecer las características que debe contener una tarea para ser considerada auténtica por ser un elemento trascendente en los objetivos de esta propuesta de intervención y para ello, es necesario remitirse a lo expuesto por Monereo (2009) citado por Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) quien establece que lo auténtico debe serlo desde la perspectiva de los estudiantes y no de los docentes, ya que proponer problemas o tareas descontextualizadas de la vida cotidiana de los alumnos llevarán, -casi de manera inevitable- al fracaso en el propósito escolar.

En ese mismo orden de ideas se establece que deberían tener una fuerte relación con la realidad, los estudiantes deberían crear, investigar o proponer soluciones usando los aprendizajes que se van desarrollando y lo más importante, deben ser motivadores e intelectualmente desafiantes. Mesa, Lodoño, Jaramillo y Villa-Ochoa (2014) defienden este tipo de problemas al afirmar que los estudiantes encuentran mayor sentido y los asumen como aspectos propios en los que incluso pueden hacer modelización matemática.

Por su parte, Brousseau (2007) presenta la TSD y las clasifica en: acción, formulación, validación e institucionalización. Esta postura teórica sostiene que las actividades relacionadas con la enseñanza de las matemáticas deberían partir de una situación problemática en la que el o la estudiante pueda implementar herramientas matemáticas (acción) con base en sus recursos cognitivos sobre su medio -idealmente un contexto desconocido- para probar, experimentar y construir estrategias de resolución (formulación) que luego, debate frente a otro “proponente” para justificar la pertinencia de la acción emprendida (validación); finaliza este proceso la intervención docente para recuperar los procedimientos/herramientas implementados y acercarlos a la convencionalidad propia de las matemáticas (institucionalización). Este planteamiento teórico coincide con el enfoque de la asignatura de matemáticas estipulado en los Programas de Estudio 2017.

La metodología de este trabajo se enmarca y fundamenta en la investigación-acción, término que Latorre (2005) -conjuntando ideas de Elliot (1993), Kemmis (1984) y Lomax (1990)- identifica como un proceso reflexivo y crítico que busca la mejora de una acción o situación vivida por los diversos agentes sociales que conforman las instancias y organizaciones (autoridades, directivos, docentes, alumnos, etc.). Se ha tomado como base el Modelo Cíclico de la Investigación-Acción de Whitehead -propuesto en 1989 y expuesto por Latorre (2005)- en el que se deben realizar cinco pasos para el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de la PIE.

El primer peldaño se ocupó de identificar la situación problemática mediante procesos sistemáticos para posteriormente, -segundo paso- establecer una po-

sible solución a través de una hipótesis que en el caso de la investigación-acción se establece como la respuesta a una pregunta, y la cual se estableció partiendo del cuestionamiento: ¿De qué manera consolidar en el personal docente habilidades para la implementación de problemas auténticos que permitan el cumplimiento del enfoque de la asignatura de matemáticas? Como hipótesis para la solución de la problemática se propuso la siguiente respuesta: A través de la intervención sistemática por medio de un proceso integral de asesoría técnico pedagógica que desarrolle en el personal docente competencias de diseño de problemas y situaciones auténticas de enseñanza matemática.

El tercer paso fue la implementación del PEA que contempló el desarrollo de un curso dividido en dos sesiones, el primero sobre las principales características del enfoque de la asignatura y el segundo sobre las diferencias conceptuales que existen entre las matemáticas y el pensamiento matemático. Asimismo, se llevó a cabo un taller dividido en dos sesiones; la primera se orientó al diseño de problemas matemáticos auténticos y la segunda a la planificación de una secuencia didáctica con base la TSD que integró los problemas previamente diseñados. Posterior a estas intervenciones, se llevó a cabo una sesión de diálogo profesional para determinar los principales avances y nuevos significados construidos desde la intervención del asesor técnico pedagógico.

El cuarto paso contempla la evaluación y sistematización de la información recabada durante la fase anterior, para tal fin se implementaron una serie de instrumentos para recabar datos relacionados con las transformaciones y percepciones del personal docente, específicamente en la resignificación del problema matemático y el papel que desempeña en la situación didáctica. De igual manera, se recabó información sobre el impacto y pertinencia de la intervención del asesor en el proceso de transformación.

Posterior a la implementación del PEA se usó una rúbrica para estimar la autenticidad de la situación didáctica, una lista de cotejo para determinar la autenticidad del problema matemático propuesto, y una entrevista condicional/ indagatoria, semi estructurada cuya implementación se llevó a cabo en línea de manera dirigida y cuyos datos se procesaron en el software Atlas.ti® mediante un ejercicio de interpretación de la *doxa* combinando códigos *a priori* y *a posteriori* para el análisis cualitativo.

Con apoyo del citado programa se establecieron relaciones entre 32 códigos divididos en 3 unidades de análisis: Situación Didáctica (SD), Problema Matemático Auténtico (PMA) y Enfoque de Matemáticas (EM). Dichas relaciones permitieron el análisis de las citas para la posterior construcción de redes; gráficos interpretativos que ayudaron al diseño de conclusiones sobre los nuevos

significados de la enseñanza de las matemáticas con motivo de la intervención del asesor. Para centrar los resultados de la intervención en lo relacionado con la TSD se presentan relaciones de 17 códigos entre los que destacan: Acción, Formulación, Validación e Institucionalización, (SD) con los determinados como Intenciones de cambio e Impacto de la asesoría. Este ejercicio interpretativo dio paso a las conclusiones elaboradas desde una postura sistemática y profundamente reflexiva.

El quinto paso consistió en un diálogo profesional entre el investigador y la muestra para valorar las modificaciones hechas en la práctica docente y las que podrían hacerse en el corto plazo con base en las conclusiones de la investigación-acción. Cabe señalar que estos diálogos profesionales se centraron en los hallazgos y resultados obtenidos de los productos elaborados a lo largo del PEA y las interpretaciones hechas con base en las relaciones entre códigos y categorías en Atlas.ti.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con base en la relación interpretativa (diagrama 1) se puede concluir que el personal reconoce que los problemas auténticos en conjunto con una visión protagonista del alumno son aspectos fundamentales para la implementación del enfoque de la asignatura de matemáticas. Esta relación permite dar respuesta a la primera pregunta de investigación al colocar al problema matemático auténtico como un elemento *sine qua non* el enfoque no puede hacerse presente. El papel que el personal docente otorga al problema matemático auténtico en la secuencia didáctica es trascendental pues dicho elemento -con todas sus características- sostiene las situaciones didácticas de acción y formulación, etapas que cabe señalar se caracterizan por la actividad autónoma del alumnado.

La evidencia analizada da cuenta de un diseño de secuencias didácticas que contemplan propuestas en comunión con la TSD propuesta por Brousseau (2007) y, con base en la frecuencia de las citas, las rúbricas y las listas de cotejo aplicadas se puede afirmar que estas planificaciones se llevaron a cabo en al menos la mitad de la muestra. El personal docente contempla en sus secuencias didácticas un problema que propicia la acción, un espacio para la formulación y la validación

de los procesos, el intercambio de información matemática para luego, dar paso a un momento de concreción convencional. Se encontraron relaciones directas entre la situación de validación con el desarrollo de HRP y la situación de institucionalización con el desarrollo del pensamiento matemático en el sentido que dicho momento se encarga de las cuestiones convencionales del objeto de estudio.

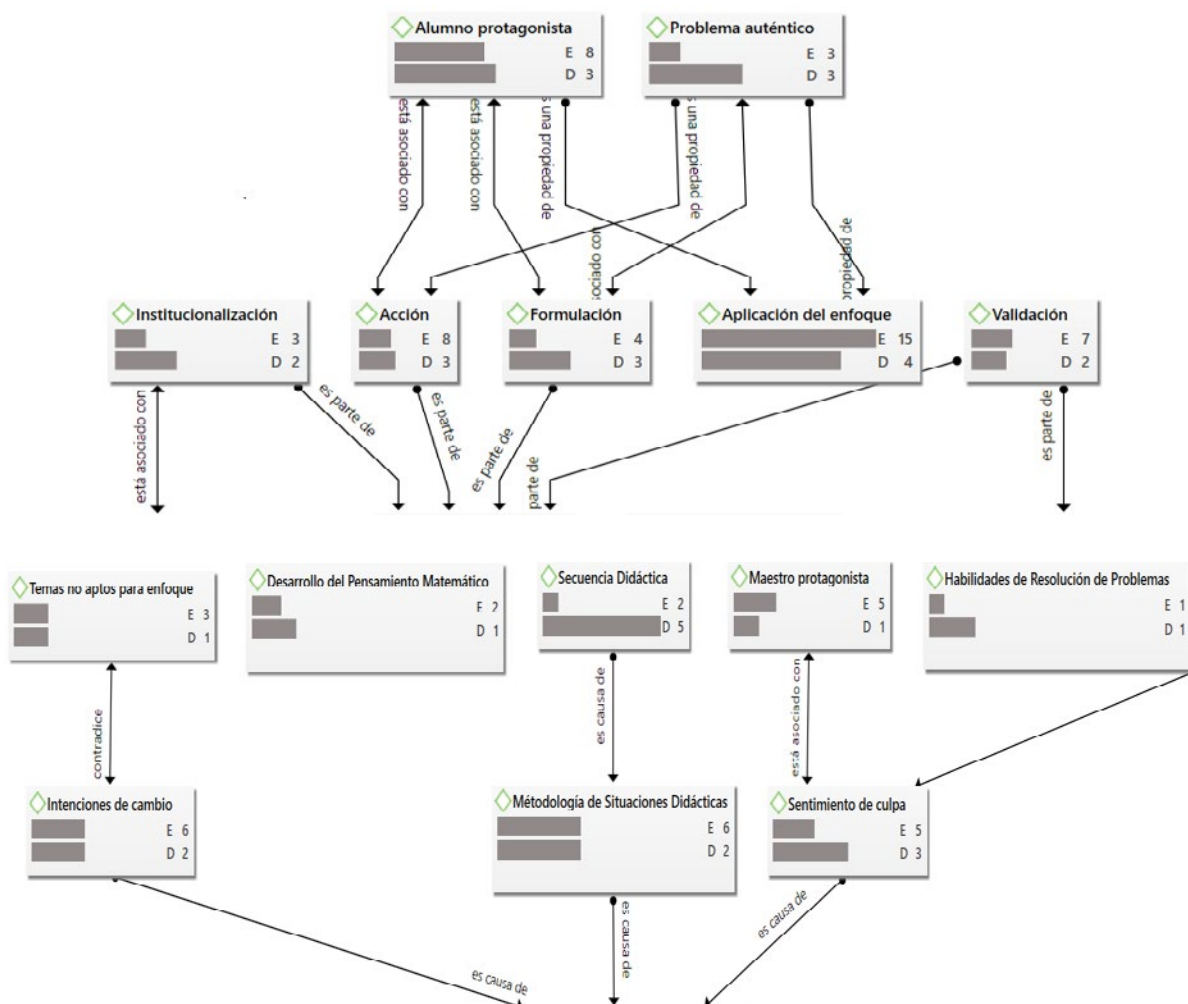
Las secuencias didácticas diseñadas durante y posterior a la implementación del PEA dieron cuenta de la apropiación que el personal docente hizo de los planteamientos de la TSD y de la manera en que estas secuencias didácticas descansan en un planteamiento técnicamente pertinente con las exigencias del enfoque vigente para la enseñanza de las matemáticas. Se presentan problemas contextualizados e intelectualmente exigentes que se ofertan desde el terreno de lo desconocido y dan pie a la experimentación de herramientas matemáticas convencionales y no convencionales para la resolución.

Asimismo, el personal docente manifestó que los problemas auténticos e intelectualmente exigentes permitieron a sus estudiantes poner en juego habilidades de comunicación matemática, el desarrollo del pensamiento inductivo y deductivo, la creatividad e incluso, habilidades relacionadas con la autorregulación del aprendizaje y aspectos relacionados con la motivación. Estos planteamientos en conjunto con una nueva forma de organización de la sesión de matemáticas modificaron la dinámica del aula y favorecieron la implementación del enfoque de la asignatura desde lo expuesto por la SEP (2017).

La intervención del asesor mediante la implementación del PEA impactó en la dinámica de planificación y en el significado del problema matemático, según reflejaron las citas, la relación entre códigos, la generación de productos durante la ejecución del PEA y los instrumentos aplicados se propiciaron transformaciones en la práctica docente que permitieron la transición de una oferta didáctica escolástica hacia la Metodología de las Situaciones Didácticas. El impacto, en el más sutil de los casos, motivó intenciones de cambio en el corto y mediano plazo respecto a la implementación de la TSD, aunque un elemento notorio es el reconocimiento de que hay contenidos específicos que por su naturaleza matemática son complicados de implementar desde dicha metodología. Un elemento sorpresivo fue que derivado de los análisis del “deber ser” de la clase de matemáticas llevado a cabo en el curso 1 los participantes manifestaron sentimientos de culpa luego de los ejercicios introspectivos, pues reconocían que su práctica se alejaba mucho del enfoque.

Con base en los resultados de esta investigación-acción se plantean las siguientes recomendaciones para dar continuidad a la solución de la situación problemática del centro escolar en el plano práctico y hacer de estos cambios elementos que transformen la gestión curricular y la cultura institucional.

- Modificar la estructura tradicional de planificación (inicio, desarrollo y cierre) de la clase de matemáticas y centrarla en cuatro momentos: Acción, formulación, validación e institucionalización. Esto permitirá que la práctica de enseñanza se organice desde la TSD.
- Hacer del problema matemático una situación intelectualmente exigente para quien lo realiza, procurando el equilibrio entre el nivel de dificultad y las habilidades matemáticas de quién lo resuelve.
- Evitar en la situación de “acción” de la secuencia didáctica las explicaciones anticipadas sobre el aprendizaje esperado, sobre las estrategias de resolución de problemas, así como la promoción del trabajo colaborativo y autónomo de los estudiantes durante la etapa de formulación.
- Fundamentar la asesoría técnico pedagógica en la metodología de investigación-acción para favorecer un trabajo sistemático que permita explicar las transformaciones en contextos específicos.



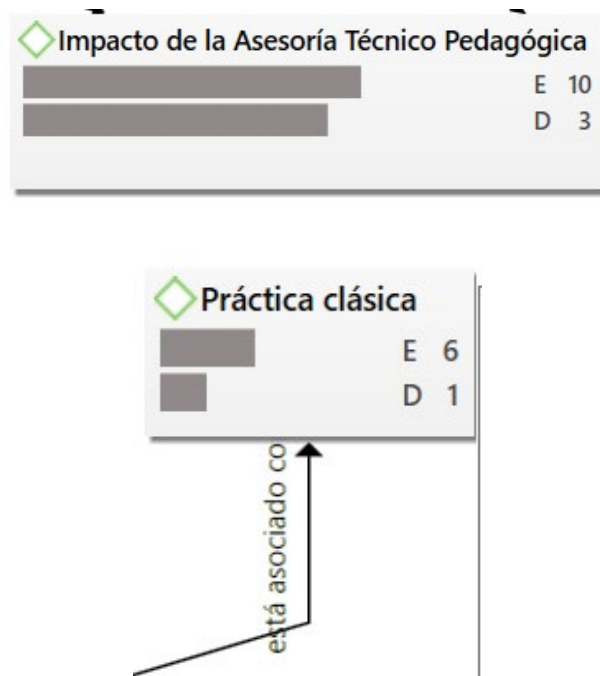


Diagrama 1. Elaboración propia con base en la red de códigos jerárquica descendente en Atlas.ti

REFERENCIAS

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Ed. 1. Buenos Aires. Libros de Zorzal. pp. 17-29.
- Carvajal, C. (2008). ¿Qué es un problema matemático? Percepciones en la enseñanza media costarricense. En: “Cuadernos de investigación y formación en educación matemática”. 2008, Año 3, Número 4, pp. 83-98.
- Chamoso, J. (2013). Los problemas de matemáticas escolares de primaria, ¿son sólo problemas para el aula? En: *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*. 2014. Año 9. Número 12. pp. 261-279. Costa Rica.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3ª Edición. Graó.
- Mesa, L., Londoño, S., Jaramillo, C. y Villa-Ochoa, J. (2014). Contextos Auténticos y la producción de modelos matemáticos escolares. *Revista Virtual Univer-*

- sidad Católica del Norte*, 42, 48-67. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/494/1028>
- Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017). *Evaluar a través de situaciones auténticas*. En: ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. pp. 93-137. Colección Aprendizajes Clave para la Educación Integral.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Programa de Estudios de Sexto Grado. pp. 214-217.

ADAPTACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: VALIDEZ DE CONTENIDO

Cristóbal Crescencio Ramón Mac
Rubí Surema Peniche Cetzal
Guadalupe Ruiz Cuéllar

RESUMEN

A partir del Movimiento de Eficacia Escolar (MEE) se han identificado factores escolares que aportan a que los estudiantes obtengan resultados de aprendizaje por arriba de lo esperado según su nivel socioeconómico. El docente, en su quehacer y desempeño, es considerado como uno de los factores más relevantes e influyentes en el proceso educativo. Dado lo anterior, es importante conocer qué debe realizar un docente que aporte aprendizaje significativo para los estudiantes. Con base en el análisis de modelos de enseñanza, fue seleccionada una guía de autoevaluación de las prácticas educativas de docentes en educación secundaria, desarrollada por Gutiérrez-Anguiano y Chaparro (2020). Si bien dicho instrumento se desarrolló para el nivel de educación secundaria, al contar con propiedades psicométricas aceptables y con adaptación al contexto mexicano, se considera como una guía confiable para otros niveles educativos. Con el propósito de conocer las prácticas de enseñanza en Educación Media Superior (EMS), en este documento se registra parte del proceso de adaptación de la guía antes mencionada, con el fin de contextualizarla para el estado de Aguascalientes, a partir de la validez de contenido, con la participación de docentes expertos en EMS y

Correos electrónicos: ccrmac@gmail.com
rupeniche21@gmail.com
gruiz@correo.uaa.mx

Institución: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

especialistas en investigación con conocimientos de EMS. Los resultados son favorables para la adaptación del instrumento.

ABSTRACT

Based on the School Effectiveness Movement (SEM), school factors have been identified that contribute to students obtaining learning results higher than expected according to their socioeconomic level. The teacher, in his work and performance, is considered one of the most relevant and influential factors in the educational process. Given the above, it is important to know what a teacher should do that provides meaningful learning for students. Based on the analysis of teaching models, a self-assessment guide for the educational practices of teachers in secondary education was selected, developed by Gutiérrez-Anguiano and Chaparro (2020). Although this instrument was developed for the secondary education level, since it has acceptable psychometric properties and is adapted to the Mexican context, it is considered a reliable guide for other educational levels. In order to know the teaching practices in High School, this document records part of the process of adapting the aforementioned guide, in order to contextualize it for the state of Aguascalientes, based on the validity of content, with the participation of expert teachers in High School and research specialists with knowledge of High School. The results are favorable for the adaptation of the instrument.

Palabras clave: Prácticas de enseñanza, Autoevaluación docente, Eficacia escolar, Educación Media Superior

Keywords: Teaching practice, Teaching self evaluation, School Effectiveness, High School

INTRODUCCIÓN

La Educación Media Superior (EMS) en México representa el último tipo educativo declarado como obligatorio por parte del Gobierno Mexicano. Es ahí en donde se deben adquirir las competencias consideradas como indispensables para desempeñarse de manera efectiva en este mundo globalizado. La EMS se integra por diferentes subsistemas, tanto de tipo público como privado, que varían en cuanto a su funcionamiento, en su organización, contexto, tipos de apoyos y recursos, formas de contratación del personal, y además es muy variable en cuanto a los resultados que obtienen sus alumnos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018). En este último aspecto, las evaluaciones nacionales e internacionales dan cuenta de que es importante mejorar sustancialmente, pues los resultados obtenidos por los estudiantes distan mucho de lo esperado, según los objetivos formativos del tipo educativo. Con esto en cuenta, se hace necesario identificar cuáles son los aspectos que deben ser mejorados, pues no basta con brindar educación a los estudiantes, esta debe ser de excelencia para todos.

El Movimiento de Eficacia Escolar (MEE) establece que las escuelas eficaces son aquellas que obtienen mejores resultados de los esperados o que mejoran respecto de ellas mismas, independientemente de su contexto (Murillo, 2005). Para lograr esto, es importante que las escuelas atiendan de manera efectiva una serie de factores que han sido identificados como determinantes para el logro de aprendizajes en los estudiantes, entre los que están: clima escolar y de aula, liderazgo educativo, apoyo de los padres de familia, compromiso de la comunidad educativa, estrategias de enseñanza y evaluación.

Dentro del MEE, se ha precisado que uno de los factores más relevantes se refiere al desempeño de los docentes, pues son ellos quienes tienen la responsabilidad mayor de interactuar con los estudiantes, trabajar de manera permanente con ellos y lograr un aprendizaje significativo. Por ello, es importante identificar cuáles son las prácticas docentes que realizan los profesores de esos centros escolares, pues son estas las que permiten llegar a resultados óptimos. En esta investigación, se conceptualiza a la práctica docente como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008, p. 4).

Caracterizar la práctica docente de escuelas eficaces permitiría establecer estrategias para la mejora continua de profesores, específicamente en su capacitación y actualización, así como para facilitar la reflexión docente (Kyriacou, 2009). Esta propuesta se basa también en que los profesores pertenecen a diferentes subsistemas de Educación Media Superior del estado de Aguascalientes, que operan en diferentes contextos y condiciones, lo que permitiría establecer propuestas que puedan ser implementadas en centros escolares con características y factores diversos.

Existen diversos modelos e instrumentos que permiten conocer dichas características y acciones de los docentes. Como proyecto general se determinó utilizar la Guía para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias, desarrollada por Gutiérrez-Anguiano y Chaparro (2020). Ahora bien, dicha guía fue elaborada para el contexto de Baja California en el nivel educativo de secundaria; por ello, esta investigación cumple con el objetivo de presentar evidencia de contenido en la guía, como adaptación para el contexto de la EMS en el estado de Aguascalientes.

DESARROLLO

Tanto en el contexto internacional, como nacional, existe una amplia variedad de propuestas respecto de cuáles son las prácticas docentes efectivas. Como resultado de estas diferentes formas de conceptualizar y especificar las prácticas docentes, se han desarrollado diferentes modelos o marcos, que agrupan elementos, conductas, cualidades o tareas que debe desarrollar un docente, como los siguientes:

- Cualidades de los maestros efectivos (Stronge, 2018);
- Marco para la enseñanza (Danielson, 2013);
- Marco para la buena enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2018);
- Decálogo para la enseñanza eficaz (Murillo, Martínez y Hernández, 2011);
- y
- Cualidades y tareas clave para la enseñanza en el salón de clase (Kyriacou, 2009).

Dichos modelos han servido de base para la elaboración de instrumentos, como medida de evaluación, para apoyar la reflexión docente, el desarrollo de estrategias de mejora en el desempeño docente, entre otros aspectos vinculados con la enseñanza.

En México, actualmente se cuenta con el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, así como para EMS, como sucesor de los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) de la reforma educativa de 2013 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). Sin embargo, los verbos de los indicadores ahí planteados no permiten una identificación clara de lo que se espera que realice un profesor como parte de su práctica, lo que dificulta la operacionalización de indicadores y limita la obtención de una información precisa y válida, como lo expresa Pedroza (2016).

A razón de ello, en esta propuesta se toma la decisión de utilizar la Guía para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias (Gutiérrez y Chaparro, 2018). El instrumento se desarrolló a partir de un análisis comparativo de los diferentes modelos y marcos para la práctica docente, el cual, permitió identificar siete grandes dimensiones, categorías, cualidades y tareas que debe realizar un profesor; y como resultado del proceso de análisis se determinó que el Marco para la buena enseñanza, propuesto por Danielson (2013), es el que incluye la totalidad de las dimensiones identificadas. Así también, el instrumento cuenta con las propiedades psicométricas necesarias que respaldan su uso: validez de contenido, validez y confiabilidad del constructo, índice de confiabilidad de 0,98 y un análisis factorial confirmatorio con niveles aceptables.

La escala se estructura por un banco de 70 ítems organizados en cinco apartados: planeación y preparación, clima del aula, enseñanza, evaluación del aprendizaje, y responsabilidades profesionales.

Proceso de validación de adaptación

El proceso para la validación de adaptación de la guía para el contexto de la EMS en Aguascalientes, se consideró realizarlo en dos etapas: (1) validez de contenido por jueceo de expertos y especialistas, y (2) pilotaje del instrumento con docentes de EMS, aunque esta última etapa no ha podido ser realizada por completo debido a las dificultades generadas por la suspensión de clases presenciales y a la implementación de la educación a distancia.

Etapa 1. Validez de contenido por jueceo de expertos y especialistas

El objetivo perseguido en esta fue la evaluación de los indicadores e ítems de la guía, identificando si cumplían con criterios de claridad, pertinencia, congruencia y suficiencia. Para ello, se realizó dicha actividad con dos grupos de personas: docentes expertos en EMS y especialistas en investigación educativa con conocimientos del funcionamiento en la EMS.

Los participantes del primer grupo de personas fueron seleccionados con el apoyo de personal del Instituto de Educación de Aguascalientes. Se identificaron docentes expertos de EMS que cumplieran con los siguientes requisitos: haber impartido asignaturas en EMS, participar como formador de docentes o ser responsable de alguna coordinación académica de profesores de este tipo educativo. Se contó con la participación de tres docentes, dos mujeres y un hombre, que cumplían con algunos de los requisitos. En cuanto a los años de experiencia de los participantes, la mínima fue de 2 años y la máxima de 6. Todos los expertos contaban con grado de maestría en el área de investigación educativa.

Los requisitos establecidos para la selección del comité de especialistas en investigación fueron: conocimiento del funcionamiento de la EMS, así como de la investigación realizada en este tipo educativo, colaborar o haber colaborado en la formación de docentes de EMS y conocimiento del currículo establecido para la EMS. El comité se integró por cuatro especialistas en investigación educativa, todas mujeres. La experiencia en cuanto a docencia por parte de las especialistas está en el rango de 1 hasta los 34 años; en cuanto a la experiencia en investigación, esta va de los 5 hasta los 30 años. Las cuatro especialistas tenían formación doctoral, en las áreas de Educación (3) y en Investigación Educativa (1).

Para el proceso de validación, a cada uno de los participantes se les envió por correo electrónico dos documentos: la Guía para la validación de contenido de la Escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en Educación Media Superior (basada en Gutiérrez, 2018) y el Formato para la validación de los ítems de la escala de autoevaluación.

El primer documento, incluye una descripción del propósito de la escala, el objetivo del proyecto de investigación para el cual se pretende utilizar, la explicación de los dominios propuestos por Gutiérrez y Chaparro, el objetivo del proceso de validación, el proceso por seguir para este fin (incluyendo las actividades específicas por realizar y los criterios por considerar para validar los ítems y dimensiones) y la escala para identificar el nivel de aplicación de las prácticas de enseñanza (nulo, básico, intermedio y avanzado), con su respectiva descripción.

El segundo documento, consta de una sección de datos para la identificación del docente experto, como su institución de adscripción, grado máximo de estudios y años de experiencia tanto en investigación como en docencia en EMS. Para la validación de los reactivos, a cada uno se le asignó diferentes dominios, con su respectiva definición de dimensiones, indicadores e ítems por valorar, de acuerdo con los criterios de claridad, pertinencia, congruencia y suficiencia para la dimensión correspondiente.

Las acciones realizadas para el proceso de validación fueron:

- a. Identificación de los participantes; a través del IEA para los docentes expertos, y por medio del análisis de sus perfiles profesionales para los especialistas en investigación.
- b. Envío de solicitud de apoyo en la validación de la escala, vía correo electrónico, a cada docente o especialista.
- c. Envío de los materiales necesarios para la validación: la guía y el formato.
- d. Valoración de las dimensiones e ítems por parte de los participantes, en función de los criterios establecidos. Si ellos consideraban que se cumplían los cuatro criterios, señalaban la opción Sí en el espacio correspondiente para cada uno; si no estaban de acuerdo con alguno, escribían las razones para ello (con lo que se dispondría de elementos para realizar las correcciones necesarias) o, bien, proponían la corrección. En caso de considerar que los ítems incluidos eran insuficientes para evaluar la dimensión para la cual eran propuestos, el docente experto debía escribir cuáles ítems consideraba necesarios por incluir.
- e. Corrección en la redacción de los indicadores o ítems por falta de claridad; eliminación o reubicación de los indicadores o ítems, por no pertenecer a la dimensión o dominio planteados o por reflejar un aspecto ya incluido en otra dimensión o dominio; e inclusión de indicadores, ítems o dimensiones, por considerar que los propuestos eran insuficientes para evaluar la dimensión o dominio correspondientes, según lo establecido en sus definiciones. Todo esto, a partir de los comentarios emitidos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Etapa 1. Validez de contenido por jueceo de expertos y especialistas

Los comentarios tanto de los docentes expertos, así como la validación por parte de los especialistas en investigación, permitieron realizar ajustes en las dimensiones, indicadores e ítems de la escala. Los comentarios fueron valorados y atendidos. Se emitieron comentarios para las adecuaciones en cuanto a la redacción; modificación por incorporación de información; eliminación de indicadores e ítems; inclusión de indicadores e ítems; de la idoneidad de las dimensiones, específicamente en relación con los nombres asignados y sus definiciones.

En la tabla 1 se presenta un concentrado de las adecuaciones realizadas con base en la opinión de los participantes.

Tabla 1. *Adecuaciones realizadas a la versión original de la escala, por tipo participantes.*

Tipo de participante	TIPO DE ADECUACIÓN				
	Redacción de indicadores	Redacción de ítems	Indicadores e ítems eliminados	Indicadores e ítems incluidos	Nombre y definición de dimensiones
Docentes expertos	3 (5, 6 y 10)	11 (5, 10, 11, 12, 18, 23, 30, 48, 50, 54, 59 y 63)	1 (27)	9 (3, 4, 18, 24, 25, 26, 31, 32 y 33)	3 (1c, 2a y 2d)
Especialistas investigación	3 (1, 2 y 33)	9 (2, 3, 7, 30, 31, 35, 43, 44 y 60)	4 (15, 27, 45, y 46)	3 (31, 32 y 33)	6 (1a, 2a, 2b, 2c, 2d y 3a)

Nota: el primer número de cada casilla se refiere al total de ítems en cuestión, y entre paréntesis se incluye los números de los ítems dentro de la escala en su versión original.

Con base en los resultados obtenidos, se da evidencia de la validación de contenido, esto gracias a la participación de los docentes expertos y especialistas en

investigación. Si bien no se contó con la participación esperada para la validación de la estructura interna del instrumento (debido a las medidas sanitarias derivadas de la presencia de la actual contingencia), se espera próximamente contar con la participación de más integrantes de la EMS con el fin de obtener un instrumento más robusto, que permita conocer las prácticas de enseñanza por parte de los docentes de EMS de Aguascalientes.

Es importante comentar que este tipo de instrumentos, especialmente sobre la práctica docente en EMS, son escasos en México, por lo que la adaptación de una escala de este tipo significará una aportación para apoyar en los procesos que permitan desarrollar estrategias para lograr la esperada excelencia educativa, sobretodo en un contexto y tipo educativo tan diverso y complejo como lo es la Educación Media Superior en el país.

REFERENCIAS

- Danielson, C. (2013). *A Framework For Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Especial). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gutiérrez, N. (2018). *Guiar mi enseñanza hacia la mejora: Escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en educación secundaria* (tesis de maestría). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.
- Gutiérrez-Anguiano, N. y Chaparro, A. (2020). Evidencias de fiabilidad y validez de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria. *Perfiles educativos*, 42(167), 119-137. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.58854>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: Autor.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools. Theory and Practice* (3rd. ed.). United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.

- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Marco para la buena enseñanza. Actualización*. Santiago de Chile: Autor.
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Pedroza, L. (2014). *Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar* (tesis de doctorado). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes en la Educación Media Superior*. México: Autor.
- Stronge, J. (2018). *Qualities of Effective Teachers (3rd. ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA QUE IMPLEMENTAN LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN AGUASCALIENTES

Mónica de los Dolores Barba Morales

RESUMEN

La investigación describe el proceso de evaluación formativa que realizan las docentes de una zona de educación preescolar de la ciudad de Aguascalientes. Su diseño metodológico es cualitativo, de alcance exploratorio con enfoque fenomenológico-hermenéutico y se basa en el modelo de evaluación Contexto, Entrada, Proceso y Producto (CIPP por sus siglas en inglés). Se emplea la entrevista semiestructurada con grupos de discusión, en una muestra de tipo criterial conformada por 23 docentes frente a grupo y tres directoras de dos jardines de niños de sostenimiento público y uno privado. Se analiza el contenido de los expedientes personales de los alumnos de un ciclo escolar, para identificar los criterios que emplean las docentes al establecer el nivel de logro de los aprendizajes registrado el Reporte Trimestral de Evaluación.

ABSTRACT

The research describes the process of formative assessment carried out by teachers in a preschool education area in the city of Aguascalientes. Its methodological design is qualitative, exploratory in scope with a phenomenological-hermeneutic approach and is based on the Context, Input, Process and Product (CIPP) evaluation model. The semi-structured interview with discussion groups is used, in a criterial type sample consisting of 23 teachers in front

Correo electrónico: barba@iea.edu.mx

Institución: Zona 37 de Educación Preescolar. SISAAE Oriente

of the group and three directors of two children's gardens of public support and one private. The content of students' personal records in a school year is analyzed to identify the criteria teachers use when setting the level of learning achievement recorded in the Quarterly Assessment Report.

Palabras clave: evaluación formativa, criterios de evaluación, expediente personal del alumno, reporte trimestral de evaluación, retroalimentación.

Keywords: formative assessment, evaluation criteria, personal record, quarterly assessment report, feedback.

INTRODUCCIÓN

En México, la evaluación formativa se implementa en educación básica a partir de la Reforma Educativa de 1976 (DOF, 1976). Evaluar en la modalidad formativa consiste en la elaboración de juicios de valor para determinar lo que los alumnos saben hacer con respecto de un aprendizaje (Ramírez, 2009; SEP, 2004, SEP 2011, SEP 2017a). Como evaluación cualitativa de proceso, la modalidad formativa hace posible una comunicación constante entre el docente y los alumnos. (Pérez, Clavero, Carbó y González, 2017). A pesar de que evaluar de manera formativa se sitúa en el proceso de aprendizaje más que en el producto y su valoración numérica, existen algunas dificultades, entre las que se resaltan: a) la diversidad de juicios de valor para determinar el nivel de logro de los aprendizajes, pues persiste la subjetividad al no contar con un instrumento oficial que determine un marco de referencia común, b) la ratio de alumnos por grupo, c) la extensa cantidad de aprendizajes esperados contenidos en los programas educativos y, d) el desconocimiento de las metas de aprendizaje; entre otras.

A consecuencia de lo anterior, la información que se redacta en el Reporte de Evaluación Trimestral en el nivel de preescolar resulta también diversa y poco sistemática, debido a que cada docente pondera el nivel de logro del aprendizaje con criterios propios. El Reporte de Evaluación es creado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir del ciclo escolar 2012-2013. Solo en dos de sus versiones contó con una escala valorativa constituida por cuatro niveles de desempeño: destacado, satisfactorio, suficiente e insuficiente. Los niveles estuvieron redactados en sentido genérico para los tres grados de educación preescolar en todos los campos de formación académica. A partir de la reforma educativa de

2017 se incluyeron para las áreas de desarrollo personal y social.(SEP, 2012 c; DOF, 2018b). Actualmente la escala se utiliza únicamente para el tercer grado en el componente de autonomía curricular (DOF, 2019).

La variedad de procedimientos y de criterios para la evaluación formativa de los aprendizajes no es privativa de algún centro educativo, estado o país, ya que existen investigaciones al respecto. Sin embargo, para efectos de este estudio se considera una zona de educación preescolar, de la capital del estado de Aguascalientes, por lo que las preguntas de investigación son las siguientes:

General:

¿Cuál es el proceso que implementan las docentes de educación preescolar en la evaluación formativa?

Específicas:

¿Cuáles son los instrumentos que utilizan las docentes para la elaboración de la evaluación formativa de los alumnos?

¿En qué se basan los juicios de valor que realizan las docentes para determinar el nivel de logro de los aprendizajes?

¿Cuáles son las estrategias que emplean las docentes para registrar información sobre el nivel de logro de los aprendizajes en el Reporte de Evaluación?

Asimismo, los objetivos de la investigación son:

General:

Describir el proceso que implementan las docentes de educación preescolar en la evaluación formativa.

Específicos:

Identificar si las docentes tienen claridad en las metas de aprendizaje.

Identificar los instrumentos que utilizan las docentes en el proceso de elaboración de la evaluación formativa de los aprendizajes.

Conocer los criterios de evaluación que siguen las docentes para registrar información sobre el nivel de logro de los aprendizajes en el reporte de evaluación formativa.

Identificar la influencia que tienen los resultados de la evaluación formativa de los aprendizajes en la en la modificación de estrategias de enseñanza y en la retroalimentación de los alumnos durante las clases.

DESARROLLO

En cuanto a la revisión de la literatura, en Latinoamérica se han realizado investigaciones sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. En Bolivia, Pasek y Mejía (2017) concluyen que docentes de preescolar y de primaria realizan la evaluación formativa de manera informal, sin llevar registros sistemáticos de lo que realizan los alumnos. En Ecuador, Saltos y Chiriboga (2016) afirman que los docentes identifican la funcionalidad de esta modalidad evaluativa pero no logran efectuarla por lo numeroso de los grupos, que les impide llevar un registro sistemático de cada uno. Otra investigación realizada por Picaroni (2011) en Costa Rica, Perú, Guatemala, México, El Salvador, Uruguay, Argentina y Colombia, destaca que en el nivel de primaria: a) los docentes otorgan mayor importancia a la variedad de instrumentos que a la información que se recabe sobre el nivel de logro de los aprendizajes, b) no se definen estrategias concretas para la evaluación cualitativa, c) elaboran juicios de valor con respecto del logro del aprendizaje priorizando la modalidad sumativa.

En México, el estudio de Juárez y Delgado (2008) da cuenta que la evaluación de los aprendizajes requiere de instrumentos validados por expertos para determinar el nivel de logro. Gómez y Seda, (2008) concluyen que los docentes realizan evaluaciones basadas principalmente en sus creencias, que en lo establecido en el Currículum, porque las consideran un trámite administrativo más que un apoyo a su práctica pedagógica. El estudio de caso realizado por Martínez y Rochera (2010) con una docente de preescolar, concluye que identifica la definición del concepto de evaluación formativa, pero no la lleva a la práctica, pues lo que se registra acerca del nivel de logro de los aprendizajes no guarda relación con la planeación didáctica, con el diagnóstico inicial, ni con la entrevista que se le hace a la docente. Resalta la dificultad de la docente para estimar y dar evidencia del nivel de logro de los aprendizajes, ya que no cuenta con un instrumento oficial que le apoye.

Marín, Guzmán y Castro (2012) investigan acerca del carácter auténtico de la evaluación formativa en preescolar y concluyen que es una tarea compleja, por lo numeroso del alumnado en cada grupo, por la extensa cantidad de aprendizajes que contiene el programa educativo y por la carencia de un instrumento dentro del diseño curricular que apoye en la identificación del nivel de logro. Hace énfasis en que el personal docente de preescolar no está capacitado para el diseño de instrumentos. El estudio realizado por Sañudo y Sañudo (2014) sobre los significados que le otorgan los docentes de preescolar a la evaluación formativa, sostiene que

tienen sus propias concepciones, las cuales influyen en el proceso de interpretación del nivel de logro de los aprendizajes, además de que priorizan la evaluación diagnóstica y no hacen lo mismo en el transcurso del ciclo escolar. Existe confusión en la manera de emplear los diversos instrumentos de evaluación.

El fundamento teórico de esta investigación doctoral se basa en los antecedentes de la evaluación formativa: Tyler (1967), las características e importancia de esta modalidad (Gardner, 1995; Martínez-Rizo, 2015; Ravela, Picaroni & Loureiro 2017; SEP, 2017a; SEP, 2017b), su ubicación en la zona de desarrollo próximo (Shepard, 2006), los requerimientos para efectuarla: a) claridad en el objetivo de la evaluación, b) conocimiento de la situación en la que se encuentra el alumno con respecto a las metas de aprendizaje y, c) claridad en las estrategias de enseñanza (Sadler, 1989). Se sustenta también en la autenticidad (Wiggins, 1990; Ravela, 2015), en su carácter holístico (Murillo & Hidalgo, 2015) y justo (Gipps & Stobart, 2009; Pettifor & Saklofske, 2012; Murillo, Martínez & Hidalgo 2014; Murillo & Hidalgo 2017), en la importancia de la retroalimentación (Tedesco, 2007; Tobón, 2010; Murillo & Hidalgo 2015; Ravela 2015), en una retroalimentación constante (Murillo, Martínez & Hidalgo, 2014), positiva para promover la reflexión (Murillo & Hidalgo, 2015) y en su efectividad para la mejora del aprendizaje (Sammons & Bakum, 2011). De igual manera se contempla la influencia de la evaluación formativa en la mejora de la práctica pedagógica, en la calidad del diseño curricular, (Murillo, 2008) y en la generación de un clima positivo en el aula (DOF, 2018a).

También se incluye la influencia del contexto en los juicios de valor sobre el logro de los aprendizajes (Murillo, et al. 2014; Murillo, et al. 2015b ; Vandeyar & Killen, 2007) así como la falta de liderazgo directivo y la ausencia de un proyecto de escuela que limita el desarrollo de acciones de mejora del servicio educativo (Velasco 2016). Se enfatiza la importancia de la evaluación formativa para el desarrollo socioemocional (OCDE & UNESCO, 2016; SEP, 2017 a). Se aborda el fundamento legal de la evaluación formativa contenido en el artículo 3º. Constitucional, en la Ley General de Educación y en los diversos acuerdos federales que aluden a su influencia en la calidad del servicio educativo a la equidad e inclusión (SEP, 2011; SEP, 2012; SEP, 2017 a; DOF, 2018 a; DOF, 2018 b DOF, 2018c ;DOF, 2019; DOF, 2020).

NIVEL	CATEGORÍA	DIMENSIÓN
Contexto	1.1. Características del docente. 1.2. Política Educativa. 1.3. Características de la institución educativa.	1.1.1. Preparación profesional. 1.1.2. Experiencia profesional. 1.1.3. Modalidad educativa. 1.1.4. Formación permanente. 1.2.1. Asignación de docentes a las instituciones. 1.2.2. Autonomía para la aplicación del programa. 1.3.1. Estrato socioeconómico. 1.3.2. Nivel socioeconómico.
Entrada	2.1. Concepción de Evaluación.	2.1.1. Modalidad de evaluación. 2.1.2. Gradualidad de los aprendizajes.
Proceso	3.1. Sistematización de la Información. 3.2. Autoevaluación docente.	3.1.1. Frecuencia de la evaluación. 3.1.2. Instrumentos de evaluación. 3.1.3. Factores para la interpretación. 3.2.1. Autoanálisis de las formas de enseñanza.
Producto	4.1. Validación de la Información en el Reporte de Evaluación. 4.2. Resultados de la Evaluación Formativa.	4.1.1. Criterios para elaboración del Reporte de Evaluación. 4.1.2. Diseño del Reporte de Evaluación. 4.2.1. Logro de metas de aprendizaje. 4.2.2. Socialización del Reporte de Evaluación a Padres. 4.2.3. Propuesta de Evaluación.

El fundamento metodológico de la tesis doctoral es un diseño cualitativo, de alcance exploratorio con enfoque fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003, 2007) y se basa en el modelo de evaluación Contexto, Entrada, Proceso y Producto (CIPP por sus siglas en inglés) (Stufflebeam, 1971; Stufflebeam & Shinkfield, 1995, Stufflebeam et al. 2002). El supuesto teórico es el siguiente: el proceso que implementan las docentes de educación preescolar en la evaluación formativa refleja el nivel de aprovechamiento escolar de los estudiantes. Se determinan ocho categorías de análisis con sus correspondientes dimensiones como se muestran en la tabla siguiente:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A nivel de *contexto*, la preparación profesional, la experiencia laboral y la formación permanente, son factores que facilitan la interpretación del nivel de logro de los aprendizajes. Para la totalidad de las docentes, la política educativa en

torno a su asignación a las escuelas y a la autonomía en la selección de aprendizajes esperados no guarda relación con la evaluación formativa. Lo mismo sucede con el estrato y con el nivel socioeconómico de los alumnos. Aunque esta afirmación resulta contradictoria, toda vez que la modalidad del centro educativo incide en la cantidad de información en los expedientes de los alumnos, siendo el jardín de niños particular el que concentra mayor número de observaciones, solo que prioriza las referidas a lenguaje y a matemáticas.

En cuanto al nivel de *entrada*, la totalidad de las docentes identifica los conceptos de evaluación formativa y sumativa, incluso consideran que la primera es la idónea para determinar el nivel de logro de los aprendizajes en la educación preescolar. Una minoría sugiere que los aprendizajes sean graduados y /o clasificados desde la SEP para cada grado escolar.

Para el nivel de *proceso* no existe un patrón que determine la frecuencia del registro de juicios de valor del nivel de logro de los aprendizajes. La mayoría de las educadoras refiere que evalúa el logro de los aprendizajes quincenalmente, sin embargo en los expedientes de los alumnos no hay evidencia suficiente. Tampoco se refleja una sistematización de la información que se obtiene con los instrumentos de evaluación. La mayoría de las docentes emplean listas de cotejo y escalas valorativas. Pocas emplean rúbricas. Cada instrumento varía en su diseño y niveles de medición, debido a que es de diseño propio de cada docente. Incluso, en pocas ocasiones se comparten los instrumentos en una misma escuela y no se tiene la dinámica de compartir instrumentos con otros jardines de niños de la misma zona escolar.

No se identificó que la evaluación formativa de los aprendizajes influyera significativamente en la autoevaluación de la práctica pedagógica, ya que las planeaciones didácticas en su mayoría carecían de adecuaciones curriculares. La mayoría de las docentes refieren que la ratio de alumnos y la cantidad de aprendizajes esperados son elementos que les dificultan el registro sistemático del nivel de logro de los aprendizajes. La diversidad de criterios para establecer el nivel de logro de aprendizaje tienen elementos comunes como son: a) el desconocimiento de la totalidad los aprendizajes del programa educativo vigente, b) la confusión en las metas de aprendizaje derivado de la falta de comprensión del aprendizaje abordado en situaciones didácticas , c) la falta de conocimiento de los aprendizajes esperados que fueron abordados en el ciclo escolar inmediato anterior y d) la ausencia de un instrumento de evaluación oficial emitido por la SEP.

Y finalmente, en el nivel de *producto*, se tiene que los criterios para seleccionar la información que se registra en el Reporte de Evaluación, dependen de cada docente, algunas dicen nivelar los aprendizajes que mejores resultados tu-

vieron durante el trimestre y son los que toman en cuenta describir los logros de cada alumno. Aunque al tiempo de analizar el contenido de los expedientes de los alumnos, no se encuentra evidencia suficiente sobre el nivel de logro que permita sustentar un juicio de valor con respecto al aprovechamiento escolar en el Reporte de Evaluación, siendo las docentes entrevistadas conscientes de tal situación. Y finalmente, en lo que se refiere a la socialización del Reporte de Evaluación a los padres de familia se tiene que para la mayoría de ellos es solo un trámite administrativo en el que existe confusión sobre su contenido. Al respecto también la mayoría de las docentes coinciden y argumentan que el diseño de ese instrumento no es adecuado, toda vez que limita a 300 caracteres la redacción por cada campo o área, por lo que proponen algunas modificaciones: a) cambiar su diseño, b) incluir una rúbrica por campo formativo y, c) eliminar el Reporte de Evaluación y sustituirlo por el expediente personal del alumno, por considerarlo repetitivo.

Por lo anteriormente expresado se concluye que la mayoría de las docentes que conforman la muestra no realiza evaluación formativa de los aprendizajes. Si bien, identifican el significado del concepto y hacen intentos por observar y registrar el nivel de logro de los aprendizajes, no logran sistematizar la información que recuperan a través de los distintos instrumentos de diseño propio, toda vez que no existe un marco común de referencia que les apoye a establecer la escala de medición correspondiente. Aun tratándose del nivel de preescolar, el diseño curricular contiene aprendizajes esperados, que por lo tanto han de ser evaluados con respecto a su nivel de logro. Por lo tanto, el área de oportunidad derivada de la investigación consiste en el diseño de un instrumento tipo rúbrica para cada campo de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, para ser aplicado en la zona escolar y analizar si el contenido de los expedientes personales de los alumnos aporta información para registrar juicios de valor con respecto del nivel de logro de los aprendizajes en el Reporte Trimestral de Evaluación. Asimismo, puede analizarse la modificación de la práctica pedagógica con base en el resultado de la evaluación formativa de los aprendizajes. El instrumento apoyaría en la identificación de lo que los alumnos pueden hacer con respecto a las metas de aprendizaje para el logro del perfil de egreso de educación preescolar.

REFERENCIAS

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1976). *Acuerdo número 3810 por el que se autorizan para su aplicación en toda la República, los procedimientos de evaluación del aprendizaje formulados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4843400&fecha=30/03/1976
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018 a). *Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación del proceso de los educandos de la educación básica*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018 b). *Ley General de Educación*. México: Gobierno de la República. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018 c). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). *Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizajes, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019
- DOF (2020). *Acuerdo número 14/07/20 por el que se reforma el diverso número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597705&fecha=03/08/2020
- Gardner H. (2016). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=lang_es&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=gardner+inteligencias+multiples&ots=5V-anPQzWA&sig=QCyzAJz-sVon8vmNuf0ZuUpArgo#v=onepage&q=gardner%20inteligencias%20multiples&f=false
- Gipps, C., & Stobart, G. (2009). *Fairness in assessment*. En C. Wyatt-Smith y J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in 21st century: Connecting theory and practice* (105-118). Dordrecht: Springer.

- Gómez, R., & Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. México. *Perfiles Educativos*, XXX, (119), 33-54. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/per-educu/v30n119/v30n119a3.pdf>
- Juárez, M., & Delgado, A. (2008). *Evaluación de las Competencias De Niños y Niñas Preescolares Resumen*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178945154.pdf>
- Martínez, S., & Rochera, M. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE, 15 (47), 1025-1050. ISSN 1405-6666. Recuperado de: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1405-66662010000400003
- Marín, R., Guzmán, I., & Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 182-202. ISSN1607-4041. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.html>
- Martínez-Rizo, F. (2015). *Evaluación Formativa: fondo ético del tema*. Recuperado de <http://elias-construyendoconocimiento.blogspot.mx/2015/02/felipe-martinez-rizo-la-evaluacion.html#>
- Murillo, F. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, 6 (1), 4-28. ISSN: 1696-4713 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160102.pdf>
- Murillo, F., Martínez, C., & Hidalgo, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes de España. *Estudios sobre Educación*. (27), 91-113. doi: 10.15581/004.27.91-113 Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/487/354>
- Murillo, F. & Hidalgo, N. (2015a). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15, 8(1), 5-9. ISSN-e 1989-0397. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134131>
- Murillo, F., Hidalgo, N. & Flores, S. (2015b). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3). ISSN-e 1138-414X. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5768502>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OCDE). (2016). *Habilidades para el Progreso Social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-es.pdf?expires=1540857554&id=id&accname=guest&checksum=5E9799A1D9A8D3593CC6AFAE13A0DCCE>
- Pasek, E., & Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1), 177-193. ISSN-e 1989-0397. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5913181>
- Pérez, M., Enríquez, J., Carbó, J., & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Dialnet*, 9 (3), 263-283. ISSN-e 2077-2874. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049914>
- Picaroni, B. (2011). *Prácticas de Evaluación en las Aulas de Primaria en Ocho Países de América Latina*. Montevideo. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab77.pdf>
- Ramírez, A. (2009). Evaluación de los aprendizajes y desarrollo institucional, Ecoe Ediciones. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucuauhtemocsp/detail.action?docID=3196038>
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, [S.l.], 2 (1), 49-89. ISSN 1688-7468. doi: <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>. Recuperado de <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/703/694>
- Sadler, D. (1989). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 77-84. DOI: 10.1080/0969595980050104. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050104>
- Saltos, C., & Chiriboga, M. (2016). La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes. *Dialnet*, 2 (1), 112-127. ISSN-e 2477-8818. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761537>
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). *Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: a review to the literature*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf>
- Sañudo, L., & Sañudo, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revis-*

- ta Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42. ISSN: 1989-0397. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art2.pdf>
- Tedesco, F. (2007). Devolución, instancia de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. 44 (5), 1-4. ISSN 1022-6508. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471786>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa de Educación Preescolar 2011*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *El proceso de evaluación y el uso de la cartilla de educación básica en preescolar. Una estrategia para aprender entre colegas. Ciclo escolar 2012-2013*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.
- Shepard, L. (2006). *La Evaluación en el Aula*. INEE. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/4/images/la_evaluacion_en_el_aula.pdf
- Stufflebeam, D. (1971). *The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability*. Ohio University. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED062385>
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica. Recuperado de: <http://postgrado.una.edu.ve/evaluacionaprendizajes/paginas/stufflebeamcap10.pdf>
- Stufflebeam, D. Madaus, G., & Kellaghan, T. (2002). *Evaluation Models Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Recuperado de https://ia800200.us.archive.org/20/items/springer_10.1007-0-306-47559-6/10.1007-0-306-47559-6.pdf
- Vandeyar, S., & Killen, R. (2007). Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Education*. 27(1), 101-115. Recuperado de [https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/2323/Vandeyar_Educator%27s\(2007\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/2323/Vandeyar_Educator%27s(2007).pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia Vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Recuperado de <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*. 1 (1), 11 – 30. Recuperado de <http://www.maxvanmanen.com/files/2014/03/Max-Phenomenology-of-Practice1.pdf>

COMPRENSIÓN DE FENÓMENOS NATURALES (PROCESOS FÍSICOS) EN INGLÉS

Rosalio Ovalle Morquecho

RESUMEN

La presente práctica educativa, que conjuga elementos de un modelo de enseñanza (Miniquist), una estrategia de aprendizaje (Proyecto Transversal) y la necesidad inherente del bilingüismo en educación, se basa en un enfoque humanista y toma como base los elementos del concepto de Rogers (1961), el "Proceso que sigue el ser humano para visualizar un cambio en su personalidad", además, fue el Producto integrador que se generó como parte de las actividades del Diplomado en Habilidades Digitales Docentes ofertado por IEA.

Con el fin de apoyar el trayecto holístico del estudiante en su paso por la Educación Media Superior, en el presente proyecto de intervención será necesario que los alumnos hagan frente al problema de aplicar los elementos de Física II en un experimento (fenómeno natural); toda vez que la Miniquist se comparte desde el inicio, las actividades del docente y sus instrucciones mantendrán coherencia; en el mismo orden, dado que se darán a conocer desde el inicio los instrumentos de evaluación la retroalimentación será siempre positiva e incondicional, por ende, se logrará mantener una comprensión empática con las y los educandos; por último, el objetivo final será la experimentación (independiente) del estudiante y la vinculación de sus conocimientos.

Correo electrónico: d.rovalle61@dgb.email

Institución: CEB 5/1 "Lic. Jesús Reyes Heróles"

ABSTRACT

This educational practice that merges elements from a teaching model (Miniquist), a learning strategy (Transversal Project) and inner need for develop bilingual education, is based on a humanistic approach and it takes into account the elements from the so called Rogers (1961) concept "Process to be followed by human to visualize a change in personality". Furthermore, it was the holistic product generated as part of the activities carried out in the Certification Course on Teaching Digital Skills offered by IEA.

Aim at supporting an integral path of student in his/her journey by Upper high-school education, this intervention project will ask students to face the problem to apply Physics II elements in an experiment (natural phenomena); as Miniquist is shared since the beginning, teaching activities and instructions will be coherent; in the same sense, as evaluation tools will be known by students since the first day feedback will always remain positive and unconditional thus an empathetic comprehension will be established with students; finally, the last goal will be (independent) experimentation and linkage of learner's knowledge.

Palabras clave: Inglés IV, fenómenos naturales, método CLIL, Miniquist

Keywords: English IV, natural phenomena, CLIL method, Miniquist

INTRODUCCIÓN

Es importante caracterizar la etapa adolescente desde un punto de vista general, para ello se sugieren los tres tipos de desarrollo que Papalia (2009) propone en su "Psicología del desarrollo": físico y salud, cognitivo, social y emocional. Si bien las tres dimensiones son importantes dado que el adolescente es un constructo social (Papalia, 2009) holístico, será particularmente importante, por el objeto que persigue el presente documento, enfocarse en una mezcla de las últimos dos: social y emocional, y cognitivo.

Sobre la base de lo anterior se decidió que el problema de investigación es que debido a que los estudiantes del grupo 406 del turno vespertino del CEB 5/1 "Lic. Jesús Reyes Heróles" no ponen en práctica los conocimientos de la materia denominada Inglés IV no logran desarrollar los niveles de referencia de la asignatura.

natura, lo que a su vez repercute en no lograr un aprendizaje significativo en la materia en cuestión.

En el mismo sentido se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se puede lograr el aprendizaje significativo de los conocimientos de la materia denominada Inglés IV?
2. ¿Es posible lograr el aprendizaje significativo de dos asignaturas mediante un Proyecto transversal que implique aprendizajes esperados de las dos?
3. Por ende, los objetivos que se perseguirán con el presente Proyecto de Intervención serán:
4. El estudiante es capaz de plantear, de manera oral y escrita, situaciones de causa-efecto en inglés respecto de su entorno, haciendo uso correcto del condicional cero y favoreciendo un comportamiento propositivo en relación con los fenómenos naturales.
5. El estudiante es capaz de comprobar y aplicar los principios de los fluidos (Hidrostática e Hidrodinámica), resolviendo de manera creativa en una segunda lengua problemáticas sobre fenómenos naturales que ocurren en su entorno.

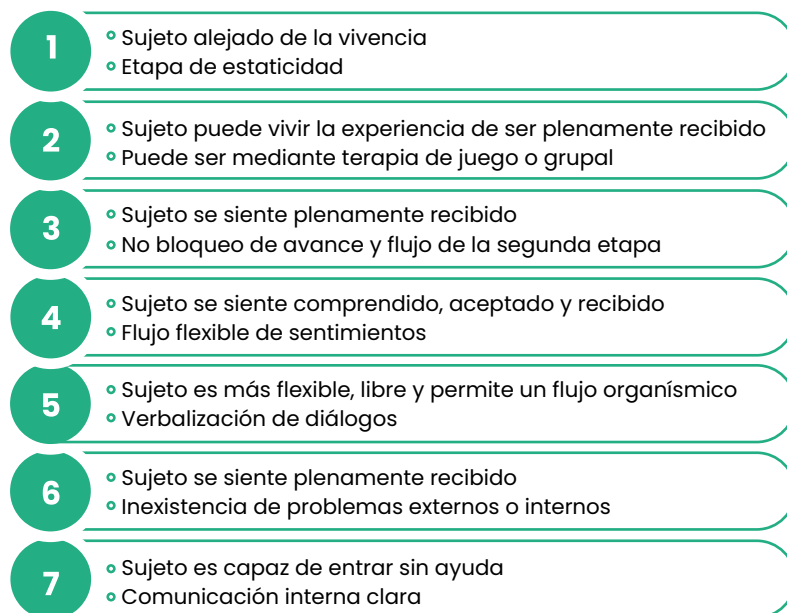
DESARROLLO

El enfoque desde el que se analiza el presente proyecto de intervención es el humanista toda vez que se parte de la idea de que el estudiante es bueno y capaz de desarrollar habilidades desconocidas hasta ese momento por su persona, elementos que asemejan el conocido concepto de Rogers (1961): “Proceso que sigue el ser humano para visualizar un cambio en su personalidad”.

Existen dos conceptos básicos que se desarrollarán en este apartado: el método CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera; Marsh, 1994), por el que contenido (principios de los fluidos en estado de reposo o movimiento, equilibrio térmico, propagación de calor y dilatación) e idioma (aprendizajes esperados de la asignatura Inglés IV) se conjuntan para lograr objetivos educativos específicos; y el aprendizaje significativo (Rogers, 1960). En el mismo sentido y dado las circunstancias que imperan en la actualidad, se hace uso del concepto de “Educación a distancia” (Heedy, 2008) al hacer uso de una Miniquest como herramienta de aplicación del proyecto.

Según describe Rogers en su libro *El proceso de convertirse en persona* (1961) siete son las etapas por las que atraviesa el ser humano para producir un cambio en su personalidad, las cuales son:

Figura 1. *Proceso que sigue el ser humano para visualizar un cambio en su personalidad (Rogers, 1961).*



Con todo y que el presente proyecto no busca desarrollar habilidades socioemocionales (SEP, 2014) ya que su objetivo principal es la transversalidad de las dos materias en cuestión (Física II e Inglés IV), es posible situar al estudiante del cuarto semestre de educación media superior en la quinta etapa del proceso toda vez que el objetivo principal busca verbalizar diálogos y ser flexible con los aprendizajes esperados de las dos asignaturas.

Marsh (1994) define el método CLIL (Aprendizaje integrado del contenido y el idioma) como cualquier contexto de aprendizaje en el que contenido e idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos. Debido a la naturaleza del proyecto se seguirá el primer objetivo denominado “educación plurilingüe”, es decir, la adquisición de idiomas extranjeros modernos, en este caso el inglés.

Marsh (1994) comenta que quienes aplican el CLIL para cumplir este objetivo “plurilingüe” tienen más probabilidades de ser profesores de asignaturas no

vinculadas al idioma que profesores de lenguas; si bien en este caso no se cumple con el criterio, toda vez que las/los alumnos han tenido dificultades con esta materia, se decidió mediante Contrato Pedagógico crear una práctica en idioma inglés con el fin de que las/los estudiantes tengan más oportunidades para entender los conceptos en cuestión.

Marsh (1994) inserta en el método CLIL a la “Diversidad” (mencionada en la RIEMS, 2008 y Nueva Escuela Mexicana, 2019) y da la libertad de tomar a la metodología como una serie de opciones que deben considerarse o seleccionarse de acuerdo con el tipo de resultados plurilingües que se deseen. Además, menciona que una clase con CLIL plurilingüe podría ser una en la que un mínimo del 25% del discurso educativo se realice en un idioma adicional en una lección, módulo o curso concreto; elemento que empata con el uso de inglés que el profesor instala en sus clases.

Son cuatro los escenarios que implican la sincronización de la enseñanza según la metodología CLIL, de: (a) la asignatura que se imparte en otro idioma, (b) la enseñanza formal de ese idioma, (c) la enseñanza formal en lengua materna, y (d) la enseñanza formal en otras lenguas extranjeras. En este Proyecto de intervención se optó tanto por el inciso (a) como por el (b). Es decir, se buscó dar a conocer los términos de Física II en idioma inglés y al mismo tiempo ahondar en los elementos gramaticales, funcionales y estructurales de este idioma.

Rogers (1961) define el Aprendizaje significativo como aquel funcional, innovador, que impregna a la persona en su totalidad y mediante el cual el individuo es capaz de modificar sus actos. Se puede empapar de las cinco dimensiones que se utilizan durante el proceso de aprendizaje producido en la psicoterapia:

1. Hacer frente a un problema. Se debe encarar una situación que se perciba como problema serio y significativo.
2. Coherencia. El terapeuta debe ser una persona unificada, integrada o coherente con la relación.
3. Respeto positivo e incondicional. Se debe experimentar un interés cálido hacia la persona, un cuidado no posesivo, que no exija gratificación personal.
4. Comprensión empática. El asesor debe experimentar una comprensión precisa y empática del mundo del individuo, tal como este lo ve desde su propio interior.
5. Experimentación. El individuo debe sentir la coherencia, aceptación y empatía del terapeuta. No basta con que existan, es imprescindible comunicarlas.

Al hablar de educación a distancia se parte de un concepto más general, es decir, de aquel que usa la mayoría del público y que se puede sintetizar como el proceso de enseñanza aprendizaje que se da cuando el profesor y participante (discente/alumno) no se encuentran frente a frente como en la educación presencial, sino que emplea otros medios para la interactividad síncrona o asíncrona; entre ellos, Internet, CD, videos, videoconferencia, sesiones de chat y otros. Por lo anterior es que se decidió utilizar una MIniQuest (Pacheco, 2006), una versión simplificada de una WebQuest que sigue un modelo intuitivo, realizable, funciona como un inicio a la construcción de actividades de aprendizaje basadas en la red y se resume en tres pasos: escenario, tarea y producto

En el presente proyecto de intervención fue necesario que los alumnos hicieran frente al problema de aplicar los elementos de Física II en una práctica (fenómeno natural); toda vez que la Miniquest (Pacheco, 2006) se compartió desde el inicio, con lo que las actividades del docente y sus instrucciones mantuvieron una coherencia total; en el mismo orden, dado que los instrumentos de evaluación también se dieron a conocer desde el principio, la retroalimentación resultó positiva e incondicional en todo momento, por ende, se logró una comprensión empática con las y los educandos; por último, el objetivo final fue la experimentación (independiente) del estudiante.

Por último, según Heedy (2008) la Educación a distancia es una modalidad educativa que también se puede considerar como una estrategia educativa que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje es un proceso dialógico que, en educación a distancia, se desarrolla con mediación pedagógica y está dada por el docente que utiliza los avances tecnológicos para ofrecerla (Vásquez, Bongianino y Sosisky 2006).

Los conceptos empleados demuestran que, en la educación a distancia, la mediación tecnológica es de suma importancia puesto que hace posible la comunicación a través del uso multimedia, lo que permite compartir, no solo conocimientos sino aprendizajes. Además, así como en la modalidad presencial el centro de las actividades es el alumno y no el profesor, su fundamento es el autoaprendizaje.

Debido a que se trató de educación a distancia (Heedy, 2008) se buscó utilizar cuatro diferentes estrategias para su desarrollo, es decir, modalidades organizativas de la enseñanza (Díaz, 2005): clases prácticas, tutorías, estudio y trabajo en grupo, y estudio y trabajo individual/autónomo. A continuación, se presentan los elementos principales de las modalidades seleccionadas:

- a. Clases prácticas: se aplican los conocimientos a situaciones concretas, facilita el entrenamiento en resolución de problemas concretos, se establece una conexión con la realidad, tiene un efecto positivo sobre la motivación de los estudiantes;
- b. Tutorías: realmente se dedica y atiende al estudiante en su aprendizaje;
- c. Estudio y trabajo en grupo: se da énfasis en interacción social, existe una unión de los componentes del grupo en torno a metas comunes, se dominan las competencias sociales;
- d. Estudio y trabajo individual/autónomo: se desarrollan competencias básicas para estudio y trabajo autónomo, trae como resultado la formación de un profesional que sabe actuar de forma autónoma y estratégica.

En el mismo orden de ideas, se optó por utilizar los métodos de enseñanza (Díaz, 2005) que a continuación se mencionan, los cuales empatan con las características de la educación a distancia (Heedy, 2008):

- a. Resolución de problemas y ejercicios
- b. Aprendizaje cooperativo
- c. Contrato de aprendizaje
- d. Aprendizaje orientado a proyectos.

Sesiones y/o actividades de la propuesta de intervención con una duración de un periodo de evaluación parcial (5 SEMANAS, 15 CLASES)

A continuación se describe la propuesta, la cual cuenta con un tiempo asignado de 12 horas de clase activa a distancia y en línea más 3 sesiones para presentación-evaluación; en aras de mantener una correcta organización se dividió el tiempo en 5 secuencias didácticas, es decir, se destinó un tiempo de 3 clases (50 minutos) para cada una.

Durante las 12 clases activas se buscó contribuir al desarrollo de 4 competencias genéricas (CG4, CG5, CG7, CG8), 3 disciplinares del campo de Comunicación y 3 disciplinares del campo de Ciencias Experimentales. Las primeras son:

1. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
2. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos
3. Aprende por iniciativa propia e interés propio a lo largo de la vida.
4. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Las disciplinares del campo de Comunicación (CDBC4, CDBC10, CDBC12) son:

1. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa;
2. Identificar e interpretar la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a los conocimientos previos, elementos no verbales y contexto;
3. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Por último, las disciplinares del campo de Ciencias Experimentales (CDBE2, CDBE 3, CDBE 10) son:

1. Fundamenta opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas;
2. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas;
3. Relaciona las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos.

Sobre la base de las competencias anteriores (genéricas, disciplinares del campo de comunicación y disciplinares del campo de ciencias experimentales) se decidió el siguiente objetivo de aprendizaje.

Objetivo de aprendizaje: El grupo 404 del CEB 5/1 “Lic. Jesús Reyes Heróles”, conformado en equipos de 4 o 5 integrantes, utiliza las funciones sociales del lenguaje para lograr comunicarse a través de habilidades comunicativas con la intención de explicar situaciones de causa-efecto aplicando conceptos de fenómenos naturales estudiados en la materia de Física II.

Dado que se trata de educación a distancia, se comparte el vínculo de acceso a la Miniquest para las 5 secuencias propuestas, además, se da una breve descripción de lo que se incluye en cada una.

Site: <https://sites.google.com/dgb.email/english-natural-phenomena/scenario>

Secuencia 1 (sesiones 1, 2 y 3). Nuestro Contrato Pedagógico (Our Pedagogical Agreement).

Mediante una videoconferencia síncrona se dieron a conocer las ponderaciones de evaluación del parcial, además, se permitió modificar, mediante acuerdo entre alumnos y docente, los porcentajes. La segunda y tercera clase fue de

inicio a los temas de inglés mediante la lectura de un texto, se propusieron actividades de comprensión lectora para revisar los elementos que componen el “Condiciona cero”. Se establecieron horarios de Tutoría directos con el docente.

Secuencia 2 (sesiones 4, 5 y 6). El Científico que llevo dentro (The Scientist I am)

Se propusieron ejercicios de lectura e investigación para conocer los términos de Física II en inglés, así como ejercicios de comprensión auditiva para desarrollar otra habilidad básica del idioma (MCER, 2002). Se establecieron horarios de Tutoría directos con el docente.

Secuencia 3 (sesiones 7, 8 y 9). Preparo a mi yo científico (I prepare my Scientist-me).

Se propusieron ejercicios sobre el condicional cero con uso de los términos de Física II, así como el inicio del guion que presentaron en el video realizado al final de la secuencia, los cuales fueron evaluados por otros equipos. Dado que es educación a distancia se conectaron en los tiempos que las y los estudiantes definieron. Se establecieron horarios de Tutoría directos con el docente.

Secuencia 4 (sesiones 10, 11 y 12). Experimentando ando (Experimenting Time)

Se propusieron más ejercicios individuales y en equipo, además se inició y terminó con el proceso de grabación de los videos para su presentación en la próxima secuencia. Se establecieron horarios de Tutoría directos con el docente.

Secuencia 5 (sesiones 13, 14 y 15). Demuestro quién soy (I show others who I am).

Se establecieron horarios específicos de revisión para cada equipo y al término del video se entregó retroalimentación individual y por equipo. Asimismo, se dieron a conocer las evaluaciones que los demás compañeros hicieron del video terminado y se pidió que evaluaran su propio trabajo. El objetivo fue evaluar desde diferentes ángulos: heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Antes de presentar las conclusiones y niveles de logro alcanzados de los objetivos planteados en el cuerpo del documento, es relevante dar respuesta a las dos preguntas de investigación que desataron la presente intervención.

¿Cómo se puede lograr el aprendizaje significativo de los conocimientos de la materia denominada Inglés IV?

El aprendizaje significativo se puede lograr mediante la inclusión en las secuencias didácticas de actividades que resulten de interés para las y los estudiantes, en este caso la Miniquest; la cual, además, resultó idónea para la modalidad de educación que se estaba trabajando (a distancia).

¿Es posible lograr el aprendizaje significativo de dos asignaturas mediante un Proyecto transversal que implique aprendizajes esperados de las dos?

Sí, siempre y cuando las actividades de aprendizaje estén bien conectadas y sea posible lograr una evaluación formativa y sumativa en ambas asignaturas. Si bien en este caso se logró que el docente de Física II tomara en cuenta la actividad de experimentación, lo ideal hubiera sido que el proyecto tuviera el mismo valor en ambas materias.

En el mismo orden de ideas, sobre la base de los productos obtenidos por las y los alumnos es posible determinar que:

1. Las/los estudiantes fueron capaces de plantear, de manera oral y escrita, situaciones de causa-efecto en inglés respecto de su entorno, haciendo uso correcto del condicional cero y favoreciendo un comportamiento positivo en relación con los fenómenos naturales. Esto se puede observar en los videos que se cargaron en la Carpeta denominada “Presentations”, cuyo punto de inicio fueron los guiones que elaboraron las y los alumnos durante la implementación de la Miniquest.
2. Las/los estudiantes fueron capaces de comprobar y aplicar los principios de los fluidos (Hidrostática e Hidrodinámica), resolviendo de manera creativa en una segunda lengua problemáticas sobre fenómenos naturales que ocurren en su entorno. Conclusión que, como en el punto anterior, también se puede observar en las grabaciones presentadas por las y los alumnos como evidencia de aprendizaje.

3. El grupo 404 del CEB 5/1 “Lic. Jesús Reyes Heróles”, conformado en equipos de 4 o 5 integrantes, utilizó las funciones sociales del lenguaje para lograr comunicarse a través de habilidades comunicativas en idioma inglés con la intención de explicar situaciones de causa-efecto (condicional cero) aplicando conceptos de fenómenos naturales estudiados en la materia de Física II principios de los fluidos en estado de reposo o movimiento, equilibrio térmico, propagación de calor y dilatación.

Con el fin de ser puntual en la presentación de resultados, se hace uso de una rúbrica para presentar el nivel de logros de las competencias: genéricas, del campo de comunicación, del campo de ciencias experimentales. Para tal fin, se marca en gris aquel que el docente consideró pertinente según los registros y productos elaborados por las y los alumnos, los cuales fueron evaluados en tiempo y forma. Primero se presentan las Competencias Genéricas (CG4, CG5, CG7, CG8):

EXCELENTE	BUENO	REGULAR	SUFICIENTE
Las/los estudiantes del grupo 404 escucharon, interpretaron y emitieron mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	La mayoría de las las/ los estudiantes del grupo 404 escucharon, interpretaron y emitieron mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Casi todos los estudiantes del grupo 404 escucharon, interpretaron y emitieron mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Las/los estudiantes del grupo 404 escucharon, pero no interpretaron ni emitieron mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
Las/los estudiantes del grupo 404 desarrollaron innovaciones y propusieron soluciones a problemas a partir de métodos establecidos	La mayoría de las/los estudiantes del grupo 404 desarrollaron innovaciones y propusieron soluciones a problemas a partir de métodos establecidos	Casi todos las/los estudiantes del grupo 404 desarrollaron innovaciones y propusieron soluciones a problemas a partir de métodos establecidos	Las/los estudiantes del grupo 404 desarrollaron innovaciones, pero no lograron proponer soluciones a problemas a partir de métodos establecidos
Las/los estudiantes del grupo 404 aprendieron por iniciativa propia e interés propio a lo largo de la vida	La mayoría de las/los estudiantes del grupo 404 aprendieron por iniciativa propia e interés propio a lo largo de la vida	Casi todos las/los estudiantes del grupo 404 aprendieron por iniciativa propia e interés propio a lo largo de la vida	Las/los estudiantes del grupo 404 no aprendieron por iniciativa propia ni interés propio a lo largo de la vida
Las/los estudiantes del grupo 404 participaron y colaboraron de manera efectiva en equipos diversos	La mayoría de las/los estudiantes del grupo 404 participaron y colaboraron de manera efectiva en equipos diversos	Casi todos las/los estudiantes del grupo 404 participaron y colaboraron de manera efectiva en equipos diversos	Las/los estudiantes del grupo 404 participaron, pero no colaboraron de manera efectiva en equipos diversos

Ahora se presentan los resultados para las Competencias disciplinares del Campo de Comunicación (CDBC4, CDBC10, CDBC12):

EXCELENTE	BUENO	REGULAR	SUFICIENTE
Las/los estudiantes del grupo 404 produjeron textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa	La mayoría de las/ los estudiantes del grupo 404 produjeron textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa	Casi todos las/ los estudiantes del grupo 404 produjeron textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa	Las/los estudiantes del grupo 404 produjeron textos con base en el uso normativo de la lengua, pero no consideraron la intención y situación comunicativa
Las/los estudiantes del grupo 404 identificaron e interpretaron la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a los conocimientos previos, elementos no verbales y contexto	La mayoría de las/los estudiantes del grupo 404 identificaron e interpretaron la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a los conocimientos previos, elementos no verbales y contexto	Casi todos las/los estudiantes del grupo 404 identificaron e interpretaron la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a los conocimientos previos, elementos no verbales y contexto	Las/los estudiantes del grupo 404 identificaron, pero no interpretaron la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, ni recurrieron a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto
Las/los estudiantes del grupo 404 utilizaron las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información	La mayoría de las/ los estudiantes del grupo 404 utilizaron las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información	Casi todos las/ los estudiantes del grupo 404 utilizaron las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información	Las/los estudiantes del grupo 404 utilizaron las tecnologías de la información y comunicación para investigar, pero no lograron resolver problemas, producir materiales ni transmitir información

Ahora se presentan los resultados para las Competencias disciplinares del Campo de Ciencias Experimentales (CDBE2, CDBE 3, CDBE 10):

Excelente	Bueno	Regular	Suficiente
Las/los estudiantes del grupo 404 fundamentan opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas	La mayoría de las/los estudiantes del grupo 404 fundamentan opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas	Casi todos las/los estudiantes del grupo 404 fundamentan opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas	Las/los estudiantes del grupo 404 fundamentan opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, pero no son capaces de asumir consideraciones éticas
Las/los estudiantes del grupo 404 identifican problemas, formulan preguntas de carácter científico y plantean las hipótesis necesarias para responderlas	La mayoría de las/los estudiantes del grupo 404 identifican problemas, formulan preguntas de carácter científico y plantean las hipótesis necesarias para responderlas	Casi todos las/los estudiantes del grupo 404 identifican problemas, formulan preguntas de carácter científico y plantean las hipótesis necesarias para responderlas	Las/los estudiantes del grupo 404 identifican problemas, pero no formulan preguntas de carácter científico ni plantean las hipótesis necesarias para responderlas
Las/los estudiantes del grupo 404 relacionan las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos	La mayoría de las/los estudiantes del grupo 404 relacionan las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos	Casi todos las/los estudiantes del grupo 404 relacionan las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos	Las/los estudiantes del grupo 404 no relacionan las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos

Es importante acotar que si bien el Proyecto de Intervención se considera exitoso, en próximas implementaciones se sugiere utilizar más bien una Webquest en lugar de una Miniquest. Lo anterior toda vez que el docente ya se encuentra en una fase intermedia en la construcción de actividades de aprendizaje basadas en la red, los elementos estudiados permiten la creación de más de una tarea o proyecto y el tiempo dedicado a los temas, que se abarcan mediante este proyecto, es amplio.

Por último, el autor presenta algunas recomendaciones que considera pertinentes para futuros proyectos similares o sobre la base del presente:

1. Establecer un Contrato Pedagógico con las/los alumnos al inicio del ciclo escolar con el fin de establecer reglas claras de la asignatura y comportamientos esperados de ambas partes (maestro y alumnos);

2. No perder de vista el objetivo principal de la materia, en su caso, canalizar a las/los estudiantes al Departamento de Orientación Educativa;
3. Escuchar a las y los estudiantes y modificar (ajustar), si es posible, las secuencias didácticas;
4. Desarrollar, en la medida de las posibilidades, proyectos transversales que impliquen la creación de un solo proyecto para dos o más materias;
5. Crear un ambiente propicio para sesiones de preguntas y respuestas (videoconferencias síncronas), así como de respeto para las producciones orales en inglés;
6. Permitir que las/los estudiantes exploren la vinculación de los temas de la materia de Inglés IV con los de Física II;
7. Evitar hacer las veces de psicólogo o amigo, un Docente Humanista no implica ninguno de esos adjetivos;
8. Permitir la mejora personal y profesional a partir de los comentarios de las/los estudiantes;
9. Hacer uso de una Miniquest como estrategia para una educación a distancia efectiva;
10. Crear una secuencia equilibrada entre estrategias síncronas y asíncronas para la educación a distancia;
11. Promover el trabajo en equipo con el fin de la posible ayuda que se puede desatar entre pares;
12. Promover la coevaluación y autoevaluación (con posible impacto en la calificación) como elementos importantes de aprendizaje;
13. Crear un ambiente de libertad pedagógica con el fin de dar paso a la creatividad de las y los estudiantes;
14. Retar, con los necesarios protocolos de apoyo, a las/los estudiantes a desarrollar habilidades posiblemente desconocidas hasta ese momento.

REFERENCIAS

Díaz, M (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Universidad de Oviedo. España. Capítulo V, pp. 49-116 y 109-127.

- European Topic Centre on Catalogue of Data Sources (2020). General Multilingual Environmental Thesaurus. Copenhagen. European Environment Agency. Website: <https://www.eionet.europa.eu/gemet/en/theme/25/concepts/>
- Heedy Carmen et. Al (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. Educación Vol. XVII, N° 33, pp. 7-27.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne. París.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. MECD y Grupo ANAYA.
- Pacheco, M (2006). Profundización del CNICE para la utilización y producción de actividades web por parte del profesorado. Argentina. Consultado en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1500/1656/html/internet_apl_educat/index.html. CNICE.
- Papalia, D. (2009). Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia. Mc Graw- Hill. México. Parte 6: Adolescencia, pp. 458-540.
- Rogers, C. (1961). El proceso de convertirse en persona. Paidós. México. 17ª edición. Tercera, cuarta y sexta partes, pp. 75-178, 241-274.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Programa de estudio de la materia Inglés IV. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Programa de estudio de la materia Física II. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2019). La Nueva Escuela Mexicana. México. Consultado en: <http://www.nuevaescuelamexicana.mx/que-es-la-nueva-escuela-mexicana-nem/>. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2020). Programa Construye T. México. Consultado en: <http://www.construye-t.org.mx/inicio/documentos>. SEP.

ESTRATEGIAS COLEGIADAS PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Gabriela Paula Solano Rodríguez
Josefina Ruiz Barajas

RESUMEN

La lectura y su comprensión han sido motivo de discusión en la educación en México en todos sus niveles educativos, principalmente en las generaciones de alumnos que cursan la educación básica. Esto ha sido debido al bajo desempeño que los alumnos muestran en esta área, misma que ha sido evaluada a partir de diversas pruebas estandarizadas como PISA, PLANEA, ENLACE, entre otras; a partir de estas, se ha demostrado que las niñas, niños y adolescentes muestran un rezago importante en la lectura y su comprensión. La siguiente Propuesta de Intervención Educativa tiene por objetivo centrarse en esas carencias y gestionar por medio de la participación de los docentes de la asignatura de Español de manera colaborativa una propuesta didáctica aplicada a la competencia lectora y al diseño de estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades que les permita a los alumnos de secundaria leer y comprender para aprender.

ABSTRACT

Reading and its comprehension have been the subject of discussion in Mexico at all educational levels, mainly in the generations of students who are in basic education. This has been due to the poor performance that students show in this area, which has been evaluated from various standardized test such as PISA, PLANEA, ENLACE, among others; from these, it has been shown

Correos electrónicos: gabriela.solano@iea.edu.mx
josefina.ruiz@ensfa.edu.mx

Institución: Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes
"Prof. José Santos Valdés"

that girls, boys and adolescents show a significant lag in reading and comprehension. The following Educational Intervention Proposal aims to focus on these deficiencies and manage, through the participation of the Spanish teachers in a collaborative way, a didactic proposal applied to reading competence and in the design of strategies that favor development skills that enable high school students to read and understand to learn.

Palabras clave: trabajo colaborativo, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, lectura y comprensión de textos.

Keywords: Collaborative word, teaching strategies, learning strategies, reading and reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación nace de la idea preliminar acerca de una situación identificada como área de oportunidad existente en nivel secundaria, la cual, a partir de su observación y análisis se percibe como una barrera que obstaculiza el proceso de aprendizaje de los alumnos de los tres grados educativos: la capacidad de “leer y comprender” para aprender. La comprensión lectora es una de las habilidades más importantes a desarrollar en el ámbito educativo en todos sus niveles, ya que permite a los alumnos por medio de la lectura, alcanzar los aprendizajes que se desean. Esta debe estar presente no solo en el ámbito escolar, sino también en el personal, profesional y laboral, es decir, tiene que desarrollarse a lo largo de la vida, ya que a partir de la interacción con los textos y su comprensión es que se puede adquirir el conocimiento.

La lectura es una habilidad esencial que todos los seres humanos deben desarrollar para tener una participación con plenitud en la sociedad. De acuerdo con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), este programa se encarga de evaluar tres áreas que se consideran centrales en la educación (lectura, matemáticas y ciencias) y a partir de su análisis, dan cuenta del nivel de conocimientos y habilidades que los adolescentes de 15 años deben alcanzar. Sin embargo, esta valoración que se hace cada tres años y en la que México ha participado desde el año 2000, indica que las puntuaciones de los estudiantes mexicanos con respecto a su nivel lector están por debajo del promedio comparado con los demás países que participan.

Resulta evidente que, bajo este escenario la escuela y sus docentes deben sumar sus esfuerzos por conocer por qué motivo se sigue estando en niveles inferiores y qué se puede hacer a este respecto para transformar esta realidad generalizada en el país. Si bien el proceso lector no ha sido un hábito que se fomente desde casa por varias generaciones, corresponde a la escuela fomentarlo como una tarea primordial, ya que este es considerado como una de las competencias básicas en el aprendizaje escolar, es la herramienta que otorga a los estudiantes la posibilidad de tener mejores oportunidades educativas y una mejor calidad de vida.

Con esta propuesta se pretende lograr un cambio positivo tanto en los escolares como en los docentes al implementar diferentes estrategias que permitan mejorar en este rubro y encaminarse hacia una visión en conjunto de progreso, de aprendizaje, de generar conocimientos que garanticen la calidad educativa de la escuela. Si en colectivo se logra que los niños desarrollen las habilidades lin-

güísticas y comunicativas necesarias para la comprensión lectora, se habrá dado un paso más no solo en esta área, sino también en su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

A partir de los conceptos de lectura, comprensión lectora y estrategias colegiadas para favorecerla, se realiza la valoración de este tema de investigación que parte del análisis del contexto interno y externo de la escuela, de la situación académica actual de los alumnos con respecto a esta realidad, del por qué se identifica como una problemática, de las posibles causas que la originan, de las acciones que se han realizado para abatir el rezago y de lo que se puede hacer desde la función docente para mejorarla.

El centro de trabajo en donde se proyectó llevar a cabo la Propuesta corresponde a la Escuela Secundaria Técnica No. 10 “Marco Antonio Barberena Cruz con clave 01DST0010O, ubicada en la calle Prolongación Iturbide No. 402 en el fraccionamiento Arboledas I y II, en Jesús María, Aguascalientes. Las características socio culturales, económicas e ideológicas que se observan en el entorno externo corresponden a una población que tiene un nivel socio económico medio y bajo. Todo el colectivo docente y administrativo está organizado en diferentes comisiones para cubrir las necesidades de los alumnos, del colectivo y de la escuela y así tener una eficiente función de esta.

El buen funcionamiento de una escuela depende en gran medida del trabajo colaborativo y colegiado que se desarrolle en su interior, los docentes tienen la capacidad de trabajar en colectivo en favor de sus alumnos y de su aprendizaje. Es a partir de esta afirmación que se inicia el análisis del centro educativo y de sus actores con la finalidad de identificar los aspectos que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido específicamente a la “lectura y su comprensión”.

Bajo este contexto, es importante tomar en consideración los antecedentes y las investigaciones que se han realizado y que, a partir de diferentes perspectivas plantean la problemática de la “comprensión lectora” como una situación en la que se debe trabajar en conjunto y de manera colaborativa en la escuela, en todos los niveles y con todos sus actores de manera permanente para lograr un cambio positivo. Desde indagaciones previas del tema, estudios de casos, evaluaciones sobre el proceso, así como el análisis de los resultados que den cuenta del avance que se ha tenido en esta área.

México, como miembro de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), inicia su participación en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Programme of International Student Assessment, PISA) junto con otros países (alrededor de 30) a partir del año 2000, el cual busca evaluar la preparación que tienen los adolescentes de 15 años para

enfrentar los retos de la vida, las “aptitudes” identificadas como la concepción más amplia de conocimientos y competencias que han desarrollado. Con esta evaluación se pretende examinar la “comprensión lectora”, las “matemáticas” y las “ciencias” de forma minuciosa, así como identificar los aspectos que influyen en los resultados obtenidos.

A partir de los resultados que ofrece este tipo de evaluación, se tiene una pauta importante para conocer en dónde se encuentra México ante esta problemática y qué tan cercana está de la realidad de las escuelas de educación básica. Si bien no se puede generalizar puesto que las evaluaciones se aplican a un pequeño número de escuelas, de alumnos y de determinados contextos, permite dar cuenta de que efectivamente los adolescentes de 15 años tienen carencias importantes en el desempeño de su lectura y su comprensión, y que estas pueden estar originadas por la falta de una instrucción adecuada, por el uso inadecuado de estrategias en el proceso o bien por el contexto económico, social y cultural en el que viven los jóvenes.

Monroy (2009), señala como una necesidad el que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas como la “comprensión lectora”, la cual define como “el entendimiento de textos leídos por una persona, permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo” (p. 37). De la misma manera refiere que organismos como la OCDE, la UNESCO, el IEA, han promovido programas para evaluar diferentes aspectos de la educación y que han permitido observar y reflexionar acerca de los objetivos y los logros por parte de los países que participan, sin embargo, estos no han contribuido a solucionar el problema y efectivamente tras años de evaluaciones, esto se comprueba.

A partir de los datos recabados en el proceso de construcción de este diagnóstico, se llega al planteamiento del problema y se identifica que en la Escuela Secundaria Técnica Núm. 10 es necesario implementar en colegiado estrategias e instrumentos innovadores que permitan a los alumnos desarrollar las habilidades necesarias para mejorar en la lectura y la comprensión de textos, por lo que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria?

Sobre la base del proceso de investigación que se describe en los párrafos previos y a partir de los cuales se ha elegido un tema de investigación, es necesario llegado a este punto, plantear una hipótesis de acción, que de acuerdo con Elliot mencionado por Latorre (2005, p. 46) “es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)”. Una hipótesis que, en función de exponer la propuesta de cambio con la que se pretende

dar solución al problema planteado a través de acciones bien orientadas y que su puesta en práctica conlleve a la reflexión y a la mejora de la situación descrita.

Cómo mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, sería la interrogante por resolver, y para ello, se propone la intervención a través del diseño y la implementación en colectivo de estrategias e instrumentos innovadores que permitan a los alumnos desarrollar las habilidades lectoras que les dé la facultad de comprender los diferentes tipos de textos y así adquirir los conocimientos necesarios para su desarrollo integral.

En este sentido, una vez determinada la hipótesis de acción, donde se visualiza una problemática y la posible solución, es necesario determinar el Plan de acción a partir del cual se pretende abordar el tema e incidir en la problemática. Esto se realizará a partir del establecimiento de un propósito general de lo que se pretende hacer y con qué finalidad, desprendiéndose así, los propósitos específicos que detallan de manera particular las acciones concretas a realizar en el proceso de la puesta en marcha.

El objetivo general es implementar en colectivo diferentes estrategias e instrumentos innovadores centrados en la comprensión lectora para motivar a los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 10 a desarrollar las habilidades necesarias que les permita fortalecer esta práctica.

DESARROLLO

De acuerdo con algunos autores, “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto” que implica la existencia de un objetivo que guíe la lectura (Solé, 1998 p. 17). Para Solé, lograr que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los principales desafíos que enfrenta la escuela, ya que su adquisición implica autonomía y por lo tanto la inclusión en una sociedad instruida. Por esta razón, primero tienen que aprender a leer para enseguida comprender, construir y lograr los aprendizajes esperados.

Desde el punto de vista de Cassany (2003), siempre que se habla de la lectura y su comprensión, los investigadores y los evaluadores, generalmente se basan en resultados y en niveles, argumentando que los alumnos no comprenden lo que leen, no se explican, se expresan de forma incorrecta, etc. lo que enuncia un “analfabetismo funcional” (p. 11), es decir, que a pesar de que los alumnos saben leer y escribir, al final no son capaces de comunicarse con efectividad, no usan

estas habilidades para defenderse en la vida, y esto se debe a que en la escuela hay algo que no se está haciendo como debe de ser. No hay motivación que movilice sus intereses.

Corresponde a la escuela y a sus docentes adaptarse a las características de sus alumnos, a sus necesidades, sus motivaciones e intereses y a reconocer cómo aprende para que en este proceso los estudiantes logren comprender los contenidos curriculares necesarios para su desarrollo personal y académico, que estos sean útiles y por lo tanto significativos para su vida. Esto quiere decir que, la educación debe centrarse en el aprendizaje y no propiamente en la enseñanza, en otras palabras, “nuestra tarea como profesores no es enseñar, sino ayudar a aprender. El que aprende es el alumno y nuestra tarea es facilitar ese aprendizaje” (Morales, 2006 p. 14).

Cassany (2013), afirma que, la lectura y la comprensión son instrumentos que potencian el aprendizaje y permiten al sujeto aprender cualquier disciplina, lo que implica el desarrollo de “capacidades superiores” como la reflexión, el espíritu crítico y la conciencia. Cassany refiere que “la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona” (p. 193). Por ello, la capacidad de leer con eficacia y constancia desarrolla el pensamiento, la desenvoltura, la autonomía y la preparación necesaria para evitar a futuro el fracaso escolar.

Para lograr la comprensión lectora se propone el desarrollo de microhabilidades de lectura que fortalezcan el proceso lector, y estas van desde reconocer la letra hasta entender el mensaje, las ideas principales, leer entre líneas. En este sentido, corresponde a la escuela y a sus docentes el desarrollar en los alumnos habilidades y microhabilidades para lograr una lectura efectiva que les permita generar nuevos conocimientos, haciendo énfasis en el diseño e implementación de diversas estrategias orientadas de manera específica a mejorar la lectura, al control del proceso lector y a la comprensión de la información (McDowell, citado en Cassany, 2003).

Desde la perspectiva de Monereo (1999), si se pretende que un alumno construya su propio conocimiento a partir de una reflexión activa y consciente con referencia a cuándo, cómo y por qué es importante utilizar una técnica o un procedimiento determinado, la estrategia se considera como una guía de las acciones que este debe seguir con la finalidad de alcanzar un objetivo. Esto quiere decir, que las estrategias que el alumno pone en juego ante diferentes situaciones o tareas, las utiliza de forma consciente e intencional hacia su objetivo de aprendizaje. De acuerdo con Monereo (1999) las estrategias de aprendizaje son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el

alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (p. 14).

Cuando un alumno logra una lectura eficaz y es capaz de hacer una interpretación de la información, implica que ha logrado identificar las ideas principales haciendo uso de otras estrategias para su obtención, como son el suprimir información secundaria o poco relevante, sustituir conceptos, hechos o acciones por otros que los incluyan y la selección de frases o ideas que mejor sintetizan el tema. A este respecto Solé manifiesta la importancia de lograr deducir lo más importante, de acuerdo con el objetivo de lectura establecido, indican la existencia de una verdadera interacción con el texto (Solé, 1998).

Por esta razón, en este proyecto de intervención se busca poner en práctica estrategias de comprensión lectora que promuevan el desarrollo de las habilidades y aptitudes lectoras, de manera que los estudiantes de la secundaria sean cada vez más autónomos e independientes en su lectura y esto impulse sus intereses y motivaciones para leer. Es necesario el trabajo colaborativo por parte de sus docentes para que puedan dotar a sus alumnos de las herramientas que les permitan el logro de sus metas de lectura, orientarlos para que las vayan mejorando, que sean capaces de usarlas en diversas situaciones de lectura y en diferentes contextos para que, con el paso del tiempo, se conviertan en lectores autónomos y reflexivos, expertos.

La metodología está sustentada en el enfoque cualitativo, desde el método de la “investigación-acción práctica”, que de acuerdo con Latorre (2005) hace referencia a la participación activa y autónoma del docente, ya que es él quien elige el tema de investigación y quien tiene el control de su proyecto. A partir de la investigación de la práctica educativa, de manera participativa y colaborativa con la comunidad escolar, así como sustentada con diferentes estudios y referentes teóricos en esta área que dan cuenta de los aspectos que se pueden retomar para fortalecerla, se procederá a la observación, a la reflexión y al diseño de estrategias que permitan la mejora y que impacten de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos en la lectura y su comprensión.

De acuerdo con Latorre (2005), la investigación-acción como tal, tiene ciertas especificidades, el diseño parte de buscar situaciones de mejora o cambios de la propia práctica educativa y para ello se tienen que abordar elementos como el propósito de la investigación, la justificación, los objetivos que se persiguen y el proceso cíclico de investigación, el cual implica: el plan de acción, la identificación de situaciones de mejora, la elaboración de un diagnóstico y de una hipótesis de mejora. Enseguida se analizan las acciones implementadas, considerando

su desarrollo, sus elementos, los cambios llevados a cabo, para finalizar con la elaboración de un modelo de investigación con los resultados, la recogida de datos y una conclusión.

Cabe destacar que Latorre menciona que la investigación-acción implica el registro y el análisis de los propios juicios e impresiones del docente, en el que a través de un diario puede llevar a cabo el registro de sus reflexiones. Analiza las situaciones y va introduciendo cambios de manera progresiva. A manera de cierre, se realiza la elaboración de un informe donde expresan los resultados de la investigación a partir de lo que se haya recopilado, reducido, representado, validado e interpretado, aunado a una conclusión que permita replantear el problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral de autorreflexión de la práctica educativa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir del análisis y la interpretación de los instrumentos aplicados a docentes y a alumnos, se observaron diferentes resultados en los que de manera general se puede interpretar que, de acuerdo a la percepción de los maestros de la secundaria, los alumnos presentan un nivel “bajo” de comprensión lectora o “básico” en algunos casos. A este respecto, ellos argumentaron la importancia que tiene esta habilidad en su asignatura, en el proceso de aprendizaje de sus alumnos y su influencia en el uso correcto del lenguaje, su desarrollo personal y social. Cabe destacar la importancia que manifestaron para la interpretación de las diferentes situaciones o problemáticas (tareas) que se les presentan en la vida cotidiana y que a partir de esta serán capaces de desarrollar otras habilidades y competencias básicas, ya que, si no comprenden, no aprenden.

Conocer las causas de la falta de comprensión lectora, es un referente muy importante para este trabajo de investigación, y a este respecto, los maestros afirmaron en primer lugar la falta de interés, de compromiso, la apatía al estudio, y en segundo lugar la falta de hábitos de estudio y de vocabulario. Como parte de las estrategias que proponen o promueven en sus clases, cabe destacar que proponen conocer primeramente los intereses de los alumnos, indagar sus lecturas preferidas, para de esta manera proponer lecturas de comprensión interesantes,

cortas y con preguntas contextualizadas. Asimismo, proponen la práctica de proyectos donde se fundamente la lectura y socializar para compartir el tema, explicar y argumentar sus ideas.

Con referencia a los estudiantes, a partir de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos aplicados en el proceso de implementación, se pudo observar que, efectivamente el nivel de comprensión lectora en los alumnos de la secundaria es bajo y hay carencias que atender y sobre todo fortalecer. Si bien las estrategias implementadas hasta hoy por los diferentes docentes no son nuevas o son las que tradicionalmente se enseñan, es importante concentrarse en las que verdaderamente permiten la mejora de la competencia lectora, actualizarlas y mejorarlas, considerando en todo momento las necesidades, los intereses y las motivaciones de los alumnos.

La sistematización de la información y la recuperación de las ideas y opiniones de los alumnos, permitió rescatar aspectos de gran relevancia para la Propuesta, en primer lugar, los alumnos reconocen la importancia de la lectura como parte de su aprendizaje y que a partir del desarrollo de esta habilidad serán capaces de aprender, analizar, comprender diversos tipos de textos, incluyendo los de su interés. En segundo lugar, les permitió identificar las dificultades que encuentran en la habilidad lectora, como son su falta de vocabulario, de reflexión sobre lo que leen, su falta de atención, asimismo expresaron que las causas relacionadas a su falta de comprensión se derivan en que los textos son muy largos, el tema no es de su interés, la información es confusa o simplemente porque reconocen que no tienen el hábito de la lectura.

Si bien la muestra de alumnos estudiada identifica y reconoce sus áreas de oportunidad en cuanto a la comprensión lectora, consideran que su nivel de comprensión va mejorando, de acuerdo con los diferentes ejercicios que se han implementado y a partir de los cuales destacan las diferentes estrategias que han aprendido y han puesto en práctica a lo largo de esta Propuesta y que ahora consideran como una fortaleza. Entre las estrategias implementadas para el desarrollo de micro habilidades para fortalecer la comprensión lectora destacan las estrategias de: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y lectura atenta, la lectura inferencial, la recuperación de ideas principales, entre otras. Existe un interés y una motivación por parte de los grupos de alumnos en los que se ha aplicado dicha intervención.

REFERENCIAS

- Cassany, D., Luna, M., Sáenz, G. (2003). Enseñar lengua. Graó.
- Cassany, D. (2019). Laboratorio lector, Editorial Anagrama.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, Editorial Graó.
- Monereo, C. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editorial Graó.
- Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno, *Miscelánea Comillas*, Vol. 64, Núm. 124.
- Monroy, J. A. (2009). Comprensión lectora, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, V. 6. Núm. 16.
- OCDE (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida: Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. Aula XXI, Santillana.
- PISA (2018). Programa para la evaluación internacional de los alumnos, resultados 2018.
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Los fines de la educación en el siglo XXI.
- Solé, I. (1998). Estrategias de lectura, Editorial Graó.

LA GENERACIÓN DE AMBIENTES FORMATIVOS MEDIANTE EL PENSAMIENTO CREATIVO, UTILIZADO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ALUMNOS Y DOCENTES

Karen Yolitzin Martínez García

RESUMEN

Educar en creatividad es preparar para el cambio en la vida escolar y cotidiana, pues constituye una alternativa a los múltiples problemas de la sociedad, tanto en el ámbito personal y profesional. Por ello, la siguiente Propuesta de Intervención Educativa consiste en renovar las ambigüedades y competencias profesionales a partir del cambio de la práctica docente mediante el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en propiciar ambientes formativos mediante el pensamiento crítico y creativo, en donde se pretende no sólo enseñar por una vía de conocimiento, sino por varias maneras para impulsar al alumno a aprender a ser competentemente.

ABSTRACT

To educate in creativity is to prepare for change in school and daily life, as it is an alternative to the many problems of society, both in the personal and professional sphere. Therefore, the next Proposal for Educational Intervention is to renew the ambiguities and professional competences from the change of teaching practice through the use of teaching-learning strategies focu-

Correo electrónico: karen.martinez@iea.edu.mx

Institución: Escuela Normal de Aguascalientes

sed on fostering training environments through critical and creative thinking. Where it is intended not only to teach by a means of knowledge, but by various ways to encourage the student to learn to be competent.

Palabras clave: Pensamiento creativo, ambientes de aprendizaje, estrategias didácticas, esquema cognitivo, autoreflexión.

Keywords: Creative thinking, learning environments, teaching strategies, cognitive scheme, self-reflection.

INTRODUCCIÓN

Los nuevos escenarios educativos, exigen cambios profundos en la forma en cómo se han orientado los procesos de enseñanza, modificando el papel del alumno y docente; el primero, es el centro del proceso de aprendizaje, y el segundo funge como mediador entre el conocimiento y los esquemas cognitivos del individuo, organizando ambientes que promueven experiencias enriquecedoras para una educación innovadora, divergente y creativa acorde a las necesidades de la sociedad actual.

Por lo cual, generar ambientes formativos centrados en propiciar autonomía y promover el desarrollo competencias requiere de estrategias de enseñanza que incentiven un ambiente de autonomía y confianza para fortalecer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pues es indispensable que los aprendizajes construidos en educación preescolar contribuyan a la vida en sociedad del educando, actuando con pensamiento crítico y creativo en la toma de decisiones y solución de problemas de su entorno.

De esta manera, educar para la mejora, favorece la consolidación del pensamiento crítico del maestro, pues como señalan Fierro, Fortoul, Rosas (2008), “cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en el salón de clases” (p.21). Pues bien, el docente debe educar con una intención, buscando continuamente razonar, rediseñar las funciones y finalidades de la práctica educativa para cumplir con responsabilidad profesional.

Si bien es cierto, que para obtener una práctica docente pertinente ante los retos de la complejidad de la enseñanza, se debe pensar en el actuar, ser consciente y comprender lo que sucede en el contexto escolar; pues como señala Freire (2004) “el aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones” (p.29), puesto que siempre hay algo nuevo que aprender.

Por ello, la siguiente Propuesta de Intervención Educativa (PIE) diseñada durante el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Escuela Normal de Aguascalientes; reconoce la importancia de renovar las ambigüedades y competencias profesionales por medio del cambio de la práctica docente a partir del uso de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje centrados en propiciar ambientes formativos mediante el pensamiento creativo del alumno.

En este sentido, integrar un enfoque constructivista apegado al sistema educativo, permite generar ambientes formativos, desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores pertinentes para el alumno a partir del uso de estrategias didácticas propicias para el aprendizaje; abonando de manera pertinente a una competencia profesional, la cual “consiste en utilizar un amplio repertorio de dispositivos y secuencias, adaptarlos o construirlos, e incluso identificar con tanta perspicacia como sea posible los que movilizan y hacen aprender” (Perrenoud, 2004, p.25).

Planteamiento del problema

A partir de lo anterior, el problema de investigación surge de las áreas de oportunidad de la guía de observación inicial de las competencias de los educandos y el instrumento de autoevaluación de la educadora en formación; definido como: *La docente requiere de actividades y estrategias didácticas para generar ambientes formativos que movilicen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores del alumno a partir del pensamiento crítico y creativo.*

Analizando que la posible causa a este problema en la deficiencia de la calidad de los aprendizajes “se deriva del predominio en las aulas de un modelo pedagógico de corte transmisionista centrado en el maestro, se dirige al grupo completo y privilegia la memoria sobre la comprensión y la crítica” (Schmelkes, 2012), afectando en gran medida a la formación de los alumnos, puesto que el docente tiende a reproducir la manera como fue formado, y desgraciadamente, en algunas ocasiones se sigue enseñando de la misma manera.

Asimismo, dicho problema no sólo le afecta al educando sino también a la educadora, ya que el docente es el principal factor capaz de mejorar la calidad educativa, siendo indispensable que la formación inicial del profesional este basada en competencias para lograr en los alumnos la construcción de aprendizajes; ya que poner en práctica las competencias docentes desde la escuela normal permite en un futuro ser un agente capaz de generar en los infantes el deseo y ganas por aprender, descubrir conocimientos que se encuentran a su alrededor; dejando lado la enseñanza de individuos que transmiten sólo información.

Pregunta de investigación

De esta manera, las preguntas que orientan la intervención son: la primera señala *¿Cómo generar ambientes formativos en el aula de educación preescolar para desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores?* Por medio de

estrategias didácticas enfocadas a favorecer el pensamiento creativo del alumno, pues es importante aumentar la capacidad creadora de los individuos a través del uso y prácticas de alternativas de solución a través de problemas que impliquen movilizar los saberes y la concepción de nuevas ideas (De Bono, 2004). Esto quiere decir, que el pensamiento creativo puede cultivarse y desarrollarse mediante la solución de problemas de la vida diaria, restableciendo la curiosidad como acción constante y la búsqueda de nuevos caminos aun no reconocidos.

Generar ambientes formativos, propicia la autonomía y promueve la construcción de aprendizajes, por ello, el segundo cuestionamiento señala *¿De qué manera favorecer el desarrollo de competencias educativas en el alumno?* A través de la resolución de problemas de la vida cotidiana y en función al contexto del alumno, permitiendo al infante resolver “un reto, no tan fácil para resolverse rápidamente ni tan complejo que se encuentre alejado de las posibilidades de comprensión y resolución” (Rodríguez, 2011), implicando una situación comunicativa que brinde la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos mediante la experiencia.

La última pregunta se centra en la reflexión de la práctica docente sobre *¿Cuál es el impacto de generar ambientes formativos en el aula a partir del pensamiento creativo?* Conlleva reflexionar sobre la planeación didáctica, la multiplicidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las características y necesidades del educando, convirtiendo la intervención docente en transformadora a partir de la praxis, señalada por Sánchez (2009) como “un constante análisis y reflexión, a partir de una interacción entre el pensamiento y la acción para formar personas capaces de actuar por sí mismos (p.7).

Además, se fortalecen las competencias profesionales, el pensamiento complejo derivado del pensamiento crítico y creativo, repensando lo que se necesita mejorar a partir de nuevas situaciones creativas en función a las necesidades de los alumnos; ya que el aprendizaje se da en ambos actores. A lo dicho, Demellenne señala que “un docente creativo y competente es capaz de resolver los problemas de aprendizaje de los niños, conoce la realidad de sus alumnos, la meta a la cual tiene que llegar, y sabe diseñar una propuesta de enseñanza que le permite llegar a esa meta” (2007, p.150).

De esta manera, generar ambientes formativos con enfoque constructivista, en donde el educando, individual y colectivamente, se desenvuelve en agente activo de su propio aprendizaje, útil, independiente, capaz de interactuar y hacer de su entorno un mundo diferente, tal vez no para cambiar, pero si para vivir consciente de su mundo (Schmelkes, 2012).

Finalmente, aprender a pensar, requiere de un enfoque que movilice las competencias del alumno a partir de la intencionalidad educativa, es decir, el que se quiere lograr y para qué. Por ello, el objetivo general señala: Que la educadora genere ambientes formativos a través de la utilización del pensamiento creativo en el aula para desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores; derivándose tres objetivos específicos que guían la reflexión sobre el impacto de la Propuesta de Intervención Educativa.

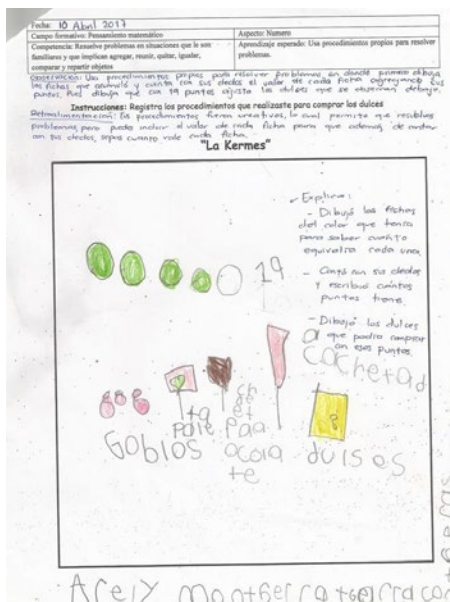
DESARROLLO

Metodología de investigación

La metodología que impulsa la propuesta de intervención educativa se centra en lo cualitativo, desarrollándose desde el método de la investigación-acción, el cual se enfoca en estudiar, comprender y transformar la práctica docente (Latorre, 2005) con la finalidad de mejorar e innovar el contexto educativo a partir del diseño de un plan de acción integrado por acciones, estrategias, recursos, delimitación del tiempo, seguimiento y evaluación de los resultados.

Asimismo, para analizar los resultados obtenidos del plan de acción, se implementa la observación y análisis de desempeño como técnica, en conjunto con los instrumentos: lista de cotejo, rúbrica de evaluación, portafolio de evidencias (véase en la figura 1) aplicados a los alumnos del grado escolar y educadora en formación.

Figura 1. Portafolio de evidencias integrado por la hoja de trabajo “La kermes”.



La hoja de trabajo permitió a la educadora observar los procedimientos propios que usaron los alumnos para resolver cuántos dulces podían compra.

De esta manera, el análisis de resultados plasma que se generaron ambientes formativos mediante el uso del pensamiento creativo como estrategia para desarrollar competencias en alumnos; transformándose en individuos críticos, autónomos y participativos en la construcción de su aprendizaje, al deliberar, exponer, defender, intercambiar ideas, buscar alternativas de solución a problemas o retos del contexto actual en el que viven; reorganizando sus creencias a partir de la enseñanza reflexiva. Además, el fortalecimiento de las competencias profesionales de la educadora en formación, se enriquecieron con el diseño e implementación de situaciones didácticas basadas en la diversidad de estrategias para promover la reflexión crítica del actuar docente.

Sustentos teóricos

Primeramente, para sustentar la intervención docente, es importante revisar diversas fuentes de información que permitan fundamentar las acciones. Por ello, se toman en cuenta las teorías que hablan sobre el comportamiento humano y el desarrollo intelectual en edad preescolar para explicar cómo se aprende y en qué momento lo hace. Sarmiento (2007) señala que se “ha mostrado mayor atención

por el papel de la cognición en el aprendizaje humano” (p.3); la cual puntualiza la importancia de reducir la enseñanza conductista, pues resulta conveniente dar paso a procesos cognitivos a través de la experiencia, movilizandolos conocimientos, capacidades, destrezas, creencias, expectativas y actitudes propias de su vida personal.

Por tanto, algunos aportes del constructivismo son que los estudiantes construyen interpretaciones personales del mundo basados en sus experiencias e interacciones individuales; el conocimiento emerge en contextos significativos; “el modelo constructivista tiene su estructura en el desequilibrio, reordenación y equilibrio prestando atención a los conocimientos previos del alumno” (Sarmiento 2007, p.46).

Los ambientes de aprendizaje constructivista, crean experiencias estimulantes que fomentan el intercambio de conocimientos previos, puesto que los docentes interactúan con los estudiantes averiguando lo que les interesa y sus puntos de vista. Por tanto, Schunk (2012) menciona importante considerar algunos principios básicos para estos espacios favorables de aprendizaje para el alumno.

Donde los profesores plantean problemas de importancia para los estudiantes, los cuales estimulen su interés y los ayude a descubrir de qué manera los problemas afectan su vida a través de la mediación del profesor (...) El aprendizaje se debe estructurar en torno a conceptos primordiales mediante actividades en torno a conjuntos conceptuales de preguntas y problemas, de manera que las ideas se presenten de forma integral (...) Es importante indagar y valorar los puntos de vista de los estudiantes para conocer las ideas de sus estudiantes acerca de un tema, cuestionando y escuchando (...) Considerar las suposiciones de los estudiantes para retarlos a descubrir por sí mismos la información correcta; evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la enseñanza (p. 261-263).

Por lo tanto, el aprendizaje significativo se encuadra dentro de la concepción constructivista del aprendizaje y el término fue acuñado por Ausubel (Díaz y Hernández, 2004), plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, lo que implica una reestructuración interna de lo aprendido.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya conoce, por tanto, Ausubel (citado en Díaz y Hernández, 2004) menciona que el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información «se conecta» con un concepto relevante y claro, concibiendo al alumno como un procesador activo

de la información; pues el aprendizaje es sistemático y organizado y no se reduce a conductas memorísticas (p.36).

Con respecto a la teoría del pensamiento lateral o creativo cuyo representante es Edward De Bono (2004), se sustenta que: “las funciones del pensamiento lateral buscan superar todas esas limitaciones del pensamiento lógico mediante la reestructuración del conocimiento, y la ordenación de la información de nuevas ideas” (p.46). Esto quiere decir, que es importante aumentar la capacidad creadora de los individuos a través del uso y prácticas de alternativas de solución por medio de problemas que impliquen movilizar competencias.

El pensamiento lateral tiene mucho en común con la creatividad, puesto que al trabajarlo e incentivarlo surge espontáneamente la creación de nuevas ideas. Por ello, se requiere de técnicas específicas que faciliten la aplicación; la primera es proporcionar alternativas que permitan al educando encontrar y reordenar nuevos conceptos e ideas, dejando de lado el enfoque más obvio y fácil, por aquellos que averiguan y estimulan la búsqueda.

Otra, es el uso de materiales visuales como las fotografías de periódicos y de revistas, las cuales permiten la interpretación de situaciones con diversos sentidos; la manipulación de formas geométricas que le permite al alumno diseñar nuevas figuras y los dibujos de escenas o personas en acción genera diversas formas en que puede interpretar el material (De Bono, 2004, p. 17); el planteamiento de problemas permite que los educandos generen supuestos para posteriormente reestructurarlos.

La técnica del por qué, “se trata de un juego que presenta la oportunidad de plantear interrogantes que permitan revisar supuestos lógicos comunes” (De Bono, 2004, p. 66), evitando respuestas que empiecen con porque, ejemplo: ¿Por qué las pizarras son negras? Para que pueda escribirse en ellas con yeso blanco. Además, el uso de analogías no largas o complejas, y las sesiones de imaginación creativa o brainstorming, como señala el autor se trata de “un medio concreto, en el que pueden aplicarse diversas técnicas y principios de pensamiento lateral sobre una base colectiva que permita el flujo de ideas” (p. 101).

De esta manera, Gardner (2001) afirma que “el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo” (p.53). En donde la creatividad se concibe como aquella capacidad de percibir soluciones y alternativas ante una misma problemática, es ser capaz de pensar y de relacionar algo conocido de una forma creadora o de alejarse de las normas de pensamiento y conductas habituales.

Por ello, el desarrollo de la creatividad se hace realidad en la medida que se posibilita al educando expresar su imaginación, ideas y emociones a partir del diseño de actividades que reten la experiencias, curiosidad e interés del infante, al tiempo que contengan un componente lúdico-pedagógico a través del juego. Para favorecer el pensamiento creativo en el aula, el docente debe considerar como estrategias, proveer una variedad de materiales y de formas de expresión (fluidez, originalidad y flexibilidad); alentar continuamente la expresión creativa espontánea; transformar las ideas creativas en productos tangibles; proveer asistencia, enseñando las técnicas para solucionar los problemas creativamente y dar críticas constructivas (Klausmeier, citado en González, 2002, p.12).

Por último, Tobón (2008) menciona que, para la formación de competencias, “es menester fortalecer las habilidades del pensamiento complejo a fin de formar personas éticas y competentes” (p.129), así mismo manifiesta que la educación va más allá de formar conocimientos, capacidades y habilidades cognitivas, induciendo a la formación de personas integrales, con sentido de la vida, valores, expresión artística y conciencia de sí mismo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se reconoce que el principal componente para desarrollar el aprendizaje en el aula, es la autorreflexión del quehacer docente entre el hacer y ser en el actuar del proceso educativo, a partir de investigar, analizar y reflexionar sobre lo que sucede en la práctica, a fin de resolver situaciones en relación a la complejidad de la enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos como menciona (Tardif, 2004).

Por lo cual, se concluye que el proceso de investigación-acción de la propuesta contribuye al desarrollo de la reflexión activa, toma decisiones, autoevaluación y coevaluación del alumno mediante el diseño de la carrera del aprendizaje (véase en la Fig.2.), estrategia implementada para fortalecer la autonomía y pensamiento creativo, promoviendo el “aprender a aprender, centrarse en los procesos, crear y aumentar la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje” (Fernández, 2003, p. 11). Contribuyendo a la reflexión de la educadora en relación a intervención docente dentro de las actividades propuestas.

Figura 2. Carrera del aprendizaje

Instrumento de apoyo para el alumno, el cual lo guiaba y conducía a la reflexión de lo qué hace y cómo lo hizo; y la vez contribuyó a la reflexión de la intervención educativa de la educadora durante la implementación de las actividades propuestas.

Reconociendo, que los procesos de análisis y reflexión de la educadora en formación fueron elementos centrales para fortalecer las competencias profesionales, tal como lo indica Zabala (2002), al considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que incluye la intervención pedagógica los desde el diseño de planeación didáctica hasta la evaluación de los aprendizajes.

Además, los ambientes formativos promovieron la explicación diaria del aprendizaje a lograr, la conceptualización de lo que se aprende, la identificación del alumno que requiere apoyo y el trabajo cooperativo entre los alumnos (Freire, 1999), estimulando la creatividad por medio de situaciones que le permiten al educando ir más allá de lo que la cotidianidad, ser capaz de adaptarse a las condiciones y construir su proceso de aprendizaje a partir de los cuestionamientos: qué, cómo, por qué y para qué aprender.

Por tanto, algunas de las recomendaciones, es colaborar en proyectos innovadores y de impacto social con otros grupos de la misma institución educativa, tomando en cuenta una problemática en común. Y con ello, permitir que el edu-

cando genere de acuerdo a su estructura mental, siendo importante cuestionarlo constantemente en las actividades que le permitan tomar conciencia para qué lo hace y cómo lo hace.

Además, se recomienda establecer reglas antes de cada actividad, pues como menciona Scofield y Díaz (2006) esto desarrolla el pensamiento creativo, el cual permite que los alumnos “sigan normas y reglas en toda actividad para el fiel cumplimiento de las normas de convivencia” (p. 59), generando un ambiente democrático en donde todos participan y deliberan las reglas más acordes al juego y la promoción de la sana convivencia entre sus compañeros.

Por último, se considera pertinente establecer adecuaciones curriculares en relación al tipo de problema que se plantea, el material lúdico, las indicaciones y las estrategias del pensamiento creativo para promover el desarrollo de las competencias en los alumnos que presenten algún tipo de necesidad educativa especial en el aula. Además de seguir impulsando la investigación educativa para enriquecer la práctica docente hacia la mejora continua.

REFERENCIAS

- De Bono, E. (2004). *El Pensamiento Creativo*. Paidós.
- Demellenne, D. (2007). *Educación bilingüe en Paraguay como ejemplo de transformación de las prácticas de enseñanza en un contexto pluricultural*. Revista Interculturalidad y lenguaje II. Identidad cultural y pluralidad lingüística, v. 12, n. 2, p. 150.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill: México, 2, 35-42.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. Paidós.
- Ferreiro, R. (1999). *Hacia nuevos ambientes de aprendizaje*. México.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Editores.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- González, A. (2002). *Creatividad Docente en el Ámbito de las Ciencias y las Humanidades: Perspectiva de las Inteligencias Múltiples*. Revista Digital Universitaria, 3-12.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, de IRIF, S.L. Barcelona.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Gráficas Monte Albán, 15-25.
- Rodríguez, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. Revista Electrónica de Investigación Educativa y Socioeducativa, (3), 32.
- Sánchez, J. (2009). *Intervención en la práctica educativa*. México: Educ, 1, 7.
- Sarmiento, M. (2007). *Enseñanza y Aprendizaje*. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/TESIS_CAPITULO_2.pdf;sequen ce=4, 43-48.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación, 6, 228-277.
- Schmelkes, S. (2012). *Los grandes problemas de la educación básica en México*. Recuperado el 28 de diciembre del 2016 en: <http://www.inidedelauia.org/2012/01/los-grandes-problemas-de-la-educacion.html>.
- Scofield, H. y Díaz, I. (2006). *Método Educativo para una Población Activa*. PRO-NADE.
- Tardif, M. (2004). *Los docentes ante el saber. En los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. IGLU.

EL USO DE LOS RECURSOS INFORMÁTICOS Y SU RELACIÓN CON EL APROVECHAMIENTO DE LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS DE LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE LA TELESECUNDARIA NO. 76 CUITLÁHUAC, UBICADA EN LOMAS DEL REFUGIO, EL LLANO, AGUASCALIENTES

Adolfo Reyes Palomino

RESUMEN

La presente investigación muestra el diseño y aplicación de una metodología basada en dos aspectos; el primero en el análisis estadístico de las calificaciones parciales de un grupo piloto y un grupo control, a través de la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon, para determinar la correlación del uso de los recursos informáticos; el segundo, basado a través de cuestionarios en la recolección de información de estudiantes y docente, relacionado con la percepción de los recursos informáticos después de haberlos usado.

La investigación se llevó a cabo en el último trimestre del ciclo escolar 2019-2020 convirtiendo los cuestionarios a formularios de Google y enviados a los alumnos por Whatsapp junto con la dirección electrónica de los recursos informáticos para que interactuaran con estos en su *smartphone* o computadora.

Correo electrónico: reyespadolfo@gmail.com

Institución: Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Guanajuato

Como producto de esta investigación, se aprecia que tanto la prueba estadística y la información recabada por los cuestionarios son similares, al dar ambos resultados positivos a la implementación de los recursos informáticos.

ABSTRACT

The present research displays a two aspects based-methodology design and application; the first one corresponds with the statistical analysis of a pilot group and a control group partial grades, through a non-parametric Wilcoxon statistical test, in order to determine the correlation with the use of informatics resources; the second one, based by means of questionnaires for recollection of students and teachers information, related with informatics resources perception after they were used.

The research was made in the last trimester of 2019-2020 school cycle, turning the questionnaires to google formularies that were sent to the students through Whatsapp, along with the informatics resources electronic address, so they could access them from their smartphones or computers.

As a product of this research, it's evident that the statistical test and the information obtained from the questionnaires are similar, since both showed positive results to the informatics resources implementation.

Palabras clave: Telesecundaria, recursos informáticos, interactivos, simuladores / Telesecundaria.

Keywords: Computer resources, interactive, simulators.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, es una síntesis de la investigación que se realizó como tesis para obtener el grado de doctor en ciencias, especialidad pedagogía, en la cual se plantea determinar de qué manera influye el uso de los recursos informáticos en el aprovechamiento escolar de matemáticas en segundo grado de la telesecundaria número 76 “Cuitláhuac”, ante la necesidad de elevar el nivel de aprovechamiento escolar de la institución y el de reforzar una de las asignaturas que presentan más dificultad en los alumnos.

Se plantean tres objetivos particulares:

1. Evaluar el uso de los Recursos Informáticos de matemáticas de segundo grado y su relación con el aprovechamiento escolar para determinar su eficacia en el logro educativo de los alumnos de la escuela telesecundaria número 76 “Cuitláhuac”.
2. Valorar los recursos informáticos existentes de matemáticas en telesecundaria para fortalecer el aprovechamiento escolar de los alumnos de 2do grado a través de su aplicación y uso.
3. Presentar una propuesta metodológica, para la implementación de los Recursos Informáticos en el aula y lograr un mejor aprovechamiento escolar en la escuela telesecundaria numero 76 Cuitláhuac.

DESARROLLO

La metodología que se usó para la presente investigación fue cuasiexperimental, el grupo de segundo “B” trabajó con los 7 Recursos Informáticos de matemáticas disponibles en la plataforma de telesecundarias (ver referencia electrónica 1) y el grupo de segundo “A” no los trabajó.

Los 7 recursos informáticos disponibles para matemáticas (ver referencia electrónica 3-9), fueron trabajados por el grupo de 2do B en el mes de mayo y junio de 2020.

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, la cual por su objetivo es explicativa, sincrónica y longitudinal. Se recolectaron los resultados de las ca-

lificaciones de matemáticas del segundo trimestre y las calificaciones del tercer trimestre de ambos grupos 2do “A” y 2do “B”, los cuales trabajaron los mismos contenidos curriculares en el mismo periodo de tiempo. Se realizó el análisis estadístico con la prueba no paramétrica de Wilcoxon como alternativa a la prueba T de Student, además se aplicó una serie de cuestionarios a alumnos y docente, con preguntas cerradas de diez ítems con 4 opciones de respuesta como instrumento para recolectar datos que pudieran ser determinantes en el impacto de los resultados obtenidos. Dicho cuestionario fue adaptado por el autor de esta investigación y validado con el método de Alfa de Cronbach.

Hipótesis de la Investigación

Se genera la hipótesis nula (H_0) si se usan los recursos informáticos en la materia de matemáticas NO HABRÁ mejor aprovechamiento escolar de los alumnos de la telesecundaria, y la hipótesis alternativa (H_1) si se usan los Recursos Informáticos en la materia de matemáticas HABRÁ mejor aprovechamiento escolar de los alumnos de la telesecundaria.

Universo

La matrícula escolar de la telesecundaria número 76 “Cuitláhuac” está constituida por 95 alumnos, 17 mujeres y 20 hombres en primer grado, 11 mujeres y 21 hombres en segundo grado, 11 mujeres y 15 hombres en tercer grado.

Población

La población de la telesecundaria número 76 “Cuitláhuac” considerada para la presente investigación, es la siguiente: 2do A, 6 mujeres y 11 hombres, total 17 alumnos; 2do B, 5 mujeres y 11 hombres, total 16 alumnos.

Muestra

El tipo de muestra de esta investigación es no probabilística, por conveniencia, ya que se trabajó con el grupo de segundo “B”, ya que contaba con equipo HDT completo, no así el grupo de segundo “A”. La muestra para la presente investigación, es la siguiente: 2do B, 5 mujeres y 11 hombres, total 16 alumnos.

Diseño de instrumentos de la investigación

Para recabar la información requerida se utilizaron los siguientes instrumentos:

a) Concentrados de calificaciones trimestrales

Para el primer objetivo particular, se realizó el análisis cuantitativo de los datos, para lo cual se recabaron los resultados de las calificaciones del tercer trimestre y se contrastaron con los del 2do trimestre en ambos grupos, segundo “A” y segun-

do “B”, se utilizó el programa estadístico SPSS para determinar la correlación de usar los recursos informáticos con base en la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon, como alternativa a la T de Student.

b) Cuestionario

Para el segundo objetivo particular de esta investigación, se procedió a la recolección de datos a través del empleo de cuestionarios, el cual se aplicó a alumnos y maestra. Para la elección de las preguntas se realizó una adaptación del prototipo versión final (vfinal) según Zulma Cataldi en su tesis de magister en informática (Cataldi, 2000). Las preguntas de esta se observan en la siguiente tabla:

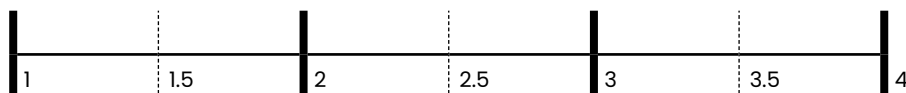
Tabla 1. *Prototipo versión final*

UTILIDAD	1. Facilidad de Uso
	2. Grado de adaptación a otros niveles de usuarios.
PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS	3. Claridad de contenidos
	4. Nivel de actualización
	5. Interface de navegación
	6. Nivel de Motivación
	7. ¿Es adecuado para la comprensión del tema?
	8. ¿Es adecuado para el aprendizaje del tema?
TÉCNICOS	9. ¿Hay documentación y ayudas?
	10. ¿Son adecuados los recursos que necesita?

Se aplicaron 7 distintos cuestionarios a los alumnos y a la docente, se llevó a cabo con base en preguntas cerradas de selección única, con la escala siguiente:

4: excelente, 3: bueno, 2: regular, 1: malo.

Después se analizaron los resultados en gráficas de cada uno de los recursos informáticos interactivos considerando los promedios y posteriormente concluir con la siguiente interpretación:



Considerando la siguiente relación:

Negativo \leq 2.5 y positivo $>$ 2.5

Validación de los Instrumentos

Para la presente investigación, se optó por validar los cuestionarios aplicados con el método de Alfa de Cronbach. Los valores de este oscilan entre 0 y 1¹. Según Celina y Campo sugieren que “El valor mínimo aceptable para el coeficiente Alfa de Cronbach es 0.7; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja”².

La validación se realizó, aplicando el cuestionario de opción múltiple y con preguntas cerradas de diez ítems con 4 opciones de respuesta a 11 alumnos de segundo grado B, se realizó a través de un formulario de google, en el cual se incluyó el link del Recurso informático interactivo 4 “Para completar tablas” (ver referencia electrónica 6) para que pudieran interactuar con el material didáctico.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum V_i}{Vt} \right)$$

Se obtiene un Alfa de Cronbach con un valor de 0.83, que acorde a lo establecido anteriormente, se encuentra dentro del rango de 0 a 1 y es superior a 0.7, lo que otorga significancia a este instrumento.

Pruebas de normalidad

Para determinar la prueba estadística a utilizar, se ingresaron los datos de matemáticas al software SPSS Statistics Trial Software para Windows (ver referencia electrónica 2).

¹ Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill

² Celina, H., y Campo, A., Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. Revista Colombiana de Psiquiatría, 2005.

Se pudo observar en la comprobación de la normalidad de las muestras de 2do “A”, que el segundo trimestre NO es una muestra normal y el tercer trimestre SI es una muestra normal.

Así mismo en el grupo de 2do “B”, tanto la muestra del primer trimestre como la del tercer trimestre NO son normales.

Por lo anterior se utilizó Test no paramétrico de Wilcoxon para grupos relacionados, esta prueba es utilizada para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas. Se utiliza como alternativa a la prueba T de Student cuando no se puede suponer la normalidad de dichas muestras.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Se ingresaron los datos al software SPSS Statistics Trial Software para Windows.

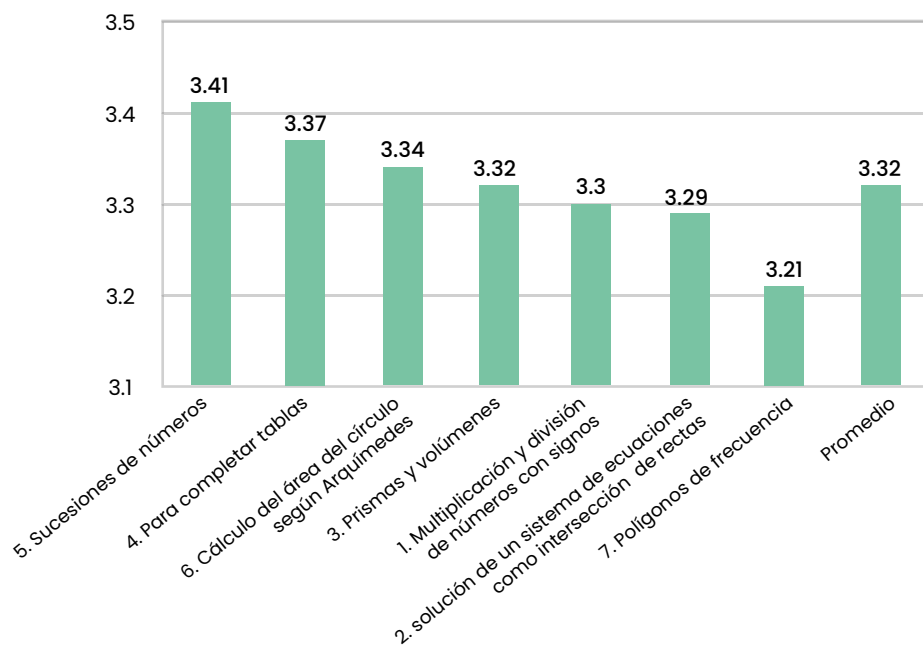
Se pudo observar en la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el grupo de 2do A. arroja un P-valor de .004.

Como P-valor de .004 es menor que 0.05 que es el valor de alpha, entonces se acepta H_0 y se rechaza H_1 . Por lo que se concluye que no existe diferencia significativa en el aprovechamiento escolar después del uso de los recursos informáticos.

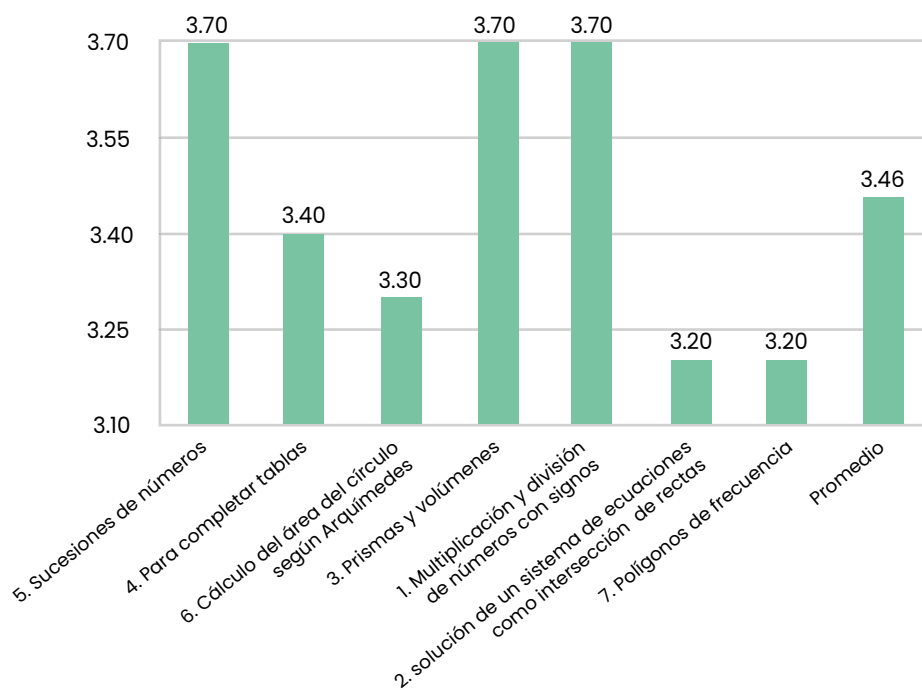
En la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el grupo de 2do B. arroja un P-valor de .564.

Como P-valor de .564 es mayor que 0.05 que es el valor de alpha, entonces se rechaza H_0 y se acepta H_1 . Por lo que se concluye que si existe diferencia significativa en el aprovechamiento escolar después del uso de los recursos informáticos, lo que se corrobora al ser este grupo el que si utilizó recursos informáticos.

Calificación promedio de los recursos informáticos

Gráfica 1. Calificación media promedio (alumnos)

En esta Gráfica 1, se puede observar que en términos generales el recurso mejor calificado por los alumnos a través de los cuestionarios, con un 3.41 fue el 5 sucesiones de números, y el peor calificado de todos fue el 7 polígonos de frecuencia con una calificación media promedio de 3.21.

Gráfica 2. *Calificación media promedio (maestra)*

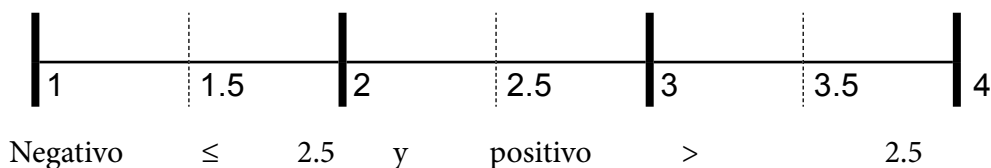
En esta otra Gráfica número 2, se puede observar que en términos generales el recurso mejor calificado por la maestra con un 3.70 fueron el 1 Multiplicación y división de números con signo, 4 Para completar tablas y 5 sucesiones de números, y el peor calificado de todos fueron el 6 Cálculo del área del círculo según Arquímedes y el 7 polígonos de frecuencia con una calificación media promedio de 3.2, prácticamente igual a la calificación mínima de 3.21 de los alumnos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para el primer objetivo particular se pudo observar al utilizar el *Test no paramétrico de Wilcoxon* para grupos relacionados. Realizando el test al grupo Piloto de segundo “A” con las calificaciones del segundo y tercer trimestres se obtiene un valor de 0.004 y realizando la misma prueba al grupo control de segundo “B”

también con las mismas calificaciones de segundo y tercer trimestres se obtiene un valor de 0.564 por lo que se pudo obtener la primera conclusión: Según el Test no paramétrico de Wilcoxon, para el grupo piloto de segundo “A” no existe una relación significativa entre el aprovechamiento escolar y el uso de recursos informáticos. En cambio para el grupo control de 2do “B” si existe una relación significativa en el aprovechamiento escolar y el uso de los recursos informáticos.

Para el segundo objetivo particular se consideró el análisis que se hizo de los recursos informáticos con ayuda de los cuestionarios elaborados en formularios de Google y enviados a los alumnos a través de Whatsapp. Partiendo que los cuestionarios tenían las cuatro opciones de respuesta 4:excelente, 3:bueno, 2:regular, 1:malo, y considerando la escala siguiente:



La segunda conclusión sería entonces que todos los recursos informáticos según la puntuación asignada por los alumnos con 3.32 (Gráfica 1) y la maestra con 3.46 (Gráfica 2) de calificación, arrojan una calificación positiva considerando las diez preguntas realizadas.

RECOMENDACIONES

Con fundamento en las conclusiones obtenidas en esta investigación, se recomienda a los docentes de telesecundarias, si las condiciones lo permiten, priorizar en su práctica docente el uso de los recursos informáticos.

A la pregunta: **¿Consideras que el recurso informático es motivante?**, los alumnos calificaron mejor con un 3.36 al recurso informático **número 1 Multiplicación y división de números con signo**, y al menos motivante con un 3.14 al recurso informático **6 Cálculo del área del círculo según Arquímedes**.

En los planes y programas de estudio de educación básica en el 5° principio pedagógico establece el Estimular la motivación intrínseca del alumno (SEP, 2017). Así como el 5° objetivo del Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein, la creación de motivación intrínseca de la tarea, la cual

tiene dos aspectos: el disfrute de la tarea por sí y el significado social de éxito (SEP, 1996).

Los alumnos manifestaron que son motivantes estos recursos informáticos por lo que se recomienda su uso para favorecer el aprovechamiento escolar.

Se recomienda además que los maestros exploren previamente estos, antes de su aplicación, así como precisar en todo momento los 14 principios pedagógicos planteados en los planes y programas de estudio 2017 para la educación básica, para que los alumnos puedan obtener el máximo provecho al aplicar, practicar y fortalecer los contenidos de la secuencia didáctica que se esté trabajando.

Se recomienda también antes de la aplicación del uso informático el verificar el funcionamiento adecuado del o de los equipos tecnológicos en donde habrá de realizarse la ejecución de estos para prevenir contratiempos y optimizar el uso eficiente durante su desarrollo didáctico.

REFERENCIAS

- Cataldi, Z. (2000). *Metodología de diseño, desarrollo y evaluación de software educativo*. Tesis de Magister en informática. Argentina.
- Celina, H., y Campo, A. (2005). *Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach*. Revista Colombiana de Psiquiatría.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill, México.
- SEP, (1996). *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria. Modulo I y III, Educación de calidad y Fundamentos psicopedagógicos*, D.F., México: SEP.
- SEP, (2017). *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral, Plan y programas de estudio para la educación básica*. México.

ENLACES ELECTRÓNICOS

- 1 https://telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Docente/docente_sesion.php#
- 2 <https://www.ibm.com/analytics/spss-trials>
- 3 https://www.proyectodescartes.org/Telesecundaria/materiales_didacticos/2m_b01_t01_s01_descartes-JS/index.html
- 4 https://www.proyectodescartes.org/Telesecundaria/materiales_didacticos/2m_b05_t03_s01_descartes-JS/index.html
- 5 https://proyectodescartes.org/EDAD/materiales_didacticos/EDAD_2eso_volumen_cuerpos_geometricos-JS-LOMCE/index.htm
- 6 https://telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Repositorio/informaticos2/Alumno/Material/Matematicas/MAT_BL01_Para_completar_tablas/
- 7 https://www.proyectodescartes.org/Telesecundaria/materiales_didacticos/1m_b01_t03_s02-JS/index.html
- 8 https://www.proyectodescartes.org/Telesecundaria/materiales_didacticos/1m_b04_t06_s01-JS/index.html
- 9 https://www.proyectodescartes.org/Telesecundaria/materiales_didacticos/2m_b01_t10_s01_descartes-JS/index.html

TRABAJO COLABORATIVO PARA FAVORECER UNA CONVIVENCIA SANA Y PACÍFICA ENTRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Carla Oyuki Calderón Ibarra
Ana Lorena Silva Gómez

RESUMEN

El presente trabajo desarrolla una propuesta de intervención que inicia con una idea general que se tiene respecto a un aspecto de la práctica educativa, que por lo general resulta problemático, significativo o relevante y que, además, despierta el interés y motiva a querer incidir en él para producir un cambio y mejorar; tomando en cuenta fundamentos teóricos y metodológicos que permiten realizar una reflexión en torno a los retos que se deben enfrentar para responder a las necesidades de una institución y así plantearse un plan de acción con objetivos específicos que se evaluará para presentar los hallazgos y recomendaciones más importantes con respecto al trabajo colaborativo.

ABSTRACT

In the present work, he develops an intervention proposal that begins with a general idea that is had regarding an aspect of educational practice, which is generally problematic, significant or relevant and that, in addition, arouses interest and motivates to want to influence in it to produce a change and improve; taking into account theoretical and methodological foundations that allow a reflection on the challenges that must be faced to respond to the needs of an institution and thus propose an action plan with specific

Correos electrónicos: carla.calderon@iea.edu.mx
lorena.silva@ensfa.edu.mx

Institución: Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes
"Prof. José Santos Valdés"

objectives that are evaluated to present the most important findings and recommendations regarding collaborative work.

Palabras clave: colaboración, convivencia, corresponsabilidad, compromiso, liderazgo.

Keywords: collaboration, coexistence, co-responsibility, commitment, leadership.

INTRODUCCIÓN

La sociedad y el gobierno con sus cambios en las políticas educativas; pretenden que los docentes estén preparados para las exigencias y retos educativos y sociales del siglo XXI; aportar a la calidad de la educación de los niños, niñas y jóvenes mediante una educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; (Artículo 3º, 2019) lo cual sin duda se verá beneficiado si entre el colectivo también se trabaja el fortalecimiento del trabajo en colaboración, y la profesionalización docente.

Actualmente la Reforma Educativa nos ofrece la oportunidad de sentar las bases para que cada persona alcancen su máximo potencial: por lo que nos enfrentamos a la necesidad de construir un país más libre, justo y próspero, que forma parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante; donde el “principal objetivo de la Reforma Educativa es que la Educación pública, Básica y Media Superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad e incluyente” (SEP, 2017).

Y dicha calidad se garantizará a través de crear personas competentes; ya que el enfoque de competencias indudablemente ofrece virtudes al trabajo educativo, el cual busca enfrentar problemas no solo a los alumnos a quienes se les enseña; si no también a los docentes en diversas formas de trabajo en el aula. Es por ello que se requiere de docentes que reconozcan su actuar, modifiquen el sistema de trabajo en el aula, pero también el sistema de informar acerca de los resultados escolares; esto significa modificar la evaluación y cambiar los sistemas de calificación del aprendizaje de los estudiantes.

Por lo que esto significa que el Estado garantizará el acceso a la escuela a todos los niños, niñas y jóvenes y asegurará que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida; ya que la ley en el Artículo 3º Constitucional menciona que el sistema educativo debe desarrollar “armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”

Y para hacer realidad estos principios, es fundamental plantear qué mexicanos queremos formar y tener claridad sobre los resultados que esperamos de nuestra educación. Se requiere, además, que el sistema educativo cuente con la flexibilidad suficiente para alcanzar estos resultados en la amplia diversidad de contextos sociales, culturales y étnicos de México.

Asimismo, cualquier institución educativa tiene el compromiso de tener docente como agentes de cambio, que cogestione la innovación junto con el colectivo de profesores ayudando a diagnosticar e implementar los cambios que requiere el colectivo o la organización (De la Torre, 1998).

Pues solo así se tendrá el compromiso de educar personas con motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal y laboral, mejorar su entorno social, natural y continuar con su formación académica y profesional.

Aunque es real que dentro de las instituciones como ya se mencionó anteriormente existen diversos ideales llamados fines de la educación; los cuales dan respuesta al porque aprenden los alumnos; también es una realidad que los maestros y directivos se enfrentan con las problemáticas al querer enseñar a esos alumnos; pues la inasistencia de los niños, la falta de límites en ellos para la sana convivencia, el poco aprovechamiento de los niños y niñas, así como de factores propios de acuerdo a las características de cada persona y en gran parte por la poca participación de los padres en la educación de sus hijos.

Lo que desencadena la reflexión en torno a le permite a los docentes, directivos y personal de supervisión realizar desde su función para lograr lo que demanda la educación hoy en día. Y es que se ha escuchado demasiado sobre la corresponsabilidad entre los miembros de la comunidad que son los docentes, directivos, padres de familia, alumnos y supervisión; donde se cree que están siendo corresponsables; pero hasta el día de hoy todos en algún momento han señalado como responsable a otro sin ni siquiera reflexionar sobre sí mismos, ya sea por las diversas razones o quizá pretextos que cada uno maneje como lo son el contexto, los recursos y hasta la famosa carga administrativa.

Así que es a través de esta investigación que se buscará responder el siguiente cuestionamiento; ¿Qué estrategia puede realizarse en el centro escolar para involucrar a los actores educativos y esto se vea reflejado en los alumnos?

En donde se plantea la siguiente hipótesis que da respuesta a la pregunta de investigación planteada la cual se cree que el trabajo Colaborativo es la estrategia pedagógica que debe realizarse en el centro escolar para involucrar a los actores educativos y esto se vea reflejado en los aprendizajes de los alumnos.

Por lo que en el diseño del plan de acción se definen los propósitos que van a definir lo que se va a investigar y lo que se ha de hacer en todo el desarrollo de la investigación; dichos propósitos específicos parten de un general y de ahí se desprenden las posibles acciones a realizarse durante la propuesta; además de tener un sustento teórico que respalde el actuar ante la situación problemática que se presenta; buscando así la mejora de la institución educativa.

Propósito general

- Favorecer el trabajo colaborativo a través de la intervención pedagógica para lograr que los actores de una institución establezcan relaciones interpersonales en toda la comunidad educativa y generar espacios de aprendizaje en todos los alumnos.

Propósito específico

- Diseñar e implementar talleres rotativos en la institución con el fin de formar entre las docentes una visión de trabajo colaborativo.
- Fomentar la participación de los padres de familia a través de la implementación de las fichas para las buenas prácticas de la nueva escuela mexicana en el aula con la finalidad de reconozcan su corresponsabilidad en la educación de los niños y niñas.
- Que las docentes promuevan actividades a través de situaciones didácticas que favorezcan la empatía, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo de la colaboración entre el alumnado.

DESARROLLO

Una vez definidos los propósitos se realiza una revisión de la literatura donde se encontrarán los constructos que apoyan a la propuesta; donde se retoman aquellas que hablan acerca del trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la gestión, la corresponsabilidad de padres de familia y la convivencia sana y pacífica.

Comenzaremos por hablar sobre la teoría del aprendizaje colaborativo; la cual surgió por primera vez del trabajo de Lev Vygotsky (Citado en Pérez, 2014), que propuso la teoría de la zona de desarrollo próximo, ésta teoría proponía la idea de que, mientras que hay cosas que no somos capaces de aprender individualmente, podemos conseguirlas si contamos con ayuda externa; dicha teoría de la zona de desarrollo próximo tuvo una gran importancia en el desarrollo de la psicología moderna, especialmente en el campo de la educación y la psicología social pues planteó una de las bases del aprendizaje colaborativo: la importancia de la comunicación e interacción con otros a la hora de aprender de forma más efectiva.

Zañartu (Citado por Maldonado, 2004) menciona que el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra,

en el aprender por explicación. Comparte el punto de vista de Vygotsky sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en un diálogo.

Según estos autores, en cada momento en el que se produzca una interacción entre dos o más personas se puede producir el aprendizaje colaborativo y no necesariamente el aprendizaje viene solo del maestro; tal como se enseñaba en la educación tradicional, pues aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo. Este diálogo no está ajeno a la reflexión íntima y personal con uno mismo. Además, el aprendizaje colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo y a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento (Johnson y Johnson, 1999).

Es por ello que, debido a los beneficios que se han encontrado para este tipo de aprendizaje, la educación de la nueva escuela mexicana trata de fomentar la aparición de situaciones en las que se pueda dar donde las principales características del aprendizaje colaborativo; las cuales son; la existencia de una tarea en común para todos los implicados en el proceso de aprendizaje; esto aterrizado en el plano institucional se ve reflejado en el programa de mejora continua donde se pretende la predisposición a colaborar entre los miembros de la institución para el cumplimiento de las metas y objetivos que ahí se plantean; esto a través del liderazgo compartido.

En el cual, en lugar de roles y responsabilidades establecidas, dadas por el directivo de una institución; las tareas van pasando de unos a otros sin orden prefijado, pretendiendo como ha dicho Bennis (Citado por Senge, 2000) que todos se conviertan en colíderes. Pues el objetivo de los líderes es que el centro se convierta en una comunidad de aprendices.0 hacer, también hemos de ver al liderazgo como un proceso de actividades y relaciones entre la gente y que consiste, entonces, justo en los procesos de aprendizaje recíprocos que posibilitan a los participantes formar una comunidad con propósitos y visiones comunes compartidas.

Naturalmente, para no quedar en un mero discurso, implica construir la capacidad de liderazgo de toda la organización, con procesos de participación y colaboración que capaciten e impliquen a todo el personal en el desarrollo institucional para lograr de su organización una comunidad profesional de aprendizaje.

Donde para conseguir organizaciones abiertas al aprendizaje implica el dominio de cinco “disciplinas” “construir visiones compartidas, fomentar el dominio

personal, mejorar los modelos mentales, aprendizaje en equipo y diálogo y el pensamiento sistémico. Senge (2000)

Ahora bien; todo esto no podrá ser llevado a la práctica sin el uso de la gestión escolar; la cual refiere a un conjunto de estrategias diferenciadas y dirigidas a la solución de problemas, que deben ser claramente reconocidas y caracterizadas por objetivos.

Nuevamente en este acercamiento para determinar lo que implica la gestión escolar, se encuentra el trabajo conjuntado de directores, docentes, padres de familia, comunidad en general y alumnos, teniendo en perspectiva la ampliación de oportunidades y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

De modo que ha de considerarse que lo sustancial en este modelo es buscar, a través de los distintos actores, la calidad educativa de las organizaciones escolares en un intento por construir mejores formas de vida para los educandos y vida digna y satisfactoria para ellos.

Enseguida se va a describir el proceso utilizado para sistematizar la información recabada durante la propuesta de intervención educativa desde el enfoque cualitativo, a través del método de la investigación acción; además se mencionan las técnicas de la recogida de información y algunos instrumentos utilizados en el plan de acción para el seguimiento de las acciones.

Primeramente, se elabora una propuesta que considera la enseñanza como investigación y a la docente como investigadora de su práctica profesional, en el marco de las bases teórico-metodológicas de la docencia, con el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación en su centro de trabajo.

Hoy, más que nunca, las profesionales y los profesionales de la educación juegan un papel clave en la mejora de la calidad de la educación. Los resultados de la investigación han proporcionado una mayor comprensión de las prácticas educativas y de los contextos institucionales; no obstante, vemos la necesidad de que el profesorado asuma el papel de investigador de la educación ya que esta investigación se considera como una herramienta de transformación de las prácticas de que recae en la mejora de la calidad.

Es por ello que la propuesta de intervención se realiza desde un enfoque cualitativo; cuyo objetivo es el de proporcionar una metodología de investigación-acción que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven Taylor y Bogdan, (1984) donde la reflexión es un arma esencial.

Asimismo, las características básicas de los estudios cualitativos se pueden resumir en que son investigaciones centradas en los sujetos, que adoptan la perspectiva desde el interior del fenómeno a estudiar de manera integral o completa.

El proceso de indagación es inductivo y el investigador en este caso es participante e interactúa con los participantes y con los datos, busca la mejora a través de una introspectiva con un proceso de planificación acción y reflexión misma que se realiza en colectivo, creando comunidades autocriticas, induciendo a teorizar la práctica y las somete hipótesis.

Ahora bien; durante la propuesta se pretende realizar técnicas como la observación, la entrevista y el análisis de contenidos a través de instrumentos como la guía de observación, dilemas morales, registros anecdóticos, cuestionarios, encuestas, escalas estimativas y rúbricas de desempeño.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Finalmente se comenzará por señalar que dicha institución presentaba al inicio del ciclo escolar 2018 -2019 una gran necesidad de crear lazos de trabajo en conjunto; y que se comparta la misma visión sobre la educación que se imparte en los alumnos de educación preescolar, con referencia e esto; la propuesta brindo información para que se fundamentará esto; al trabajar con las interacciones sociales se retomaron temas de suma importancia como, por ejemplo; el del liderazgo.

Donde el líder como menciona Bass (Citado por Ramírez & Sgambatti, 2008) debe tener carisma, compartir una visión, considerar la individualidad desde la perspectiva de atender a las diferencias personales y a las necesidades de cada miembro de su institución; motivando y potenciando sus necesidades; además debe generar un cambio en la cultura institucional donde el compromiso de todos los miembros es fundamental para el funcionamiento y gestión de la escuela.

Sin lugar a dudas querer transformar dicha cultura institucional requiere en gran medida un reto; como lo es enfrentarse ante diversidad de pensamientos, a modificar estilos de enseñanza, ideologías y hasta eliminar rencillas o celos profesionales, a través de la empatía y el uso de la comunicación asertiva.

Además, se reconoció que el director es el principal agente de cambio en torno al cumplimiento de la misión y visión del centro escolar y este a su vez es quien orienta y da direccionamiento estratégico, genera un clima organizacional y debe tener un correcto manejo de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo.

También, dirige los procesos de toma de decisiones de manera participativa, involucra a los miembros en la construcción de metas y de visión compartida que en el modelo educativo vigente se plantea desde el programa escolar de mejora continua, además él es quien alinea los objetivos individuales con los de la organización, para garantizar una educación no solo sea de calidad si no de excelencia dentro del quehacer cotidiano.

Pero en este caso particular si se ha logrado un vínculo entre lo que se aprende y el quehacer docente; pues dentro de la propuesta de intervención en la Institución en la que se labora se logró que tanto directivo como docentes crearan lazos estrechos de comunicación asertiva; además de consolidar un trabajo en colaboración, y se generó un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha; lo cual fue de gran beneficio ante la situación que se comenzó a vivir gracias a la pandemia.

REFERENCIAS

- Artículo 3°. Diario Oficial de la Federación, México, 15 de mayo de 2019.
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Escuela Española.
- Johnson y Johnson. (1999). *El aprendizaje colaborativo como estrategias cooperativas*.
- Maldonado, M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria Laurus*, vol. 13, núm. 23, pp. 263-278. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Senge, P. (2000). *El liderazgo compartido*, Ed. Villa A. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- SEP. (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana. Taller de Capacitación*. México, D.F: SEP.
- Ramírez, L., Jorge, J.; Sgambatti, M. (2008). *Liderazgo transformacional y transaccional en estudiantes de postgrados en gerencia del Área Metropolitana de Caracas Visión Gerencial*, núm. 2, julio-diciembre, pp. 403-416. Universidad de los Andes.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

TUTORÍA EN TELEBACHILLERATO. UNA ESTRATEGIA PARA LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Ana Cecilia Macías Esparza
Teresa de Jesús Cañedo Ortiz
David Alfonso Páez

RESUMEN

La tutoría es uno de los mecanismos de gestión propuestos por la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) para coadyuvar en la mejora de los indicadores de deserción, reprobación y eficiencia terminal; además, en el modelo educativo vigente, la tutoría constituye el eje para el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del programa Construye T; sin embargo, dada la gran diversidad de subsistemas y la desigualdad que reina entre ellos, es necesario conocer más sobre cómo se implementa la tutoría para identificar los factores que inciden en su eficacia.

En este trabajo se presentan los resultados parciales de un estudio realizado en Telebachillerato para conocer cómo se concibe, implementa y valora la tutoría en este subsistema, que es uno de los más vulnerables. Como métodos de obtención de información se utilizaron el análisis documental y una encuesta con tutores y alumnos. Entre las recomendaciones derivadas de los resultados del estudio están: capacitar a los tutores, favorecer una planeación flexible y contextualizada en cada plantel, diversificar las actividades, establecer convenios con distintas instancias para canalización de los alumnos que lo requieran y designar más tiempo para esta actividad.

Correos electrónicos: acmacias@correo.uaa.mx
tjcanedo@correo.uaa.mx
dapaez@correo.uaa.mx

Institución: Universidad Autónoma de Aguascalientes

ABSTRACT

Tutoring is one of the management mechanisms proposed by the RIEMS to improve terminal efficiency and decrease dropout and reprobation rates. In addition, in the current educational model, tutoring constitutes the basis for socio-emotional skills development through the Construye T program. However, given the great diversity of subsystems and the inequality that prevails among them, it is necessary to know more about how tutoring is implemented to identify the factors that affect its effectiveness.

In this paper, we present the partial results of a study carried out with a tele-high school to find out how tutoring is conceived, implemented, and valued in this educational subsystem, which is one of the most vulnerable. The document analysis and a survey among tutors and students were used as research methods. Some recommendations derived from the results of this study are: training tutors, promoting flexible and contextualized planning in each school, diversifying activities, establishing agreements with different instances to channel students who need it, and providing more time for tutoring.

Palabras clave: Tutoría, Telebachillerato, Habilidades socioemocionales.

Keywords: Tutoring, Tele- High School, Socio-emotional skills.

INTRODUCCIÓN

En México, la Educación Media Superior (EMS) forma parte de la educación obligatoria desde 2012 y tiene una doble función: formar en las habilidades necesarias para la educación superior y proporcionar competencias para la inserción laboral de quienes no continúen estudiando. Además, se considera un espacio para el desarrollo integral de los jóvenes que en esta etapa exploran y experimentan diferentes formas de vivir y planear su futuro.

La EMS se caracteriza por la gran diversidad de subsistemas, por ser el nivel educativo con los indicadores más bajos en cuanto a deserción, reprobación y eficiencia terminal, y por las grandes desigualdades que existen al interno del nivel. Al respecto el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017), INEE, señaló que la mayoría de los Telebachilleratos carecen de infraestructura de calidad, techos, paredes y trabes firmes, así como la falta de agua y energía eléctrica, además de que muchos funcionan en instalaciones prestadas.

Añadido a lo anterior, Villa (2014) señala que la EMS es un sistema atravesado por la desigualdad social estructural ya que si a la población que tiene rezago educativo se le divide por quintil de ingreso neto per cápita, encontramos que en el quintil 1 -el más desfavorecido- 50.7% sufre rezago educativo; mientras que en el quintil 5 ésta desciende a 7.3%; y si se compara el rezago educativo de los jóvenes por sub-poblaciones se encuentra que en la población rural e indígena se concentra el mayor rezago educativo (50.9% y 52.0% respectivamente); mientras que en las ciudades y en la población no indígena se reduce a la mitad (21.0% y 27.6% respectivamente).

Es por tanto preciso, seguir trabajando con las comunidades escolares, particularmente en aquellas con condiciones más vulnerables, a fin de brindar orientación y guía constante a los jóvenes a lo largo de su trayectoria educativa (Tuirán y Hernández, 2016). En este sentido, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) establece, como uno de sus mecanismos de gestión, la generación de espacios de orientación y tutoría para la atención de necesidades de los alumnos. Así, desde 2010, la mayoría de los planteles de EMS ofrecen el servicio de tutoría y en el modelo educativo vigente este servicio constituye el eje para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, además de que contar con esquemas de tutoría y orientación es un requisito para ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

El INEE (2018), en una evaluación para conocer las formas en que se ha implementado el Marco Curricular Común (MCC), incluyó la revisión de estos mecanismos y entre las conclusiones a las que llegó están las siguientes: la figura del tutor es la más instalada en los distintos planteles, pues es la que más se menciona como figura de apoyo académico y personal, aunque permanece el reto de asegurar que todos los planteles cuenten con figuras para ofrecer este tipo de apoyos, además de que es necesario conocer cómo estas figuras intervienen y se coordinan y cómo responden a los distintos programas nacionales que buscan mejorar los indicadores educativos. Llama la atención también que una cuarta parte de los alumnos señalan haber recibido apoyo de figuras que no forman parte de la institución, lo que habla de “que los apoyos institucionales no han sido suficientes o pertinentes para atender a sus necesidades, por lo que se requiere seguir indagando sobre los factores que influyen en que los alumnos acudan a otras figuras de apoyo” (INEE, 2018, p. 124).

En respuesta a esta necesidad, se realizó un estudio de casos que tuvo como objetivos: 1) Comparar las formas de implementar la tutoría en tres subsistemas de EMS del Estado de Aguascalientes, y 2) Identificar las concepciones y valoraciones que los tutores y alumnos de distintos subsistemas tienen sobre la acción tutorial. Las técnicas utilizadas fueron el análisis documental de lineamientos y normativas institucionales que rigen la implementación de la tutoría y la aplicación de cuestionarios a tutores y alumnos. En este documento se presentan los resultados parciales correspondientes al subsistema de Telebachillerato, que como se ha indicado anteriormente, es uno de los que tiene condiciones de vulnerabilidad.

DESARROLLO

En la literatura reciente sobre Orientación educativa se pueden encontrar diversas definiciones de tutoría y aunque los autores pueden discrepar en algunos puntos, en lo que coinciden es en que su principal función es propiciar la formación integral, atendiendo aspectos tanto académicos como personales, y hacerlo de manera preventiva más que remedial. Esto es una tarea ambiciosa que debe asumirse como proyecto institucional que permee no sólo los programas específicos, sino también el currículum y todas las acciones formativas en las que están inmersos los estudiantes, constituyendo así una función de cada maestro

y cada alumno de la institución; es decir, no debiera ser una tarea exclusiva de quien es nombrado como tutor, aunque en él es quien recae la responsabilidad de coordinar estas acciones, para lo cual es importante que cuente con la debida preparación (Cano, 2009; Gallego, 2006; Ysunza y De la Mora, 2007).

Las funciones de la tutoría van más allá de lo académico, haciendo referencia a aspectos como la mediación con los profesores y autoridades y la atención a aspectos afectivos y personales. En relación con ésta última, Moreno (2011) al referir una investigación realizada por McLaughlin durante cinco años en escuelas secundarias, señala que “el modo en que los profesores te tratan como estudiante -o en realidad como persona- es algo que dentro de una escuela influye poderosamente sobre el rendimiento académico, sus sentimientos de vinculación y pertenencia a la escuela, y su implicación en ella, y por extensión, sobre el modo en que imaginan su futuro académico dentro de ésta” (p. 251).

En línea con lo anterior, Ménez, Ménez y Mendoza (2017) explican cómo es que la tutoría ha sido una estrategia empleada en la educación con el objetivo de brindar atención y apoyo a las situaciones de deserción, bajo desempeño académico y eficiencia terminal, entendiendo la acción tutorial como la acción educadora que asegure el aprendizaje por parte de todos y cada uno de los estudiantes, utilizando estrategias individualizadas.

En el caso de la EMS en México, la tutoría es definida como “el proceso de acompañamiento a un estudiante que, además de referir a los aspectos estrictamente académicos y cognitivos de la trayectoria escolar, apoya en las condiciones sociales, emocionales y de desarrollo personal que los acompañan” (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2017a, p. 887), lo cual coincide con las definiciones que se dan desde la literatura, aunque debe señalarse que esta definición aparece sólo en el glosario de los Planes de estudio de referencia del MCC, sin embargo, en el modelo educativo vigente, este servicio constituye el eje para el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) y los mecanismos mediante los que se ha operado la tutoría en la EMS de nuestro país son el Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SiNaTa), y los programas Yo no abandono y Construye T.

En cuanto al Si NaTa, este tiene la finalidad de

Facilitar la integración al entorno escolar. Dar seguimiento y apoyar en procesos de aprendizaje y desempeño académico. Ofrecer apoyo psicopedagógico atendiendo problemáticas particulares. Brindar orientación educativa, apoyando la toma de decisiones sobre cuestiones profesionales o académicas. Instrumentar esquemas de asesoría académica diferenciada, para quienes presenten bajo rendimiento escolar y para quienes se encuentran en riesgo de abandonar sus estudios. Destinar,

dentro de los planteles, aulas o espacios específicos y suficientes para el desarrollo de actividades de asesoría académica y de tutoría (SEP, 2007, citado en Sesento y Lucio, 2019, p. 166).

Con respecto al programa Yo no abandono es una estrategia integral de carácter nacional que involucra la participación conjunta y coordinada de autoridades educativas, federales y estatales, directivos de planteles, docentes, padres de familia, estudiantes y sociedad en general, para lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios de nivel medio superior, para lo cual se han desarrollado un conjunto de manuales. De estos dos tienen como temática central la tutoría en sus vertientes académica y de pares.

Las tutorías académicas, son definidas por la SEP (2017b) como una estrategia para mejorar el aprovechamiento de estudiantes de bachillerato, ya que contribuyen a prevenir el abandono escolar. Por lo cual ante la problemática que representa el abandono escolar en la EMS, la Subsecretaría de Educación Media Superior fortalece el Programa de Tutorías Académicas que tradicionalmente eran impartidas por los docentes y que ahora también se imparten entre pares, es decir, por sus propios compañeros. Así pues, en este programa el tutor se centra en lo académico dejando la atención personal y emocional al orientador educativo.

El tercer mecanismo a través del cual se implementa la tutoría es el programa “Construye T”, el cual pertenece a la SEP y al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, dirigido a estudiantes de EMS y cuyo objetivo es mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes para elevar su bienestar presente y futuro, de modo que puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales.

Actualmente el programa Construye T aparece en los Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común donde se plantea que las HSE “serán incorporadas al currículo con un enfoque mixto, que significa que se enseñan de manera deliberada, específica y con contenidos genéricos, pero a su vez que no existe una materia exclusiva en el currículo para ello, si no que todos los docentes imparten el curso de desarrollo de HSE, dedicando veinte minutos a la semana del tiempo de su clase para impartir la lecciones de Construye T” (SEP, 2017a, p. 855). Las HSE que se pretenden son: autoconciencia, autorregulación, determinación, conciencia social, relación con los demás y toma de decisiones.

En el capítulo que aborda las HSE como parte del currículum de EMS, se señala que el director designará a un docente denominado tutor Construye T, cuyo papel será “promover y dar seguimiento a la implementación de este programa para los alumnos, facilitar la estrategia de capacitación a los demás docentes del

plantel y dar asesoría a éstos en la enseñanza de HSE” (SEP, 2017a, p. 855). Esta percepción del tutor es congruente con las ideas señaladas previamente, en las que se establece como responsabilidad del tutor la coordinación de las acciones de los diferentes actores educativos a fin de favorecer el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Como ya se mencionó, también se señala que para el desarrollo de las HSE no habrá una asignatura en particular, sino que cada docente deberá dedicar un tiempo semanal para el desarrollo de sesiones con este fin, coincidiendo nuevamente con lo indicado en la literatura respecto a que la tutoría debe ser una actividad transversal, en donde participen los distintos actores educativos.

Como se puede observar, en los años recientes la tutoría se ha convertido en uno de los temas de mayor actualidad y relevancia en las tendencias y políticas educativas de la EMS en nuestro país, pues se le considera un poderoso medio del que pueden disponer las instituciones, y los propios profesores, para mejorar sensiblemente tanto la calidad como la pertinencia, así como la equidad del proceso educativo, pero no se debe perder de vista que la naturaleza de estos programas es flexible para que pueda adaptarse a las características de los distintos subsistemas por lo cual se refuerza la necesidad de conocer más sobre cómo se traducen estos lineamientos en la escuela y en las aulas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como ya se ha señalado, en este documento se presentan algunos de los resultados obtenidos en Telebachillerato, en primer lugar, se presenta el análisis de los lineamientos existentes para la implementación de la tutoría y, posteriormente, se señalan las concepciones y valoraciones externadas por los tutores y alumnos encuestados.

a. Lineamientos y normatividad sobre tutoría

La revisión de estos lineamientos se realizó durante el periodo agosto-octubre de 2019. Se identificaron los documentos rectores de la tutoría para posteriormente analizar su contenido identificando la concepción de orientación y tutoría que

subyace, los objetivos que se establecen para la acción tutorial y los aspectos operativos que se especifican en dichos documentos.

En el caso de Telebachillerato en 2018 se publicó el programa Tutoría y Orientación para Telebachilleratos Comunitarios, en el cual se establece que la tutoría y la orientación hacen referencia a “una expresión de encarar la tarea educativa, que privilegia la atención personalizada para cuidar el óptimo desarrollo de las potencialidades humanas y lograr que los individuos alcancen la autorrealización en todas las esferas de su personalidad” (SEP, 2018, p. 7). Los objetivos que se establecen en este programa son: integrar a los alumnos al nuevo entorno, facilitar el desarrollo personal, dar seguimiento y apoyo a los procesos de aprendizaje, propiciar un clima escolar favorable y ofrecer orientación vocacional al estudiante. Los términos de orientación y tutoría se manejan de manera indiferenciada.

Respecto a la operación del programa, en este subsistema no se cuenta con personal específico para estas actividades, por lo que el profesor de grupo es quien las realiza, atendiendo con ellas el desarrollo de las HSE que se establecen en el programa Construye T. Se prevé que dentro del horario escolar cada docente cuente con una hora a la semana ex profeso. La participación de la familia se propone como un factor importante para el cumplimiento de los objetivos de la orientación y la tutoría.

Lo planteado en estos documentos coincide con lo expuesto en la teoría: la tutoría es un acompañamiento académico y personal, y se comparte particularmente la idea de Ménez, Ménez y Mendoza (2017) sobre su carácter individualizado. Por otro lado, esta propuesta se alinea con las disposiciones federales, al apegarse al uso del programa Construye T y al involucrar a todos los profesores en su implementación, sin embargo, falta saber cómo se llevan estos lineamientos en la práctica cotidiana, en el apartado siguiente se hablará al respecto.

b. Las opiniones de tutores y alumnos

Debido a la contingencia sanitaria los cuestionarios para alumnos y tutores fueron aplicados en línea entre el 14 de mayo y el 8 de junio del presente año, para ello se contó con el apoyo de los coordinadores del subsistema y se obtuvieron un total de 739 respuestas válidas, 188 de profesores en función de tutoría y 551 de alumnos. Cabe señalar que eran dos cuestionarios diferentes, uno para cada tipo de actor, pero tenían secciones en común para poder comparar su opinión.

En cuanto a la operación del programa 53.2% de los tutores y 68.6% de los alumnos indicaron que tienen tiempo designado para esta actividad dentro de su horario escolar, el 46.5% indicaron que es una hora a la semana, seguido por un

23.2.% quienes dicen contar con dos horas semanales de tutoría; tutores y alumnos coinciden al señalar que es un profesor quien ejerce esta función. Algunas diferencias entre lo planteado en los lineamientos y lo que sucede en la realidad, es que sólo un profesor por grupo realiza las actividades de tutoría y no todos los profesores como se estipula, y si bien la mayoría señala tener tiempo dentro de horario, un porcentaje importante señala que se hace en el tiempo de las materias o incluso que no se le dedica tiempo. Llama la atención también la respuesta de algunos alumnos acerca de que la tutoría se realiza después del horario de clases. Lo anterior nos habla de la diversidad de condiciones en las que se implementa la acción tutorial.

En lo que sí hay correspondencia es en el uso del programa Construye T, ya que el 87.8% de los tutores afirma usar los materiales de este programa, pero preocupa el hecho de que sólo el 18.6% ha recibido capacitación sobre el mismo, además de que el 49.5% declara no haber recibido ninguna capacitación para ser tutor y el 43.1% dice no poseer conocimientos básicos sobre psicología, conocimientos que ayudarían a favorecer el desarrollo de HSE en los estudiantes.

Al ser cuestionados sobre qué es la tutoría, las respuestas de tutores y alumnos coinciden con lo señalado tanto en la teoría como el programa de orientación y tutoría del subsistema, ya que las ideas que más mencionaron se pueden agrupar en las categorías de acompañamiento académico y acompañamiento integral, como puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1. Definiciones de tutoría dadas por tutores y alumnos

CATEGORÍAS	TUTORES %	ALUMNOS %
Acompañamiento académico/ para el aprendizaje.	27.7	33.4
Acompañamiento integral.	33.5	30.1
Asignatura o materia.	1.1	17.1
No definido.	14.3	12.1
Atención individualizada/atención a la diversidad.	6.9	7.3
Varias categorías.	16.5	0
Total	100%	100%

Las principales diferencias entre tutores y alumnos son, por un lado, que muchos alumnos siguen considerando a la tutoría como una materia más del currículum, a diferencia de los tutores; por otro, el 16.5% de los tutores da respuestas más

completas que incluyen varias categorías, lo cual nos habla de la complejidad de la función. Algo que debe resaltarse es que hay varios alumnos y tutores que todavía no comprenden lo que es la tutoría.

En el cuestionario también se incluyó una lista de los objetivos que se pretenden con la tutoría, a partir de lo señalado en distintos planes, programas y lineamientos que se han establecido tanto a nivel federal como en diferentes subsistemas y se pidió a alumnos y tutores que calificaran con una escala de 1 a 10, cuánto han ayudado las actividades realizadas a lograrlos. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2. *Calificación del logro de los objetivos de tutoría*

OBJETIVOS DE LA TUTORÍA	TUTORES	ALUMNOS
Mejorar los hábitos y estrategias de estudio	8.10	8.59
Mejorar las calificaciones	8.09	8.76
Conocimiento de características personales y emociones	8.79	8.71
Regulación de emociones	8.57	8.39
Expresar de manera asertiva las emociones	8.52	8.28
Mejorar las relaciones con los otros	8.74	8.52
Resolver conflictos cotidianos	8.56	8.58
Prevenir situaciones de riesgo	8.26	9.08
Tomar decisiones personales	8.50	9.01
Tomar decisiones académicas y vocacionales	8.61	8.81

Nuevamente la opinión de tutores y alumnos es bastante similar y es expresión de una valoración positiva de esta actividad. Las diferencias de opinión más importantes se dan respecto a la prevención de situaciones de riesgo, mejorar las calificaciones y tomar decisiones personales, donde la opinión de los alumnos es claramente más favorable. Es importante destacar que dos de estos objetivos corresponden al ámbito de lo personal, por lo que se puede inferir, que la tutoría si está cumpliendo con su función de coadyuvar a la educación socioemocional.

Finalmente, al preguntarles a los alumnos sobre las características de su tutor que favorecen el trabajo el 47.2% habla de las actitudes de sus tutores sobresaliendo la paciencia, comprensión, disposición, así como la confianza y motivación que generan, coincidiendo así con el estudio de McLaughlin (Moreno, 2011) cuyos resultados indican que el trato que los estudiantes reciben de sus

profesores influye en el rendimiento académico y en el grado de involucración de los alumnos.

Aunque se alcanzan a percibir algunas diferencias en la implementación de la tutoría en los diferentes planteles la valoración que tutores y alumnos hacen de la tutoría es positiva, se pidió la opinión de estos actores, a través de una pregunta abierta, sobre las formas de mejorar esta función, sus respuestas se analizaron y agruparon, cayendo en las categorías que se presentan a continuación.

En el caso de los tutores, 44.1% de ellos hacen referencia a la necesidad de tener mayor capacitación y más materiales, 11.7% indica que le gustaría tener mayor libertad para hacer adecuaciones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, 11.2% desea tener mayor tiempo para esta actividad y al 6.9% le gustaría contar con personal especializado para canalizar casos específicos. Otras respuestas que se presentan en menor proporción hacen referencia a la necesidad de incluir a padres de familia y a la comunidad, la necesidad de mejorar los espacios y sería deseable que el mismo tutor diera seguimiento al alumno durante toda su trayectoria.

En cuanto a los alumnos, el 24% no tiene ninguna sugerencia, al 18.5% le gustaría tener más tiempo de tutoría, 10.7% cree que esta actividad se podría organizar y planear mejor, 10.3% sugiere tener más actividades deportivas, culturales y comunitarias como parte de este servicio, y 9.8% le gustaría que hubiera más actividades de integración para favorecer la convivencia entre los alumnos. Otras respuestas hacen referencia a mejorar la disposición de alumnos y tutores ante esta actividad.

Concluyendo, a partir de estos resultados, algunas recomendaciones que se pueden hacer para mejorar la tutoría en los Telebachilleratos del estado son las siguientes:

- Capacitar de manera continua a los profesores tutores, particularmente en la operación del programa *Construye T* y en temas básicos de Psicología.
- Destinar tiempo al inicio de cada ciclo para la planeación de las actividades de tutoría en cada plantel, de manera que se puedan adecuar las acciones propuestas por el subsistema a las necesidades específicas de los alumnos.
- Diversificar las actividades de tutoría incluyendo deportes y eventos culturales para favorecer la formación integral.
- Establecer convenios con instancias de salud física, mental y otras que se consideren pertinentes para que ofrezcan servicios de manera gratuita o con un costo simbólico a los alumnos que requieran canalización.
- Designar más tiempo semanal a la tutoría.

REFERENCIAS

- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP 12 (1)* 181-204. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/76524>
- Gallego, S. (2006) La tutoría en la educación superior. En S. Gallego S y J. Riart (coords). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. (pp 185-196). Octaedro.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018) *Implementación del Marco Curricular Común en los planteles de Educación Media Superior. EIC 2016, resultados generales*. INEE
- INEE. (2017). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Media Superior*. INEE
- Ménez, D., Ménez, F. y Mendoza, J. (2017). *La tutoría en la educación media superior como estrategia docente para atender a la diversidad* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0985.pdf>
- Moreno T. (2011) El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. En P. Ducoing (coord) *Tutoría y mediación I*. (pp.233-256) UNAM- IISUE
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Programa de tutoría y orientación para el Telebachillerato Comunitario*. SEP
- SEP (2017a) *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- SEP (2017b). *Tutorías académicas*. Gobierno de México. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/tutorias-academicas-estrategia-para-mejorar-el-aprovechamiento-de-estudiantes-de-bachillerato
- Sesento, L. y Lucio, R. (2019). Importancia de las sesiones de tutoría grupal en la Educación Media Superior. *Global Conference on Business and Finance Proceedings 14 (2)*, 160-169.
- Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). *Desafíos de la educación media superior en México*. http://prepacihuahatlan.sems.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/01desafios_ems_mexicorodolfotuiran_0.pdf
- Villa, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación educativa*, 14(64) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100004
- Ysunza, M. y De la Mora S. (2007) *La tutoría. Incorporación del estudiante al medio universitario*. UAM Xochimilco.

The background features a minimalist line-art illustration of a workspace. On the right, a laptop is shown from a top-down perspective, with its keyboard and trackpad clearly outlined. To the left of the laptop, there is a notebook with several pages, and a set of four pens or markers is tucked into the top edge. Further to the left, a single pen and a pencil are positioned vertically. The entire scene is rendered in white outlines against a solid orange background.

PROCESOS DE FORMACIÓN

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UN PROCESO CONTINUO: DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Sandra Edith Tovar Calzada
Edgar Omar Gutiérrez

RESUMEN

Realizar un seguimiento a los egresados implica obtener información que permita conocer la percepción que los exalumnos tienen de su formación inicial, así como contar con información confiable y fidedigna acerca de cuál es la percepción de los empleadores. Por ello, el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) se dio a la tarea de realizar un estudio orientado a generar información relevante para conocer la pertinencia de su formación inicial. Es necesario resaltar que el trabajo sigue en proceso, se presenta un reporte parcial con información que da cuenta sobre su desempeño y oportunidades de crecimiento. Aunado a esto, se presenta información del grado de satisfacción de los empleadores y de las necesidades que identifican en los egresados. Los objetivos son: identificar si la formación inicial de los estudiantes del CRENA es pertinente en función de las demandas de educación básica; contar con información relevante acerca del grado de satisfacción de la formación de los estudiantes del CRENA a partir de la percepción de empleadores y de egresados; diagnosticar sus necesidades de formación continua, así como identificar la pertinencia de la propuesta curricular de formación docente en el contexto educativo de la entidad.

Correos electrónicos: tovar.calzada.sandra@crena.edu.mx
gutierrez.edgar.omar@crena.edu.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

ABSTRACT

Monitoring graduates implies obtaining information that allows knowing the perception that former students have of their initial training, as well as having reliable and trustworthy information about what the perception of employers is. For this reason, the Regional Center for Normal Education of Aguascalientes (CRENA), undertook the task of carrying out a study aimed at generating relevant information to know the relevance of their initial training. It is necessary to highlight that the work is still in process, a partial report is presented with information that gives an account of its performance and growth opportunities. In addition to this, information is presented on the degree of satisfaction of employers and the needs they identify in graduates. The objectives are: to identify if the initial training of CRENA students is relevant in terms of the demands of basic education; have relevant information about the degree of satisfaction with the training of CRENA students based on the perception of employers and graduates; diagnose their continuing training needs, as well as identify the relevance of the curricular proposal for teacher training in the educational context of the entity.

Palabras clave: Egresados, trayectoria escolar, trayectoria profesional, docencia, educación normalista.

Keywords: Graduates, school career, professional career, teaching, normal school education.

INTRODUCCIÓN

Problema de investigación: Para las escuelas normales (EN) no ha sido una tarea sencilla el realizar una actividad académica fundamental como lo es el estudio y el seguimiento a egresados, la razón es simple, no era parte de la vida institucional a pesar de los años que tienen estas instituciones formando maestros. Independientemente de esto, se tiene claro que, para cualquier IES, es de suma importancia contar con un proyecto que permita conocer el grado de satisfacción y el desempeño de sus egresados. El trabajo que se lleva a cabo en las EN, conlleva la vinculación de diferentes acciones que se derivan de un trabajo colegiado, organizado y estructurado en función de una misión y visión institucional.

Durante la formación inicial que tiene una duración de cuatro años, los alumnos realizan un sinnúmero de actividades, pues los años de formación que reciben en la escuela normal, no son más que el resultado de la organización académica y administrativa de la institución, y, aunque existen normas marcadas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), cada centro educativo desarrolla las acciones de forma distinta de acuerdo a su contexto, a sus condiciones, a su personal y a la cultura que prevalece al interior de la institución. Estos detalles que le dan identidad social y cultural a cada escuela normal, propician que la forma de preparar a los futuros maestros sea distinta en cada institución, y si aunado a esto se conjunta que cada sector de la sociedad cuenta con diferentes características, cualidades, valores, aptitudes, actitudes, ideología, entre otros, naturalmente el efecto indiscutible es que los egresados tengan una formación con un sello distinto. Por esta razón es de vital importancia generar investigación educativa aplicada orientada al estudio y seguimiento de egresados a fin de brindar herramientas para la toma de decisiones sustentada y en consecuencia el desarrollo académico de la EN.

En este sentido en el CRENA se ha realizado un trabajo en el cual desde el 2015 se comienza a recuperar información importante sobre resultados de los egresados en los exámenes nacionales, de colocación, así como la labor educativa que han desempeñado en su vida laboral. En ese mismo contexto, se han llevado a cabo actividades para conocer la percepción de los empleadores y con esto triangular la información para identificar si los docentes que egresan son poseedores de las competencias profesionales necesarias para atender los retos a los que se enfrentan en su trayectoria profesional. En un periodo del 2015 al 2020, derivado del trabajo de diversas áreas y departamentos del CRENA, se ha logrado construir un proyecto de investigación, en donde, a partir de la información que

emana del departamento de control escolar referente a la trayectoria escolar de los estudiantes se identifican las características de su historial, esto se convierte en el primer elemento a considerar, pues se habla de los resultados académicos durante los cuatro años de formación inicial de su educación normalista, esta información está plasmada en los documentos oficiales, pues la organización de este departamento presenta los datos de forma muy ordenada y sistematizada. A partir de esto, se organizó el trabajo para ubicar a los egresados en domicilios particulares y en los centros de trabajo donde se desempeñan, fueron años de ensayos y poco a poco se fue generando la estrategia para conocer su destino y posteriormente indagar sobre el mercado laboral y/o las oportunidades de crecimiento en que han incursionado.

Preguntas de investigación: A partir de lo anterior, se derivan diversas preguntas que guían la investigación: ¿El desempeño profesional de la generación 2013-2017 del CRENA cumple con las expectativas y demandas sociales y educativas de la educación básica del estado de Aguascalientes? ¿Cuáles son las necesidades de formación continua de los egresados del CRENA a fin de cumplir con las expectativas de la educación básica de la entidad?

De esta forma, se definieron los objetivos de la investigación:

- Identificar si la formación inicial de los estudiantes del CRENA es pertinente en función de las demandas de la educación básica.
- Contar con información relevante acerca del grado de satisfacción de la formación de los estudiantes del CRENA a partir de la percepción de los empleadores y de los mismos estudiantes.
- Diagnosticar las necesidades de formación continua de los estudiantes normalistas egresados del CRENA.
- Identificar la pertinencia de la propuesta curricular de formación docente en el contexto educativo de la entidad.

DESARROLLO

Revisión de la literatura. Con relación a la teoría que fundamenta la presente investigación, se rescatan diversos autores, entre ellos se encuentran Fortoul y Rosas (1999), quienes destacan las dimensiones de la práctica docente pues especifican las diversas esferas en que el maestro se desarrolla, lo cual da oportunidad

para analizarlo como un ser integrado. Por otro lado, el documento perfiles parámetros e indicadores, establece las características que debe poseer un docente, de la misma manera, se retoman los planes y programas de estudio de educación normal, sin olvidar los acuerdos por los que se establece la impartición de los planes de estudio para formar profesionales de la educación (acuerdos 650 para preescolar y 649 para primaria). Además se define el tipo de profesional a formar, entre las competencias profesionales que retoman los documentos para la formación de maestros de educación básica, se pueden mencionar a grandes rasgos que se encuentran orientadas al diseño de planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares, la generación de ambientes formativos de aprendizaje, la aplicación crítica de los planes y programas de estudio, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el empleo de la evaluación, la educación inclusiva, fortalecer la ética, la investigación y el trabajo colaborativo. (DOF, 2012 a y b). se mencionan los principales aportes, sin embargo, en el proceso del trabajo hubo otros que fueron apoyando el desarrollo metodológico de la investigación, dichos documentos se irán mencionando en el siguiente bloque de información.

Conocer el grado de satisfacción sobre la formación inicial principalmente de los egresados, se convierte en un elemento valioso para realizar una radiografía del funcionamiento de la institución, aunado a lo anterior, el indagar lo que perciben las personas que están a cargo del servicio educativo y que reciben a los egresados al insertarse en el mercado laboral proporciona información valiosa, que al triangularse, nos brinda un panorama de los resultados que como institución se están obteniendo.

El CRENA oferta tres programas educativos: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Especial_ Auditiva y de Lenguaje (y actualmente cambia su nombre por licenciatura en Inclusión). Estos programas educativos han tenido algunos cambios en sus planes de estudio. Concretamente en la licenciatura de educación primaria, el plan 1984 fue aplicado por 13 años aproximadamente, hasta que en 1997 se modifica, en 2012 surge otro cambio y finalmente en 2018 se realiza un ajuste importante, debido a que estamos en transición, se llevaron a cabo foros y procesos para obtener información y fortalecer la formación en las escuelas normales, por lo que según la información que se tiene hasta el momento, para el 2021 otra reforma se avecina. Otro de los programas educativos ofertados es la licenciatura en Educación Preescolar, durante un amplio periodo se aplicaba el plan de estudios 1984 y es hasta 1999 que surge un cambio para esta licenciatura, se operó con este hasta 2012 con la premisa del trabajo por competencias y en 2018 un

nuevo plan se aplica, actualmente nos encontramos en espera de otro cambio por derivado de las reformas que se están realizando. Finalmente, el programa educativo de la licenciatura en educación especial surge en 2004 y no es hasta el 2018, que se modifica y transita a la licenciatura de Inclusión, actualmente se está en espera del nuevo plan de estudios para el año 2021.

Es importante conocer la evolución que han tenido los programas educativos, sin embargo, independientemente del modelo educativo vigente que se aplique en las normales, las necesidades de los docentes en servicio y en especial de los egresados de la escuela normal, se convierten en reto para la institución, pues las demandas sociales del entorno son quienes rigen el tipo de profesional que se necesita y la escuela normal, debe estar preparada para atender las necesidades y los retos que se demanden. La información que el estudio emane será insumo para que, como escuela profesionalizante, se puedan ofertar oportunidades que permitan complementar el perfil de los docentes que tienen las instituciones de educación básica y de nivel superior. Los planes y programas de estudio, fueron un referente indispensable para la construcción de los instrumentos de recolección de información, pues fue necesario considerar las competencias profesionales, las cuales definen el tipo de egresado que se desea lograr. Por esta razón se consideraron como uno de los contenidos indispensables aunado a lo que en su momento fueron los perfiles, parámetros e indicadores del INEE, esto permitió realizar un instrumento de recolección de información con mayores elementos y fundamentado en la normatividad vigente en ese momento en cuanto a la formación docente y el desempeño en las instituciones de educación básica.

Con referencia al diseño metodológico, el trabajo que han realizado expertos como Guzmán y Alvarado (2009), Corina Schmelkes y Nora Elizondo (2012), Hernández Sampieri (2014) y Creswell (2014), fueron un referente importante para marcar la línea de trabajo a considerar, pues de todos estos autores se retoman sus orientaciones para el desarrollo metodológico de la investigación. Una vez analizados estos textos, se definió el enfoque metodológico, esto apoyado de Guzmán y Alvarado, pues estos mencionan que “Un enfoque se integra por: a) los supuestos filosóficos acerca de la concepción de conocimiento; b) los procedimientos generales de investigación, denominados métodos; y c) las técnicas o procedimientos de obtención, análisis y redacción de datos”. (2009, p. 44 y 45). Para la definición del enfoque se analizaron los posibles escenarios, y se optó por abordarlo desde un *enfoque mixto*. Se tomó de cada enfoque lo más relevante e importante para el desarrollo de la investigación, con relación al enfoque *cualitativo*, el estudio se aborda desde un enfoque fenomenológico, este diseño intenta dar explicaciones a las diversas situaciones que se les presentan en la sociedad, en este sentido, el

investigador actúa dentro del medio en que está inmerso el problema. Este *diseño fenomenológico* se define como un estudio en el que se pretende entender una realidad o un fenómeno considerando el punto de vista de cada participante en la investigación y se realiza una construcción de la realidad de manera colectiva, entre los participantes en el proceso. Esto se definió así porque sería un error generalizar la experiencia de esta generación como un común denominador para todos los egresados del CRENA, en este sentido la base de la fenomenología retomando a Hernández, Baptista y Fernández (2014) expresa que existen diversas formas de interpretar la misma experiencia, y que el significado de la experiencia para cada participante es lo que constituye la realidad; en este sentido cabe destacar que el investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad, espacio, corporalidad y el contexto.

La recolección de información se dio en dos momentos, primero a través de un formulario en Google se captó al 100% de la población egresada, esto facilitó mucho el análisis de sus respuestas, pues permitía obtener de manera inmediata la generación de gráficos dentro de cada indicador. Por otro lado, para los empleadores, a través de una jornada ardua de trabajo, todos los integrantes de cuerpo académico así como los estudiantes colaboradores, fueron partícipes de la aplicación, para ello se utilizó como instrumento la encuesta, el análisis de la información se encuentra en proceso mediante el SPSS, esto define lo que se trabajará desde el enfoque *cuantitativo*, derivado de esta acción, se pretende hacer descripciones de lo que sucede con los egresados de esta generación de manera específica. Aunado a lo anterior, es importante explicar que debido a que se obtendrá la información en una sola emisión tanto con docentes como sus empleadores, se habla de un estudio tipo *transeccional/transversal*, este se refiere a la “recolección de datos en un solo momento, en un tipo único su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.151.) Tal y como aparece en la cita, en una sola aplicación se recolecta la información sin la necesidad de volver a aplicar algún otro instrumento a los sujetos de estudio. Otra de las fuentes de información fueron los egresados directamente, pues a través de formularios Google se generó una estrategia con el apoyo y aprobación de la dirección de la escuela, gracias a esa información los indicadores aportan para dar respuesta a la pregunta principal de investigación: ¿El desempeño profesional de la generación 2013-2017 del CRENA cumple con las expectativas y demandas sociales y educativas de la educación básica del estado de Aguascalientes? El uso de este medio fue benéfico, pues desde el momento en que los egresados contestaban el instrumento, se generó en automático el concentrado de la información, permitiendo agilizar el trabajo de análisis.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las categorías de análisis que se presentan corresponden a 1. Necesidades de formación en función de los egresados del CRENA y 2. Evaluación del desempeño profesional de los egresados. La investigación educativa aplicada de esta naturaleza epistemológica y metodológica requiere tiempo y paciencia para la obtención de los resultados, y más cuando se involucran varios sujetos en el proceso, así como los tiempos que actualmente se están viviendo. El análisis está en proceso; sin embargo, se presentan algunos de los resultados parciales, que a continuación se hace referencia: dentro de la dimensión Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético Profesionales, el 60% identifica que la reflexión sistemática sobre la práctica implica el análisis del desempeño docente y de los saberes sobre el trabajo educativo, el 36.7 dice que siempre y sólo el 3.3 menciona que a veces. Por lo tanto, se aprecia la formación que tuvieron en la escuela normal, en la que el desempeño docente es materia de revisión continua.

Esto es un buen referente, debido a que la reflexión continua de la práctica se convierte en una necesidad latente para fortalecer en todo momento el actuar profesional. Continuando con el análisis, el siguiente indicador se refiere a la finalidad de la reflexión de la práctica, en este sentido, el 53.3% mencionan que siempre reconocen que la reflexión sistemática es la base para la toma de decisiones que impactan en la mejora del trabajo cotidiano.

Dentro de la primer categoría, entre los indicadores analizados, uno de ellos refiere sobre la importancia que los encuestados le dan al implementar acciones para incorporar nuevos conocimientos y experiencias a su práctica docente, sólo el 53.3 por ciento mencionan que lo hacen, el 40 por ciento expresan que siempre y el 6.7 % se ubica en a veces, en este sentido se aprecia en general un compromiso personal por hacer las cosas de forma diferente, esto se intuye que puede ser para mejorar y obtener mejores resultados en el trabajo que realiza. Siempre es importante valorar el grado de compromiso que se tiene a nivel personal para el desarrollo del trabajo que se lleva a cabo en las escuelas de educación básica. Atendiendo a la fenomenología, no se puede generalizar un resultado a todos los docentes, pero en este caso, los sujetos participantes en la investigación valoran como muy importante realizar acciones concretas para incorporar nuevos conocimientos a su práctica, esto es un referente necesario para que continuamente

se busque un crecimiento profesional. Siguiendo con el análisis, se presenta el siguiente indicador, de acuerdo a sus resultados, el 53% menciona que siempre identifica referentes teóricos para el análisis de su práctica docente con el fin de mejorarla, el 26.7% dice que casi siempre y el 16.7% menciona que a veces. Este indicador llama la atención debido a que, aunque en anteriores indicadores se hace énfasis en la reflexión de la práctica y los encuestados expresan su importancia para el docente, en este casi el 50% no le da la importancia debida a la utilización de referentes teóricos, es importante señalar que un buen análisis tiene que ir acompañado de referentes teóricos que sustenten el estudio realizado. Con relación a la convicción que tienen los egresados del trabajo colaborativo o en equipo, se puede observar que de manera aislada existen logros, pero cuando se cuenta con el apoyo de otra persona, esto se fortalece, la actitud positiva hacia este tipo de trabajo se puede apreciar con las respuestas emitidas, en las que el 73.3% dicen que siempre es así y el 26.7% mencionan que casi siempre. Como se puede ver la percepción hacia el trabajo con otro compañero es favorable.

La labor docente requiere que se identifiquen estrategias para la búsqueda de la información que oriente su aprendizaje profesional, la actitud de los docentes hacia este punto es buena, pues el 53.3 por ciento dice que siempre lo hace, mientras que el 40 % expresa que casi siempre lo lleva a cabo. Sin duda, esta actividad complementa varios de los puntos que ya han sido analizados, pues la búsqueda de información y selección de los textos es primordial, el tener un fundamento que soporte las actividades implementadas es esencial, pero para ello, el docente debe tener un buen criterio de selección de las fuentes confiables para su uso y tener diversidad de estrategias para llevar a cabo esta actividad, cuando se selección textos o autores reconocidos, sin duda se convierten en experiencias enriquecedoras para el docente. Atendiendo al análisis fenomenológico, esta generación tiene como convicción generar diversas condiciones para obtener la información necesaria para mejorar su práctica, sin duda se convierte en factor importante para el crecimiento y transformación profesional.

Haciendo referencia a la formación continua el 100% de los docentes tiene una actitud favorable hacia la misma, pues el 80% menciona que siempre se requiere formación continua para mejorar su práctica y el 20% dice que casi siempre, como se puede apreciar, los docentes reconocen la importancia de seguirse preparando para impactar positivamente el desarrollo de su trabajo ante los grupos. En el aspecto educativo, no se puede trabajar de forma aislada, por lo tanto, uno de los aspectos fundamentales en la labor docente, se refiere al trabajo colaborativo, en este sentido la actitud de casi la totalidad de los docentes es favorable. El 53.3% expresa que reconocen la importancia de promover y participar

en redes de colaboración para fortalecer su desempeño profesional y el 43.3% dicen que casi siempre lo hacen. En ese sentido, el panorama es muy favorable, pues es bien sabido que la educación no es un trabajo que se realice en solitario, es necesario trabajar en conjunto para ir valorando los avances y reconocer las necesidades, por lo tanto, el apoyo de los compañeros de trabajo hace que se sumen esfuerzos para la obtención de mejores resultados. Como lo expresa la fenomenología, se presentan resultados de ciertas personas en un momento y situación preciso, en este caso, los sujetos involucrados en la investigación tienen el valor del trabajo colaborativo en un alto nivel, pues coinciden en que la labor docente no es un hecho aislado, sino que requieren del apoyo y participación del resto de la comunidad escolar.

Lo anterior es sólo un ejemplo del proceso que está llevándose con el análisis de la información, estos datos permiten valorar de inicio sólo la percepción de los egresados. Con estos datos, la intención es conocer cuáles son los aspectos en que encuentran mayor fortaleza y mayor debilidad en cuanto a su percepción sobre su formación y cómo esta repercute en el desempeño que tienen en su realidad ante los grupos y las actividades propias de la docencia. Se tiene la certeza de que, al avanzar y concluir con la investigación, tendrá un impacto positivo en la labor docente en los diferentes procesos académicos al interno de la institución y convertirnos en un modelo para otras escuelas normales que compartan las características de trabajo de nuestra institución.

REFERENCIAS

- Creswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Editorial Sage.
- DGESPE (2012). *Planes de Estudio*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- DOF (2012a). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Perfil de egreso de la Educación Normal. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264719&fecha=20/08/2012
- DOF (2012b). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Perfil de egreso

so de la Educación Normal. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264719&fecha=20/08/2012

Fierro C. Rosas, L. y Fortoul B. (1999). Transformando la práctica docente. Paidós.

Guzmán Arredondo, A.; Alvarado Cabral, J. J. (2009). Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa. Asociación de investigadores en ciencias de la educación.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. 6ta edición. McGrawHill

Schmelkes C., Elizondo Schmelkes, N. (2012) Manual para la presentación de anteproyectos. e informes de investigación. Tesis. Oxford University Press México, S.A. de C.V.

COMPETENCIAS EN EL USO DE LAS TIC EN EGRESADOS NORMALISTAS CONSIDERADOS NATIVOS DIGITALES

Brenda Karina Calderón Santoyo
Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz
Cinthya Pamela Macías Becerra

RESUMEN

El estudio a egresados para analizar las necesidades respecto a su formación inicial y al desempeño laboral en las competencias profesionales que integran su perfil de egreso se convierte en un aspecto clave en la educación normal, en donde se ve reflejado el trabajo que las instituciones formadoras de docentes realizan. En la presente investigación se rescata la percepción de los egresados del CRENA considerados nativos digitales y de los expertos digitales como inmigrantes digitales, para analizar las necesidades de formación académica inicial y desempeño docente de los egresados en el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). Para ello se implementó la metodología cualitativa en un estudio de tipo fenomenológico con la técnica de entrevista. Los resultados indican como áreas menos fortalecidas en las unidades de competencia profesional las siguientes: *aplicar estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; y emplear la tecnología para generar comunidades de aprendizaje; y las áreas fortalecidas son: el promover el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos; y el uso de los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.*

Correos electrónicos: calderon.santoyo.brenda@crena.edu.mx
gutierrez.ruiz.patrica@crena.edu.mx
macias.becerra.pamela@crena.edu.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal (CRENA)

ABSTRACT

The study of graduates to analyze the needs regarding their initial training and job performance in the professional competencies that make up their graduation profile, becomes a key aspect in normal education, where the work that training institutions is reflected of teachers perform. In this research, the perception of CRENA graduates considered digital natives and of digital experts as digital immigrants is rescued, to analyze the needs for initial academic training and teaching performance of graduates in the use of Information Technology and communication (ICT). For this, the qualitative methodology was implemented in a phenomenological study with the interview technique. The results indicate as areas less strengthened in the units of professional competence the following: apply learning strategies based on the use of information and communication technologies; and use technology to generate learning communities; and the areas strengthened are: promoting the use of technology among their students so that they can learn by themselves; and the use of technology resources to create learning environments.

Palabras clave: Egresados, Nativos e Inmigrantes Digitales, Formación Inicial, TIC.

Keywords: Graduates, Digital Natives and Immigrants, Initial Training, ICT.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes tienen en cada una de sus acciones pedagógicas el dirigirse hacia el fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso de sus estudiantes. El estudio de seguimiento a egresados implica hablar de la formación académica inicial y sin duda retoma la práctica profesional docente, así como el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes considerados nativos digitales. El presente estudio se enfoca en los egresados del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes considerados nativos digitales considerando la importancia que se tiene frente a la investigación de egresados tomando como punto de partida el alcance que tiene la formación inicial y la práctica profesional docente que éstos tienen en su contexto laboral. Derivado de esto, surge la necesidad de impulsar un estudio dirigido a los egresados, en el cual se identificarán aspectos clave de su situación actual en función de los aprendizajes y competencias adquiridas a lo largo de la formación académica inicial y cómo es su desempeño en las instituciones de educación básica, para ello es necesario retomar tanto la percepción personal sobre las competencias profesionales que se tienen con el uso del tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La esencia de la presente investigación se enfoca en el logro de las competencias profesionales de los estudiantes del CRENA considerados nativos digitales en su desempeño laboral y académico de los egresados, con la finalidad de identificar las áreas de oportunidad para en poder fortalecer la formación académica inicial de los alumnos, así como las competencias profesionales de los docentes. Además de esto, los resultados de este estudio permitirán identificar las competencias profesionales en el uso de las TIC de los egresados considerados nativos digitales desde la perspectiva de los propios egresados y de las migrantes digitales considerados expertos en la informática que fungen como docentes o personal de la propia institución.

DESARROLLO

Planteamiento del problema

El impulso a la investigación en el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes ha tenido un avance considerable, y al hacer un análisis de los tópicos de los trabajos realizados en la institución, no se cuenta con un antecedente que refiera un estudio similar en el contexto en instituciones formadoras de docentes en nuestro estado en el cual se obtenga información sistematizada sobre la percepción que tienen los egresados de su formación inicial en cuanto a sus competencias profesionales con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y los estudios que sirvieron de referencia fueron varios, ejemplo de ello fue una investigación (Chuil y Solis, 2017) que se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”, del estado de Yucatán. El estudio se enfocó en analizar y evaluar los procesos y servicios ofrecidos en el programa educativo a través del desarrollo de un estudio de seguimiento de egresados, dado que a través de ello se obtuvo información pertinente para optimizarlos. La población objetivo fueron 30 egresados de la generación 2012-2016 de Escuela Normal, los cuales se formaron a partir de la reforma curricular de la Educación Normal 2011, que dio como resultado el Plan de Estudios 2012. En la investigación de Benítez y Cárdenas (2017), se tuvo como propósito explicar los avances de la investigación sobre la formación académica y pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria Ciclo Escolar 2015-2016 de Escuela Normal de Atlacomulco, Estado de México, y que sostiene como objetivo principal conocer la calidad de la formación recibida antes de su egreso del plantel educativo. El fundamento teórico que la sustenta es el esquema básico de la ANUIES; en relación con el aspecto metodológico, se realiza con un modelo de enfoque dominante, porque se retoma primordialmente la metodología cuantitativa a través de una encuesta, y se enriqueció a través de elementos cualitativos, utilizando la técnica de grupo focal.

Problema de investigación

En la historia del normalismo existen varios procesos que se realizaban, pero no existía una sistematización o evidencia de los mismos, el CRENA no es la excep-

ción, cada año la institución alberga información sobre la trayectoria escolar de los estudiantes por medio del departamento de control escolar, sin embargo al momento en que egresaban se perdía contacto con ellos, es por ello que surge la necesidad de conocer su destino, las necesidades que los egresados han presentado al concluir su formación académica inicial respecto a sus competencias profesionales con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y en su desempeño laboral en las aulas educativas.

Las normales se encuentran en el centro de atención en el momento actual, debido a la reforma desde el plan de estudios de las Licenciaturas de Preescolar y Primaria del 2011 partiendo de su pilotaje y 2012 de acuerdo con la generalización. Desde junio del 2017 se ha dado a conocer nuevamente un cambio más para las Escuelas Normales, se implementó un rediseño a partir de agosto del 2018 en los planes y programas, poco se conoce hasta el momento de la propuesta, aunque ya se cuenta con una malla curricular, no se ha hecho llegar la información final a los docentes normalistas; sin embargo, las necesidades de los docentes en servicio y en especial de los egresados de la misma, se convierten en reto para la institución, sobre todo al considerar a los egresados y a los estudiantes en formación nativos digitales los cuales necesitan estrategias de enseñanza y aprendizaje acorde a sus necesidades.

Surge entonces la pregunta principal de la investigación:

- ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los egresados del CRENA considerados nativos digitales?

Como preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación inicial de los egresados del CRENA?
- ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el desempeño laboral de los egresados del CRENA en las escuelas de educación básica?

Para dar respuesta a estas interrogantes, fue necesario fijar objetivos claros que tuvieran una estrecha relación con las preguntas de investigación mencionadas.

El *objetivo principal* de la presente investigación es:

- Analizar cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los egresados del CRENA considerados nativos digitales.

Como objetivos específicos:

1. Analizar cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación inicial de los egresados del CRENA.
2. Analizar cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el desempeño laboral de los egresados del CRENA cuando están insertos en las escuelas de educación básica.

Revisión de la literatura

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar 2012 (DGESPE, 2012), tiene una serie de elementos a considerar para comprender cuál es el camino que recorren los estudiantes de ambas licenciaturas antes de insertarse al mercado laboral, para ello se debe considerar la malla curricular, en la cual se cuenta con cinco trayectos formativos: Psicopedagógico; Preparación para la enseñanza y el aprendizaje; Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación; Optativo; y finalmente Práctica Profesional, se hace énfasis en esta última, debido a que es donde se ponen en juego todos los elementos que se adquieren en los otros cuatro trayectos formativos. Es importante destacar el proyecto de formación académica Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que es aquí donde adquieren las competencias profesionales del uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje. Las instituciones de educación superior, como lo menciona Barradas (2014), deben emprender acciones para alcanzar la calidad educativa para satisfacer las necesidades de los estudiantes desde su formación académica inicial, así como las necesidades de las sociedades actuales. Los nuevos estudiantes del momento a los que algunos los han llamado N-GEN, por Generación en Red (net, en inglés), y también D-GEN, por Generación Digital (Prenski, 2001). La designación que tienen, según Prensky (2001), son la de “Nativos Digitales”, puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos

por ordenador, vídeo e Internet. En este sentido los alumnos normalistas y egresados son nativos digitales y aunque emplean los medios digitales necesitan de estrategias innovadoras y funcionales en su formación inicial para poder incidir en su intervención pedagógica en sus prácticas profesionales y por su puesto en su futuro desempeño profesional como docente egresado del CRENA. Por el contrario, Prensky (2001) define al inmigrante digital como la persona nacida y educada antes del auge de las nuevas tecnologías, pero cabe señalar que no son analfabetas digitales, ellos tuvieron que migrar hacia las nuevas tecnologías para poderlas emplear funcionalmente.

Dentro de las Escuelas Normales se deben de realizar las acciones necesarias para formar alumnos con las competencias profesionales docentes que determina el perfil de egreso en el Acuerdo 649 y 650 (DOF, 2012). En estos acuerdos aparecen las competencias profesionales que se retoman en este estudio, y en específico nos enfocaremos a la competencia número 4. *Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje* y esta a su vez cuenta con unidades de competencia que son 4, la 1. Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, 2. Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos, 3. Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje y 4. Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.

Diseño metodológico

El *enfoque* metodológico para la presente investigación es del tipo cualitativo orientado a la descripción, exploración y el entendimiento sobre las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de los egresados del CRENA considerados nativos digitales?; y de las preguntas específicas: ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación inicial de los egresados del CRENA? ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el desempeño laboral de los egresados del CRENA en las escuelas de educación básica?

Planteadas las preguntas de investigación se presenta un supuesto principal:

- Los egresados normalistas considerados nativos digitales tienen necesidades en el desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación

Se plantean los supuestos específicos:

- Los egresados normalistas considerados nativos digitales tienen necesidades en el desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación desde su formación inicial
- Los egresados normalistas considerados nativos digitales tienen necesidades en el desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en su desempeño laboral en las escuelas de educación básica

La investigación cuenta con un enfoque con un tipo de estudio fenomenológico (Hernández et al. 2006). ya que es un estudio que describe como un individuo experimenta algún fenómeno, es esta investigación se entrevistó a egresados del CRENA considerados nativos digitales para identificar cuáles son las necesidades de competencias profesionales desarrolladas en su formación inicial y en su desempeño laboral en la educación básica. Además, para poder conocer la perspectiva de las necesidades de los egresados se entrevistarán a docentes y personal de la propia institución expertos en informática como inmigrantes digitales.

La técnica de investigación que se utilizó fue la entrevista. El instrumento de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada en su mayoría con preguntas abiertas y algunas cerradas las cuales permitieron tener la percepción de los egresados respecto a las necesidades de desarrollo en sus competencias profesionales respecto al uso de las TIC. Se aplicaron cuatro entrevistas en total, fueron dos egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del CRENA considerados nativos digitales y dos a expertos e inmigrantes digitales, a un docente del CRENA como inmigrante digital y experto en TIC y al jefe del departamento de informática del CRENA considerado inmigrante digital y experto en TIC, con la finalidad de contar con la percepción que tienen de los egresados respecto a las necesidades de desarrollo en sus competencias profesionales en el uso de las TIC. Estas entrevistas tuvieron como propósito conocer las necesidades de la formación inicial y del desempeño laboral de los egresados del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) considera-

dos nativos digitales, respecto al desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se contactaron a los egresados nativos digitales y a los expertos inmigrantes digitales para aplicarles la entrevista de forma personal acudiendo a sus domicilios y grabando el audio de la entrevista. La entrevista se estructuró con 6 apartados: *Caracterización*, *Manejo de la tecnología como nativo o inmigrante digital*, *Formación Inicial*, *Desempeño laboral*, *Necesidades de Formación e Importancia de competencias profesionales en TIC*. En el apartado de *Caracterización* se abordaron los datos generales, de estudio y de trabajo de los entrevistados; en la *Manejo de la tecnología como nativo o inmigrante digital* se recabaron datos acerca de los dispositivos, herramientas, que manejaban y la facilitación del uso de la tecnología. En el apartado de *Formación Inicial*, se cuestionó acerca de la percepción que se tenía de su formación inicial del CRENA de los nativos digitales respecto a la competencia profesional del uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, y a sus unidades de competencia profesional que conforman el perfil de egreso ya antes mencionados. En el apartado de *Desempeño Laboral* se cuestionó acerca del uso que se tenían de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la cuestión laboral. En cuanto a *Necesidades de Formación* se abordó está de acuerdo con el uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje, además de sus habilitaciones y/o capacitaciones de acuerdo con esta competencia profesional y del desempeño que tuvieron los docentes respecto a la formación inicial que los egresados como nativos digitales tuvieron en el CRENA. Por último, en la *Importancia de Competencias profesionales en TIC* se consideraron las 4 unidades de competencia profesional de uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje para que se eligiera la más importante y la menos importante para analizar las necesidades más importantes respecto a esta competencia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con los supuestos de la investigación los cuales giran en torno a las necesidades que tienen los egresados normalistas considerados nativos digitales en el desarrollo de competencias profesionales del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tanto en su formación inicial en el Centro

Regional de Educación Normal de Aguascalientes y en su desempeño laboral docente en las escuelas de educación básica. Ante esto, se rescata que existen necesidades desde la percepción de los egresados y de los expertos digitales que laboran en el CRENA, considerando que no cuentan los egresados con la competencia profesional del uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje totalmente desarrollada desde su formación inicial. A pesar de ser nativos digitales, los egresados, sólo manejan los dispositivos tecnológicos, aplicaciones y recursos de forma general, tales como: el celular, las tablets, redes sociales, paquetería del office, suite google, WhatsApp y algunas plataformas educativas como Venus y Ussycam. El ser nativos digitales les facilita el aprendizaje de las nuevas tecnologías, pero tanto los egresados nativos digitales y los expertos inmigrantes digitales consideran que el factor decisivo en la formación inicial normalista es el docente, puesto que si no se fomenta el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje queda al descubierto su falta de preparación e interés por la formación de sus alumnos. Las unidades de competencia del uso de las TIC que los egresados no tiene desarrolladas son: *el aplicar estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; y el emplear la tecnología para generar comunidades de aprendizaje*. Estas unidades de competencia profesional se destacan como una prioridad en la formación inicial de los egresados. Actualmente el CRENA ofrece un posgrado en Innovación didáctica como opción de habilitación y capacitación docente que pudieran fortalecer estas áreas de oportunidad. Como áreas más fortalecidas de los egresados en su formación inicial, se destacan las unidades de competencia profesional: *el promover el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos; y el uso de los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje*. Se destaca, que en el Plan de Estudios 2012 de las Licenciaturas en Educación Básica se contaba con un trayecto formativo en el que se incluían los cursos de las TIC aplicadas en la educación, estos cursos se incluían en primer y segundo semestre y, según la percepción de los entrevistados, estos cursos eran imprescindibles para desarrollar esta competencia profesional, aunque fuera de una forma básica, pero los alumnos en formación adquirirían las herramientas digitales educativas necesarias para la intervención docente. En la actualidad se elimina este trayecto formativo de las TIC de la malla curricular del Plan de Estudios 2018 de las Licenciaturas en Educación Básica, por ende, ya no se incluyen los cursos de la TIC en la Educación, ya que se considera que la competencia profesional del uso de las TIC como parte del perfil de egreso se tiene que promover en todos los cursos de las licenciaturas. Los egresados mencionan que sus principales necesidades en el campo laboral en su función docente son: conocer herramientas y re-

cursos digitales para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y generar ambientes de aprendizaje propicios para las generaciones que actualmente están en interacción constante con los dispositivos electrónicos, además de manipular un mayor repertorio en programas innovadores para los niños; uso diferentes plataformas educativas y nuevas metodologías de enseñanza y aprendizajes en entornos virtuales. Nos permite concluir que, aunque los egresados son nativos digitales no cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes en el uso de las TIC para poder aplicarlos en la educación en su labor docente.

REFERENCIAS

- Barradas, M. (2014). Seguimiento de Egresados. Una excelente estrategia para una educación de Calidad. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=896jAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=seguimiento+a+egresados+&ots=hX8H__ecD6&sig=kgSDp6fz8QsdQb_xkK1x4x2R7pk#v=onepage&q=seguimiento%20a%20egresados&f=false
- Benítez, L. y Cárdenas, K. (2017). Formación académica y pedagógica de los estudiantes normalistas durante la formación inicial. Una alternativa para significar el desempeño profesional docente. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0266.pdf>
- Chuil, C. y Solís, P. (2017). Seguimiento de egresados en una escuela normal de Yucatán. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1117.pdf>
- DGESPE (2012). Planes de Estudio. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <http://http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- DOF (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Perfil de egreso de la Educación Normal. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264719&fecha=20/08/2012
- Entrevistado 1(Comunicación Personal, 21 de abril del 2020). Egresado Nativo Digital. Recuperado de: https://drive.google.com/drive/folders/17SSe_E544b7y42b8XYNZ_I8s048auT4e?usp=sharing

- Entrevistado 2(Comunicación Personal, 21 de abril del 2020). Egresado Nativo Digital. Recuperado de: https://drive.google.com/drive/folders/17SSe_E544b7y42b8XYNZ_I8s048auT4e?usp=sharing
- Entrevistado 3(Comunicación Personal, 21 de abril del 2020). Egresado Nativo Digital. Recuperado de: https://drive.google.com/drive/folders/17SSe_E544b7y42b8XYNZ_I8s048auT4e?usp=sharing
- Entrevistado 4(Comunicación Personal, 22 de abril del 2020). Egresado Nativo Digital. Recuperado de: https://drive.google.com/drive/folders/17SSe_E544b7y42b8XYNZ_I8s048auT4e?usp=sharing
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. México, D.F: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. Recuperado de: [https://skat.ihmc.us/rid=1RK88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://skat.ihmc.us/rid=1RK88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2012). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Recuperado de: cresur.moodle.xailna.net/pluginfile.php/31158/mod_assign/introattachment/0/Documento%208.%20ANALISIS%20DE%20DATOS.%20CUALITATIVOS..pdf?forcedownload=1
- SEP (2012). Plan de estudios primaria y preescolar. Secretaría de Educación básica. México, D.F.

MODELO DE FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIO, REALIDAD CON SEGUIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE AGUASCALIENTES

Gerardo Brianza Gordillo
Miguel Ángel Zamarripa Muñoz
Fernando Alejandro Villa Martínez

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar el Desarrollo del Programa Dual Universitario con base en las características del Modelo Alemán, Duale Hochschule Lateinamerika (DHLA®), las experiencias de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes (UTA) en el Programa de Ingeniería Mecatrónica y el sector industrial, el apoyo inicial del clúster automotriz GIRRA, el logro en las firmas de lo que denominaron carta de intención para la colaboración en el programa, la involucración del sector estatal, como política de desarrollo regional para la presente administración. Se muestran los avances del primer grupo de estudiantes denominados colaboradores de la empresa, el objetivo principal que será el desarrollo académico en las aulas y la industria, incluyendo las diferentes fases de colaboración dual de acuerdo a los niveles de aplicación, la actitud y adaptación a los cambios de los jóvenes estudiantes, así como las expectativas del sector industrial como resultado de sus estancias de colaboración dual, alineando e integrando a las competencias profesionales que llevan al estudiante a desarrollar la metodología sistémica de actividades laborales y académicas de manera alternada, en una empresa e institución educativa, además, se analizan re-

Correos electrónicos: gerardo.brianza@utags.edu.mx
miguel.zamarripa@utags.edu.mx
villa@utags.edu.mx

Institución: Universidad Tecnológica de Aguascalientes.

sultados de los proyectos desarrollados por los estudiantes como factores de éxito y sus compromisos.

ABSTRACT

The objective of this paper is showing the development of the Dual University Program based on the characteristics of the German Model, Duale Hochschule Lateinamerika (DHLA®), the experiences of the Universidad Tecnológica de Aguascalientes (UTA) at the Mechatronic engineering program and the industrial sector, the collaboration of GIRRA automotive cluster, the achievement in the signatures of the letter called "intent for collaboration in the program" followed by the commitment for collaboration, and the involvement of state government management as a regional development politics by the present administration in monitoring and support. The development of the first group of students called company collaborator's, the main objective that will be academic development in the classroom and industry in alternance, including the different phases of dual collaboration according to the levels of application, attitude and adaptation of the young students at school and industry sector.

Palabras clave: Modelo dual, sector industrial, Universidad.

Keywords: dual model, industrial sector, University.

INTRODUCCIÓN

En algunos países de Europa como Alemania y España ha surgido el “sistema de aprendizaje dual” a fin de que los jóvenes recién egresados de niveles medio y medio superior enfrenten obstáculos con facilidad, como es la inserción al mundo laboral, debido principalmente a la falta de competencias prácticas y la experiencia laboral. El modelo de aprendizaje dual combina el aprendizaje teórico en la escuela con la práctica en una empresa, con la finalidad de potenciar las habilidades de los jóvenes universitarios colaborando con la industria respondieron a las necesidades empresariales y a la vez, asegurar su propia empleabilidad (Astorga, 2018).

El sistema ha probado ser exitoso en países como Alemania donde germino dentro de un proceso histórico-cultural de más de cien años. “El modelo exige la construcción de una adecuada relación entre la escuela y la empresa” (Vormfelde, 2017), una planeación estratégica bien estructurada a fin de garantizar tanto la oferta como la calidad de la formación (Morales, 2014), se debe tomar en cuenta la importancia de la participación de los interlocutores sociales, lo que conduce a soportar su recepción en el ámbito local y nacional como ha sucedido en otros países.

Surge con la Ley de Formación y Educación Profesional” (Vormfelde, 2017) denominada Ley de formación profesional (Berufsbildungsgesetz) en 1969 (Palos Soto, 2013). “El éxito de este modelo en Alemania a la evolución donde, las empresas, cámaras de comercio y el Estado han logrado trabajar en conjunto para llegar a un acuerdo sobre lo que significa formación dual, su correcta ejecución y el compromiso que representa” (México, 2014).

El sistema dual de formación profesional alemán, Duale Hochschule Lateinamerika (DHLA®) es un modelo que está siendo importado hacia otros países, debido a que responde adecuadamente a las necesidades del entorno económico y posibilita la incorporación del alumnado al mercado de trabajo (Alemania, 2015). Además, supera a otros sistemas de carácter meramente escolar al favorecer una mejor adecuación en la evaluación y desarrollo de los aprendizajes profesionales a las necesidades del sector industrial facilitando con esto, una rápida adaptación a los cambios tecnológicos tan vertiginosos del mundo laboral actual; En este sentido es necesario indicar que los gobiernos que no estén dispuestos a implementar el sistema dual, tendrán que hacer una notable inversión de recursos tecnológicos a fin de lograr las expectativas en equipamiento que maneje al momento el mercado laboral dentro de los centros educativos, por el contrario

con el modelo dual, la inversión en tecnología la hace la propia empresa, siendo altamente rentable ya que la recuperación de los gastos realizados son a través de la producción y su margen de utilidad.

Motivos para participar en el modelo de formación dual

La tendencia de una economía globalizada actual exige mayor y mejor formación en competencias profesionales (Cubillos, 2010), que existan “alianzas estratégicas de vinculación entre Empresarios, Universidades y Gobiernos a fin de contribuir en fortalecer la calidad y la pertinencia de la educación superior” (Vormfelde, 2017). En este contexto, la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas ha establecido el Modelo Educativo en Competencias Profesionales en Formación Dual y en Alternancia para desarrollar aprendizajes en competencias y capacidades, lograr ser evaluado y ser reconocido con título de Ingeniero en Formación Dual o en Alternancia. “Su flexibilidad permite establecer los horarios y calendarios de actividades del aprendiz-trabajador a fin de cumplir con el programa educativo universitario y sus actividades formativas-laborales en la empresa” (Vormfelde, 2017).

La Universidad Tecnológica de Aguascalientes se localiza en el municipio de Aguascalientes, capital del Estado del mismo nombre. Es una institución Universitaria cuya actividad principal se centra en formar Técnicos Superiores Universitarios e Ingenieros que puedan desarrollar y aplicar en forma práctica, “Tecnologías, Metodologías y Herramientas que requiera el sector productivo y de servicios, se realizan a través de planes y programas de formación 70% prácticos y 30% teóricos” (Aguascalientes, 2019).

El impulso de la ciencia y tecnología juegan un papel importante (Vormfelde, 2017). La capacitación y formación para el trabajo requiere de una transformación profunda para convertir estas actividades en un compromiso mutuamente incluyente entre los centros universitarios, las empresas y el propio gobierno; por ello, se hace necesario pensar en una política integral de capacitación para el trabajo que sea acorde a las necesidades que imponen las condiciones de alta competitividad que hoy viven las naciones.

Una de las características del sistema será su coordinación con los otros tipos educativos y con los ámbitos de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, así como la operación de amplias redes de cooperación e intercambio académico en el nivel nacional e internacional, que sustentarán los programas de movilidad de profesores y alumnos (Cruz, 2008).

La Universidad Tecnológica de Aguascalientes bajo este contexto recibe la autorización de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas para la apertura DEL PROGRAMA DEL MODELO EDUCATIVO DUAL Y EN ALTERNANCIA DE UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS (Arreola, 2017). Se enfatiza el respaldo necesario, con la firme intención de lograr las alianzas estratégicas de vinculación entre Gobierno del Estado, el Sector Empresarial y las Instituciones de Educación Superior a fin de fortalecer la calidad y pertinencia de la educación en el Estado de Aguascalientes.

DESARROLLO

Inicia en enero del 2017 con los trabajos para la implementación del modelo de formación dual conjuntamente con el Cluster automotriz GIRAA y la confederación de la industria alemana (bdi/ifg) en México. El 9 de junio del 2017 se integra el primer grupo de empresas que participarán en la implementación del modelo, para el mes de agosto del 2017 se firma convenio de cooperación entre la Universidad Tecnológica de Aguascalientes y el Clúster Automotriz GIRAA para formalizar la implementación del programa de formación dual. Para el 6 de octubre del 2017 fue autorizado el programa de TSU en mecatrónica en modalidad dual por la SEP.

La figura 1 muestra el esquema de vinculación que se establece con el modelo de educación dual universitario de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes, actores participantes en los distintos esquemas del modelo de formación, alineando e integrando las competencias profesionales que lleven al estudiante a realizar actividades laborales y académicas de manera alternada, en una empresa e institución educativa.

Figura 1. Esquema de vinculación de los actores participantes con el modelo de educación dual universitario.



Fuente: Vormfelde, 2017.

Para poner en operación el modelo de formación dual o en alternancia, la Universidad es responsable de cubrir la totalidad del plan de estudios, haciendo uso de sus recursos disponibles, tales como plantilla de profesores, planes de estudio, laboratorios, espacios físicos, biblioteca física y digital, servicios de apoyo estudiantil y servicios escolares.

La empresa, se hace cargo del desarrollo de las tareas en la misma, aportando al programa de actividades, instructores, asesoría para el desarrollo de proyectos de colaboración en la empresa, así como los espacios físicos para el desarrollo de aprendizajes prácticos, todo esto será coordinado de común acuerdo.

La figura 2 muestra la planeación de las actividades académicas y laborales en el arranque del programa a partir de agosto de 2017.

Figura 2. *Planeación por cuatrimestres escuela-industria*

Fuente: Vormfelde, 2017.

Para el proceso de selección se inscribieron 330 estudiantes de los cuales se seleccionaron 38, tomando como referencia los promedios de bachillerato, los resultados del EXANI II y los resultados en el examen de admisión que se aplica en la institución. Posteriormente se les aplicó una batería de exámenes psicométricos, los resultados se facilitaron a los empresarios, a fin de lograr su propia base de selección de alumnos a ser entrevistados, de acuerdo a los perfiles de su interés; después de estos procesos se conformó el primer grupo con 19 estudiantes.

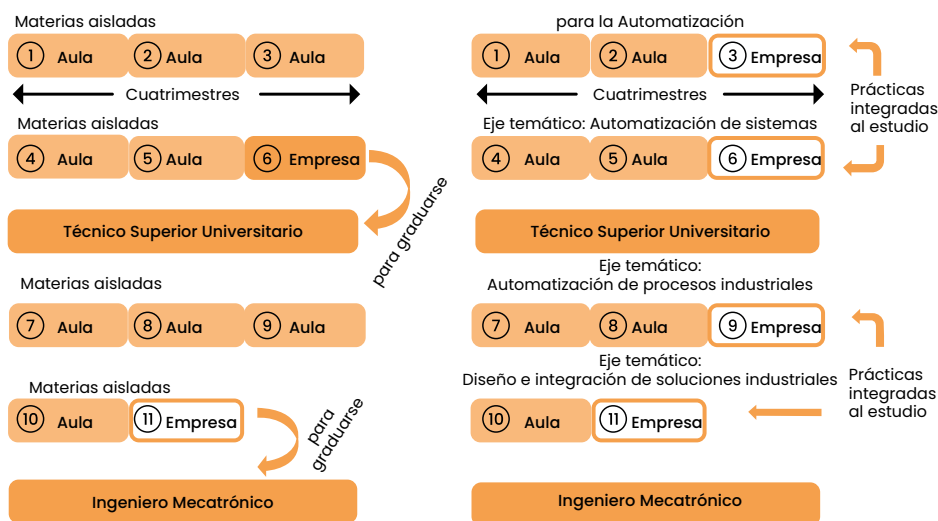
Se desarrolló desde la coordinación de la carrera de Mecatrónica la distribución cuatrimestral de la carrera de Técnico Superior Universitario en Mecatrónica Área Automatización en competencias profesionales y modalidad dual, fue revisado y aprobado por la Secretaría de Educación Pública desde la Dirección Académica de la Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. Incluye para el primero y segundo cuatrimestre las áreas de conocimiento en, ciencias básicas aplicadas, formación tecnológica, lenguas y métodos y habilidades gerenciales.

Para el tercer cuatrimestre los estudiantes incursionaron en su primera estancia de colaboración con la industria.

En su primera estancia de colaboración dual el estudiante tendrá un seguimiento y será evaluado en: Actitudes, valores y convivencia. Con este respecto el estudiante debe mostrar en todas sus presentaciones, así como en su forma de actuar un comportamiento y desempeño conforme a las reglas, normas y políticas de la empresa, deberá ser puntual en todos sus compromisos y emplear un vocabu-

lario apropiado en sus presentaciones. Su nivel de comunicación debe ser acorde con su preparación universitaria, deberá demostrar que sabe trabajar en equipo y se acople fácilmente al trabajo con sus compañeros, presentaciones y actuar diario, muestra respeto y sabe mantenerse ecuánime en las discusiones y situaciones críticas de la empresa. La figura 3 muestra el plan completo en alternancia y el original.

Figura 3. Programa de Ingeniería Mecatrónica.



Fuente: Vormfelde, 2019.

RESULTADOS

Como parte de la selección de la primera generación del modelo dual se tomó en cuenta los siguientes criterios: promedio de bachillerato 8.5, resultados de EXANI 950 puntos y calificación de examen admisión mayor a 6, de un ingreso de 330 alumnos, se seleccionaron los mejores resultados quedando 80 alumnos en el proceso, lo cuales se les invito a una conferencia sobre el modelo dual reiterándoles en la misma el compromiso a asumir para pertenecer a dicho modelo, de los cuales aceptaron 37. “Los diferentes procedimientos estadísticos han probado ser una herramienta valiosa en sí misma como herramienta de diagnóstico para posteriores estudios que permitan acercarse con mayor certeza a la realidad” (Pa-

dilla, Guzmán, Lizasoain, & García, 2018). El clúster automotriz GIRA apoyado de Innova Systems (competitividad, 2019), innovación para la competitividad (INNOVASI) aplicó un test psicométrico en línea, al grupo de estudiantes a fin de conocer su compatibilidad por competencias para trabajar bajo presión. La tabla 1 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 1. Resultados de compatibilidad

Dominio de Competencia	Alto Desempeño	Medio Desempeño	Bajo Desempeño	Total
Adaptabilidad	48.64	37.83	13.51	100
Amigabilidad	45.94	32.43	21.62	100
Apego a normas	51.35	43.24	5.4	100
Aprendizaje continuo	18.91	70.27	10.81	100
Comunicación	51.35	27.02	21.62	100
Creatividad e innovación	43.24	48.64	8.1	100
Desarrollo del personal	70.27	18.91	10.81	100
Iniciativa	45.94	43.24	10.81	100

Dominio de Competencia	Alto Desempeño	Medio Desempeño	Bajo Desempeño	Total
Liderazgo	43.24	45.94	10.81	100
Orientación a resultados	62.16	27.02	10.81	100
Orientación al cliente	76.67	15.21	8.1	100
Pensamiento analítico	24.32	51.35	24.32	100
Solución de conflictos y negociación	56.75	32.43	10.81	100
Solución de problemas y toma de decisiones	72.97	18.91	8.1	100
Toma de riesgos	72.97	21.62	5.4	100
Trabajo en equipo	48.64	35.13	16.21	100

Fuente: Elaboración propia a partir de INNOVASI, 2019.

Como resultado de la primera estancia de colaboración las empresas emiten una calificación final. Se muestran en la tabla 2, los resultados obtenidos del primer grupo del modelo dual. Calificación final, con un promedio general de 96% obtenido de la primera estancia de colaboración dual mayo–agosto 2018.

Tabla 2. Resultados en proyectos

EMPRESA	PROYECTO	FINAL	EMPRESA	PROYECTO	FINAL
Solinda SA de CV	Ingeniería inversa del sistema de control de rectificadora de superficies planas modelo MYS1224 MCLANE	8.60	Smeltek	Propuesta de implementación de alarmas (ANDON) en áreas de fresado, recortes, soldadura y acabado	9.67
Solinda SA de CV	Ingeniería inversa del sistema hidráulico de rectificadora de superficies planas modelo MYS1224 MCLANE	9.02	ICMA Automation	Aseguramiento de calidad e implementación 5S en planta	10.00
Solinda SA de CV	Ingeniería inversa del sistema eléctrico de rectificadora de superficies planas modelo MYS1224 MCLANE	8.88	ICMA Automation	Rediseño y desarrollo de la página WEB de la compañía	10.00
Robert Bosch México S.A. de C.V.	Cambio rápido de paquete 18 estación 05	9.53	MANUFACTURAS PLASTICAS AVIDESA, S RL MI	Diseño de dispositivo mecánico de corte-desprendimiento de piezas plásticas	9.91
Robert Bosch México S.A. de C.V.	Sistema amplificador de presión inteligente (/ booster)	9.50	Metalistik, Sa De Cv	Manejo automatizado de recorte en las vías de escape de máquinas de troquelado	9.73
SOLMA	Rehabilitación de sierras cinta	9.67	Proamexsa SA De CV	Formulación y estructuración del departamento de seguridad e higiene en planta	10.00
Smeltek	Implementación sistema de visión (ANDON) en líneas de producción	9.67	Proamexsa SA De CV	Implementación del departamento de seguridad e higiene en planta	10.00
PROMEDIO					9.6

Fuente: elaboración propia a partir de evaluaciones empresariales.

Como se mencionó, para el sexto cuatrimestre los estudiantes incursionaron en su segunda estancia de colaboración con la industria, logrando el Título de Técnico Superior Universitario en Mecatrónica Área Automatización en competencias profesionales y modalidad dual. Se muestran en la tabla 3, los proyectos realizados durante la segunda estancia de colaboración dual mayo – agosto 2019.

Tabla 3. Proyectos mayo-agosto 2019

EMPRESA	PROYECTO	EMPRESA	PROYECTO
Solinda SA de CV	Transferencia DJ frontal	Smeltek	Maximizar el rendimiento del equipo de granallado u.s. filter wheelabrator
Solinda SA de CV	Transferencia CHEVY frontal	ICMA Automation	Maquinado, instalación y puesta en marcha de sistema automático para producción industrial.
Solinda SA de CV	Transferencia CHEVY trasera	ICMA Automation	Maquinado, instalación y puesta en marcha de sistema automático para producción industrial.
Robert Bosch México S.A. de C.V.	Instalación, ajuste, monitoreo y documentación de sistemas de frenado inteligente (i booster) 2da. generación	MANUFACTURAS PLASTICAS AVIDESA, S RL	Instalación de facilidades para Control Numérico por Computador (CNC) ARIES
Robert Bosch México S.A. de C.V.	Fabricar un equipo automático para el posicionamiento de piezas en 45° y 90° en procesos de ensamble en soldadura	Metalistik, Sa De Cv	Diseño e implementación de un alimentador automático en prensa de 45 toneladas

Fuente: elaboración propia a partir de seguimiento industrial.

Cada proyecto fue defendido por cada estudiante en una presentación, ante la empresa, la Universidad y los involucrados en la mejora e implementación. Todos los resultados fueron óptimos y las evaluaciones y comentarios correspondientes se registraron en la nueva plataforma digital de seguimiento y calificación denominada: <http://web.utags.edu.mx/dual/>, creada por el departamento de sistemas de la Universidad.

Para el mes de octubre de 2019, un estudiante del modelo dual participó en el XV Congreso Internacional sobre Innovación y Desarrollo Tecnológico CIIN-DET 2019, con su proyecto denominado: “Diseño e implementación de alarmas ANDON en áreas específicas en SMELTEK S.A DE C.V. Aguascalientes”, publicado en el Libro Digital: “Tecnologías Útiles para la Sustentabilidad Energética para Beneficio de la Sociedad” del 2019-10-23, ISBN: 978-607-95255-9-0.

De la misma manera y para el mismo mes, La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES) Región Centro Occidente publicó: “Alumnos de la Primera Generación de la Modalidad Dual de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes (UTA), presentaron proyectos de investigación en dos de los foros más importantes a nivel nacional: el Catorceavo Congreso Estatal de Ciencia, Tecnología e Innovación y la Octava Edición del Encuentro de Jóvenes Investigadores, ambos llevados a cabo en el estado de Michoacán. Los trabajos que presentaron los estudiantes fueron el resultado de su segunda estancia de colaboración dual en sus respectivas empresas, lo que demuestra el éxito de la implementación de la Formación Dual como base y motor del desarrollo industrial en Aguascalientes” (Guadalajara, 2019).

Durante el octavo cuatrimestre llevado a cabo en el periodo de enero-abril 2020, tres estudiantes presentaron ponencias orales de sus trabajos de investigación en el 1er Coloquio Red de Investigación Aguascalientes celebrado en marzo del 2020, siendo uno éstos quién se hizo acreedor a la mejor ponencia con estímulo económico.

En el noveno cuatrimestre que comprende el periodo de mayo-agosto 2020 se presentó una situación inesperada a nivel mundial originada por la pandemia debido a la propagación del virus SARS-CoV-2 (COVID-19). El sector empresarial ha sufrido uno de sus peores tropiezos a causa de esta situación y el accionar de los alumnos de la modalidad dual no fue la excepción, ya que su incorporación a la empresa fue muy limitada. El 38% de los alumnos pudieron incorporarse a sus empresas bajo muchas restricciones de seguridad sanitaria, el 62% no pudieron incorporarse a sus respectivas empresas y tuvieron que desarrollar proyectos a distancia desde sus hogares.

Debido a la contingencia sanitaria los proyectos y las inversiones en las empresas se vieron mermadas y con ello la oportunidad para que los alumnos desarrollaran aprendizaje de manera presencial, por lo que los alumnos que no tuvieron la oportunidad de incorporarse a sus empresas, emprendieron la iniciativa de desarrollar proyectos con la asesoría de su profesor de referencia por parte de la universidad y el apoyo del tutor de la empresa, realizando de ésta manera un trabajo en conjunto llevando a cabo sus propios proyectos de manera digital y no perdiendo la inercia de su capacitación. La tabla 4, los proyectos realizados durante la tercera estancia de colaboración dual mayo – agosto 2020.

Tabla 4. *Proyectos mayo-agosto 2020*

EMPRESA	PROYECTO	EMPRESA	PROYECTO
Solinda SA de CV	Moldeadora para panadería automatizada	Smeltek	Accionamiento de una celda de soldadura robotizada bajo estándares de programación
Solinda SA de CV	Banda transportadora de alimentos	ICMA Automation	Control aforo
Solinda SA de CV	Máquina bloqueadora para entrenamiento	ICMA Automation	Manipulador para montacargas
Robert Bosch México S.A. de C.V.	Funcionamiento, programación, diseño mecánico, seguridad, normas de operación y programación de robótica & staubli	MANUFACTURA S PLASTICAS AVIDESA, S RL	Diseño - prototipo electromecánico de sistema para trasportar moldes de inyección con capacidad de carga de dos toneladas

Fuente: elaboración propia a partir de seguimiento industrial.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la Universidad Tecnológica de Aguascalientes se está logrando una nueva forma de articulación entre la educación universitaria y la industria. Muestra cómo el sistema dual de formación profesional alemán, logra desarrollarse con el uso de diferentes técnicas de investigación cualitativas. Se analizó cómo la escuela encargada de formar profesionalmente a los aprendices contribuye a la instrucción impartida por la empresa. Con la combinación de instituciones que es lo que caracteriza a este sistema de formación como dual universitario, el aprendiz, a la vez que se está formando en la empresa, acude a las clases que se imparten en la Universidad Tecnológica de Aguascalientes.

Se está constatando apoyado con el sistema dual universitario que, se eliminan los costos de entrenamiento o se mantienen en niveles mínimos. Las empresas que participan actualmente en este modelo, están convencidas de adquirir una mayor capacidad competitiva en los mercados laborales.

Con anterioridad se consideraba que la entrada al mundo del empleo estaba precedida por la salida del sistema escolar, ahora constituye un proceso que tiende a alargarse, con mayor complejidad y se ve amenazado por los signos de precariedad, inestabilidad e inseguridad, que algunos jóvenes presentan. La reducción del grupo de 14 a 10 egresados de TSU se ve precisamente afectado por el reto que representa el compromiso de pertenencia y desarrollo de habilidades de ética y profesionalismo, que habitualmente se adquieren durante los años en el desempeño de la profesión después de haber egresado del sistema escolar. No todos los estudiantes a su corta edad lograron desarrollarlas, fueron entre otras las razones más importantes que causó baja del programa para dos de los estudiantes en la segunda estancia de colaboración.

En el periodo que comprende mayo-agosto de 2020 y a razón de la contingencia vivida a causa de la pandemia antes mencionada, se presentó la baja de uno de los alumnos, ya que la empresa donde desempeñaba sus estancias no le fue posible asignarle un proyecto para su desarrollo y por otra parte al alumno no le fue posible desarrollar un proyecto desde su hogar. De esta forma la primera generación dual cuenta actualmente con 8 integrantes cursando el décimo cuatrimestre.

Algunas empresas se denominan así mismas como NO CAPTADORAS, ya que no cuentan con la capacidad suficiente para aceptar estudiantes de cada generación.

Se recomienda generar un pool de empresas robusto a fin de ofrecer continuidad a las futuras generaciones de estudiantes del modelo Dual, fortalecer el programa y con esto lograr que el propio estudiante, antes de decidir por la institución educativa tenga la posibilidad de ser seleccionado por la empresa de su elección para el desarrollo y cumplimiento del programa educativo de su elección.

Algunas de las limitaciones en implementación del modelo dual, es la búsqueda de proyecto de impacto tanto empresarial como el desarrollo profesional dentro de planta en el estudiante, la visualización del empresario al identificar un perfil necesario dentro de planta y fomentar su desarrollo y permanecía.

Parte de las estrategias para la vinculación de las empresas con la Universidad, es la equivalente entre los conocimientos y su aplicación dentro de planta, en búsqueda de promover una cultura empresarial desde las aulas hasta el primer

ingreso a planta, la elaboración de proyectos de aplicación se planean de manera progresiva y con tendencias tecnológicas que permitan la valoración y que el costo sea módico y de aplicación inmediata, esto con la asistencia de los profesores de referencia y los tutores técnicos de la empresa estructuran una condición muy valioso, desarrollando los proyectos para lograr los objetivos.

Por recomendación de los empresarios es importante formar planes de capacitación industrial, para los profesores que trabajan con los alumnos dentro de la institución educativa, realizar estancias industriales a manera de actualización y desarrollar nuevas y mejores habilidades para la enseñanza, como profesores de educación Dual.

REFERENCIAS

- Aguascalientes, U. T. (2019, marzo 18). *calidad.utags.edu.mx*. Retrieved from calidad.utags.edu.mx: <http://calidad.utags.edu.mx/UTAdocs>
- Alemán, F. J. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. (U. d. Canaria, Ed.) *Educ. Pesqui.*, São Paulo, ISSN 1678-4634(Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015021532>), 13-14.
- Arreola, S. H. (2017). Coordinador General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. (*Oficio No. 000618*). México.
- Astorga, L. G. (2018). EL MODELO DE FORMACIÓN DUAL DE BAJA CALIFORNIA: ¿UNA NUEVA FORMA DE ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y EMPLEO? (*Tesis de Maestría*). Colegio de la Frontera Norte, Tijuana Baja California.
- competitividad, I. p. (2019, marzo 27). *INNOVASI*. Retrieved 2019, from INNOVASI[Online] marzo 27, 2019. “Innova Systems es una empresa que crea soluciones a través de software innovador, logra ofrecer productos de alta calidad y servicios de valor y excelencia, proporciona soluciones empresariales de calidad en gestión de datos”..
- Cruz, L. Y. (2008, julio). LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO TENDENCIAS Y DESAFIOS. (U. d. Sorocaba, Ed.) *Avaliação*, 13(2), 294-298.
- Cubillos, C. G. (2010). Comunicadores corporativos: desafíos de una formación profesional por competencias en la era global. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 33, 49-59.

- Guadalajara, U. d. (2019, septiembre 1). *ANUIES CENTRO-OCCIDENTE*. Retrieved from <http://www.anuiesrco.org.mx/noticia/investigaciones-de-la-uta-destacan-nivel-nacional>
- México, E. d. (2014). *LA INICIATIVA ALEMANA DE LA FORMACIÓN DUAL EN MÉXICO*. Ciudad de México: Disponible en: <https://mexiko.diplo.de>.
- Morales, R. M. (2014). SISTEMA DE APRENDIZAJE DUAL: ¿UNA RESPUESTA A LA EMPLEABILIDAD DE LOS JÓVENES? *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 88 -91.
- Padilla, G. L., Guzmán, R. C., Lizasoain, H. L., & García, M. A. (2018, 07 02). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México. *Revista Mexicana de INVESTIGACION EDUCATIVA*, 23(78), 704 - 706. Retrieved abril 2019
- Palos Soto, E. H. (2013). El sistema de educación dual: nuevas avenidas en la cooperación bilateral entre Alemania y México. *Revista mexicana de política exterior*, 99, 97-115.
- Vormfelde, A. (2017). Formación dual técnica y superior en Alemania y México. Trayectorias diferentes y objetivos compartidos. (*Conferencia organizada en el contexto del Año Dual México-Alemania*). Universidad de Guanajuato, León, Guanajuato
- Vormfelde, A. (2019). Reflexión de los factores de éxito y el rol de los actores en la Formación Dual Universitaria. (*Taller*). Universidad Tecnológica de Aguascalientes, Aguascalientes.

PERCEPCIÓN Y EXPECTATIVAS DE FIGURAS TUTORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN AGUASCALIENTES, SOBRE SU ROL COMO TUTOR

Efraín Alcalá López

RESUMEN

Este es un reporte parcial de un trabajo doctoral, en donde se analizan las percepciones iniciales de diversas figuras educativas de primaria del estado de Aguascalientes sobre su rol como tutores a docentes de nuevo ingreso, obtenidas a través de entrevistas y cuestionarios semiestructurados; a partir del paradigma de la reflexión sobre la práctica, se llega a la conclusión de que los tutores se perciben con ventajas y desventajas de acuerdo a su función, pero las expectativas hacia un acompañamiento ideal resultó con cuestionamientos sobre su implementación.

ABSTRACT

This is a partial report of a doctoral work, where the initial perceptions of different primary education figures in the state of Aguascalientes about their role as tutors to new teachers are analyzed, obtained through interviews and semi-structured questionnaires; From the paradigm of reflection on practice, it is concluded that tutors are perceived as having advantages and disadvantages according to their function, but the expectations towards an ideal accompaniment resulted in questions about its implementation.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente- Tutoría a docentes de nuevo ingreso.

Keywords: Teaching professional development- Tutoring of new-income teachers.

Correo electrónico: rgefrain@gmail.com

Institución: Primaria Dr. Jaime Torres Bodet

INTRODUCCIÓN

A nivel nacional conforme se fueron realizando modificaciones al modelo educativo del 93 con las reformas educativas, en 2011 y en 2013, (SEP, 2011; DOF, 2014), se empieza a reflejar y concretar la idea de un profesional reflexivo y de la docencia como un ejercicio más allá del oficio, como una profesión altamente cualificada a partir de perfiles, parámetros e indicadores y se resignifica a la escuela como un espacio privilegiado a partir del cual se pueden detonar procesos de aprendizaje no solo para los alumnos, sino también para los profesores en una idea de aprendizaje, colaborativo, situado y contextual.

En este sentido, la tutoría a profesores principiantes, si bien comparte similitudes con algunos de los procesos relacionados con las funciones directivas, supervisoras y de asesoramiento técnico, la propuesta incorpora una nueva figura, la de un docente con experiencia que asume el rol como tutor, conduciendo un proceso de acompañamiento formal, institucional y profesional; así, al convertirse, a partir de la Ley del Servicio Profesional Docente, publicada el 11 de septiembre de 2013, (DOF, 2014b) en una disposición oficial y obligatoria, con actores, procesos y metas, es que se detonan interrogantes, en coincidencia con su reciente implementación.

Esto motivó la temática de una investigación doctoral, realizada en el Unidad 011 de la UPN, centrada en explorar la propuesta de la tutoría, -desde la perspectiva del tutor y el tutorado-, en el contexto de Aguascalientes, proponiendo un recorrido por tres fases, cada una con su propia estrategia metodológica, pero que en su conjunto se planteó conocer y explicar las expectativas, experiencias y los efectos en sus participantes.

La pregunta general de la tesis doctoral fue: ¿Cuáles son los antecedentes, expectativas, acciones y efectos de la tutoría como alternativa para el desarrollo profesional docente de educación primaria en Aguascalientes?

El presente trabajo es un reporte parcial correspondiente a las primeras fases del estudio, representa una muestra de algunos hallazgos relacionados con las perspectivas de los tutores, por lo que el objetivo de esta parte de la investigación se centró en conocer qué expectativas, retos y competencias específicas demanda la tutoría al tutor y el tutorado.

El aporte que ofrece este avance parcial contribuyó al logro de uno de los objetivos del estudio doctoral: Describir la experiencia de la tutoría a docentes de nuevo ingreso de primaria en Aguascalientes, para contar con elementos de análi-

sis y contraste que contribuya a la generación de conocimiento sobre esta realidad educativa y a la reflexión sobre las implicaciones de su implementación. Lo anterior fue posible dado que se logró conocer las fortalezas y debilidades para ejercer el rol del tutor y las expectativas y pronósticos sobre la tutoría.

A la par de modelos de asesoramiento externo que estaban siendo ya cuestionados, SEP (s/f) citada en Tolentino (2009), surgió también una visión horizontal del aprendizaje, asociada a las prácticas reflexivas, que se basan en un enfoque centrado en la construcción social del conocimiento profesional docente, donde la tutoría entre profesores también tiene cabida.

Entre los autores que se acudió en la revisión de la literatura, asociados a este campo fueron: Sanjurjo (2009), quien reconoce la importancia pero a la vez dificultad de objetivar una dimensión tan subjetiva asociada a las prácticas docentes; refiere a su vez a Shön, quien advierte que las situaciones complejas que plantea la práctica, requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. (p. 19).

Marcelo y Vaillant (2010), discuten sobre los conceptos asociados a la formación docente, estableciendo que el concepto de desarrollo, da cuenta de una evolución y continuidad entre los diversos niveles por los que pasa el docente. (p.75)

Se retoma también el aporte de Villegas y Reimer (2003), citado por Hernández y Huerta (2017) donde se identifica rasgos asociados al desarrollo profesional, entre ellos, que se considera como un práctico reflexivo (p, 223).

También se indagó respecto a las características entre los novatos y expertos, como Marcelo (2008) que refiere la importancia de esta línea de investigación, y recupera los aportes de Bereiter y Scardamalia (1986), que enumera algunas características de los expertos, entre ellas: complejidad de las destrezas y una estructura compleja y profunda y multinivel, con muchas conexiones inter e intra nivel (p. 12).

Sobre la importancia del tutor, Alliaud y Vezub (2012), señalan la necesidad del apoyo externo, “de estructuras y dispositivos que actúen como mediadores o facilitadores del cambio que contribuyan a potenciar sus capacidades para resolver problemas y enfrentar los desafíos que implican los primeros años de la docencia” (p. 41).

DESARROLLO

La perspectiva teórica que se aborda está asociada al pensamiento del profesor, que de acuerdo con Marcelo, (1987) citado en Sandín (2003) señala que busca “conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional; (...) la reflexión sobre sus actividades en el aula, la solución de problemas didácticos, etc”. (p.92)

La elección para recuperar las perspectivas, -desde la propia lógica de su subjetividad y de experiencia vivida con respecto a la tutoría-, lo que pretende, de acuerdo con Berteaux (2005, p. 18) es reflejar de alguna forma, aspectos muy aproximados de la realidad histórica que se desea analizar.

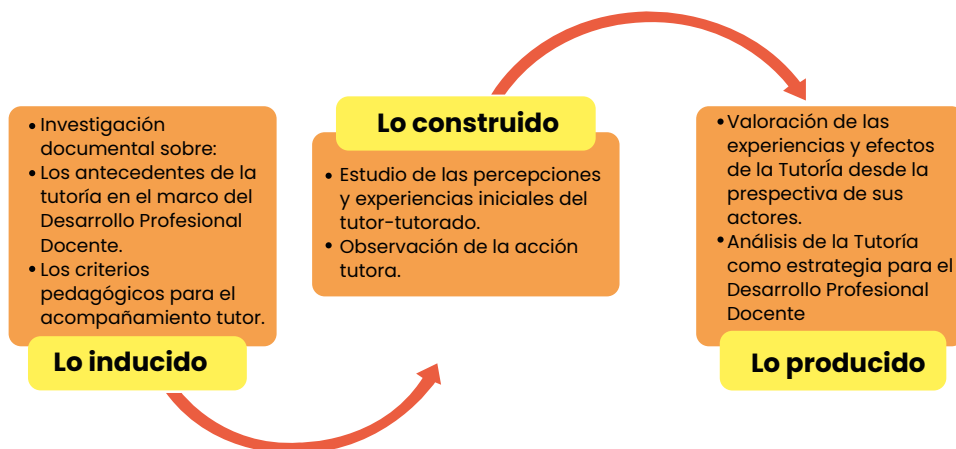
La perspectiva metodológica que orienta el estudio doctoral, tomando como base las dimensiones que describe Martínez (1989, p. 120), se puede resumir en que es de tipo situacional (etnográfica) , por ser fundamentalmente viva, de caso, compleja, al considerar varios aspectos, y cualitativa; respecto a las técnicas de obtención de datos que utiliza, son de baja estructuración, y de alta participación e interferencia importante del investigador; hace un análisis descriptivo y dinámico en cuanto que analiza un proceso, a partir de las percepciones y experiencias vividas por los sujetos participantes, detectando las particularidades de la realidad educativa de la tutoría, asociada al desarrollo profesional docente, en una fase exploratoria de su implementación.

Las fases de la investigación doctoral sobre la tutoría se concibieron, a partir de lo que plantea Rodríguez (2000), en alusión a Fígari (1994) cuando propone tres dimensiones para el análisis y evaluación de los dispositivos pedagógicos, que define de la siguiente manera:

La dimensión de lo inducido se refiere a las condiciones existentes, de diferente orden; la dimensión de lo construido, está orientada a examinar los diferentes procesos (representaciones, comportamientos, trayectorias, evoluciones,) que definen la acción educativamente propiamente dicha; y la dimensión de lo producido, que evalúa los resultados, con su relación a sus valores pedagógico, social, individual, económico, etcétera (p.6).

Este trabajo se centra solamente en las percepciones y experiencias iniciales del tutor, un aspecto de la fase de lo construido como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Propuesta de fases contempladas para el estudio de la tutoría en el contexto de Aguascalientes, durante el ciclo escolar 2015-2016.



Fuente: Alcalá (2020, p. 33)

El trabajo de campo para estudiar las perspectivas iniciales de los tutores, consistió en realizar entrevistas a siete tutores, para recuperar sus reflexiones sobre lo que significa ser tutor desde diferentes funciones, y se exploraron también sus ideas previas sobre la tutoría y sus pronósticos sobre su viabilidad y pertinencia.

La segunda fuente de información provino de un grupo de asistentes a un taller propedéutico, en donde se aplicó un cuestionario a 25 figuras directivas y supervisoras ante la indicación de que podrían desempeñar el rol de tutores; con esta información, a partir de los patrones de respuesta reiterativos, tanto de las preguntas cerradas como abiertas, se organizaron los hallazgos, que hacen referencia a las autopercepciones iniciales de los tutores sobre sus fortalezas y debilidades. Es conveniente decir también que lo encontrado, se contrastó con información obtenida de entrevistas realizadas al final de la experiencia: a una figura institucional, y de varios tutorados, en un ejercicio de triangulación.

La presentación de los resultados, combinando el análisis de los instrumentos mencionados, se organizó en cuatro aspectos: el ser tutor desde diferentes funciones; fortalezas y debilidades autopercebidas para asumir el rol de tutor y las apreciaciones iniciales sobre la tutoría, sus pronósticos y expectativas, mismos que se aprecian en la Figura 2.

Figura 2. Aspectos explorados sobre el rol del tutor

Fuente: Alcalá (2020, p. 92)

El estudio se focalizó en la realidad contextual del Estado de Aguascalientes, durante el ciclo escolar 2015-2016.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones que se presentan al analizar la figura del tutor, se deben hacer teniendo presente los matices para determinar el grado de expertiz, ya que si se retoma la idea de Bereiter y Scardamaglia (1986), citados en Marcelo (2008), el experto manifiesta una serie de capacidades de tipo cualitativo, que le permiten realizar una serie de decisiones más estratégicas, con un repertorio más amplio y una visión mejor estructurada que la de un novato, sin embargo esto se topó con algunas circunstancias relevantes: por un lado, se tiene la experiencia como docente, mas no necesariamente como tutor, un rol que exige una serie de competencias específicas y una metodología asociada al aprendizaje adulto, por otro lado, también ellos fueron de alguna manera novatos al incursionar en esta experiencia; otra peculiaridad se asocia a los periodos de coyuntura y de estabilidad de la práctica docente, en este sentido, el periodo de la investigación coincidió con una etapa de cambio en la política educativa, por lo que algunos aspectos relacionados con la implementación de la Reforma de 2013, resultaban novedosos para ambos.

Tomando como base las consideraciones anteriores, las evidencias analizadas permiten afirmar que las figuras que desempeñaron el rol de tutor, ya sea supervi-

sor, director, asesor pedagógico o docente en servicio, contó cada una de ellas con ventajas y especificidades que hicieron de la misma una intervención con diferentes niveles de ejecución y motivaciones, aun siendo la misma finalidad.

Para el supervisor, por ejemplo, el conocimiento de múltiples técnicas e instrumentos de observación del plantel y del aula, así como su visión panorámica de la realidad educativa de su zona y de las diferentes normas aplicables se manifestó como un plus para tutorar; en cambio, en muchos casos al tener ya tiempo de haber dejado el aula lo percibieron como algo no favorable; la ventaja del director es la cercanía con los tutorados que están en su escuela y tiene la posibilidad de realizar de manera constante una observación que puede complementar con otras perspectivas a través de otros referentes como son los padres de familia, los alumnos, el cuerpo docente y de las interacciones en las diferentes asignaturas, sin embargo hay una frontera sutil entre su rol como director y como tutor que puede complicar o generar conflictos.

El asesor pedagógico tiene quizá la preparación más cercana a la teoría, por la naturaleza de su función, y dispone de tiempo para poder hacer los acompañamientos, pero al identificarse como especialista en un área específica, y tener una multiplicidad de tareas, limita su capacidad de respuesta.

El docente que atiende grupo y es seleccionado para ser tutor, parte del supuesto de que dicha labor es un reconocimiento a su buen desempeño, sin embargo, aun con esta reputación, sus mayores dificultades radican en la compatibilidad de tiempo y distancias.

Entonces ejercer el rol de tutor de profesores en servicio implica ser un docente con alto grado de conciencia reflexiva, por lo que se percibe como una tarea de alta responsabilidad que requiere un esfuerzo de clarificación de los matices entre la función que se desempeña y la actividad lateral de acompañamiento.

A nivel discursivo, los tutores identifican a la tutoría con acciones de acompañamiento de una persona que sabe más y asiste a otro que sabe menos o es inexperto, pero reconocen que en situaciones de incertidumbre de la práctica docente, como las que generan las transiciones entre reformas, requiere comprenderse y ponerse de acuerdo para aprender juntos y tomar las mejores decisiones ante las nuevas exigencias.

Como la tutoría implica acciones de acompañamiento, apoyo, de orientación y sobre todo de entendimiento, debe ser de tipo colaborativo, compartido, y de cooperación mutua, en donde se trata de transmitir experiencia, pero sin ostentar la promesa de una gran transformación, imaginan un fortalecimiento al trabajo docente, al transmitirles seguridad y sobre todo por la empatía que puede incidir en variables asociadas a la idea de un docente eficaz.

Respecto a las autopercepciones iniciales sobre las fortalezas para asumir el rol del tutor se inclinan más hacia las actitudes que por los conocimientos inherentes a la función, comportamiento tal vez natural y esperado ante una tarea relativamente nueva, se inician más por una actitud solidaria y empática y en el camino esperan adquirir los aspectos conceptuales que demanda dicha función, por lo que el reto de ser tutor lo identifican claramente con la movilización de sus competencias construidas, y asumen como desafío personal el tener que enfrentar situaciones críticas e inéditas que reconocen los llevará al conflicto profesional y emocional.

Sobre lo que van a realizar, comienza con la idea de tener un camino abierto, pero restringido en primer lugar a cuestiones asociadas a la rendición cuentas a la autoridad, sin embargo, perciben un amplio potencial que permita llevar a los tutorados a valorar su identidad profesional, que adquieran un empoderamiento afectivo a través de la confianza y la seguridad en su quehacer docente que reditúe en su autoestima; desean contribuir en su permanencia.

Un aspecto que ha resaltado en esta investigación es que se conceptualiza a la tutoría como una estrategia del desarrollo profesional docente, que pretende el encuentro del yo con el otro y mediante las inter-subjetividades socializar para problematizar, para reflexionar, para transformar pero, ¿se llega a este nivel o solo es un mecanismo validador de un discurso institucional alejado de una realidad diferente, centrado más en la forma que en el fondo?

Aquí cabría imaginar qué tipo de 'filosofía' es la que puede proveer el tutor, porque como insiste Sanjurjo (2009): formarse en una práctica reflexiva (...) supone un grado importante tanto de conciencia profesional como de conciencia político-social, porque se trata no sólo de mejorar los aspectos técnicos de nuestra tarea, sino de asumir una responsabilidad política y ética ante una práctica social (p. 22).

Por consecuencia, la tutoría va más allá de asignar roles y de hacer visible el cumplimiento de al menos tres visitas obligatorias, y lo que se desprende como parte de la indagación empírica, es que ellos quieren ir un poco más allá de esos aspectos, su discurso se aproxima a una idea de trabajo centrado en el aprendizaje situado y colaborativo, y en lo normativo afirman es una maravilla; pero entre el decir y hacer está la realidad vivida, y ésta, se percibe como un mecanismo formal para legitimar y justificar una política educativa establecida como mandato que descuida una parte sustancial: para mejorar qué tipo de docencia, y con qué calidad; tal como se desprende de las debilidades enunciadas por los participantes: un doble retraso en su implementación, con respecto a otros países y, a nivel local, pocas opciones de intercambio entre tutores, el emparejamiento basado en

la urgencia y disponibilidad y falta de seriedad en su aplicación, además de posturas inconformes, manifestaciones de descontento y coraje reprimido.

Otro aspecto relativo a la pertinencia de la tutoría tendría que ser estimado en asociación con otros espacios de formación continua, para que se pueda dimensionar qué tan necesaria, imprescindible y fundamental resulta. Tiene que ser apreciada también desde la voz de los tutorados, del convencimiento y desempeño de los tutores y de su visibilidad y legitimación pedagógica, aspecto último que se juzgó como débil en esta fase de estudiado.

En todos los casos, las circunstancias y el tipo de relación, hacen que la tutoría se desarrolle con la premisa del aprendizaje sobre demanda específica; por lo que se revela la necesidad de los tutores de aprender a conocer el qué, cómo y para qué de la tutoría, ya que si bien, se tiene una experiencia que se acredita como un saber inicial para compartir, y una actitud como motor de impulso, el camino es incipiente, por lo que se deduce que se requerirá de un tiempo de maduración para que puedan ser reconocidas y valoradas con claridad sus implicaciones en el desarrollo profesional docente.

Se requiere una mayor vinculación que vincule la valoración del director, tutor, supervisor y atp, junto con el tutor, porque hasta ahora cada uno de ellos lleva su propio proceso de acompañamiento de manera independiente y en tiempos discontinuos, rindiendo cuentas a diferentes instancias o dependencias, dispersando con ello información sensible y valiosa que termina por parcializar su efecto potencial de ayuda al tutorado.

REFERENCIAS

- Alcalá, E. (2020). *La experiencia de la tutoría como propuesta para el desarrollo profesional, en docentes de primaria en Aguascalientes, desde las perspectiva de sus actores*. Tesis Doctoral. Aguascalientes, UPN, 011.
- Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona. Ediciones Bellaterra.
- DOF, (2014). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. México. 26 de febrero 2013.

- DOF, (2014b). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. México. 11 de septiembre de 2013.
- Hernández, G. y Huerta, E. (2017). Cómo se concibe el desarrollo profesional docente desde la actividad profesional y su evaluación en México. En C. López, F. Guzmán, y R. J. Coord., *La formación de profesores. Reflexiones en torno a una concepción compleja* (pp. 219-250). Aguascalientes.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, F. (1989) *El oficio del Investigador educativo*. México. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rodríguez, A. (2000). La evaluación de dispositivos educativos. *Colección Pedagógica Universitaria*. No 32-33.
- Sandín, P. (2013) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. Mc. Graw-Hill Interamericana.
- SEP, (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la educación Básica*. Dirección de enlace y vinculación de la Dirección General de Desarrollo Curricular, de la Subsecretaría de Educación Básica.
- Tolentino, J. (2009). Diagnóstico de la actualización de los docentes de educación primaria. *X Congreso de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas Profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

UN ACERCAMIENTO A LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

José de Jesús Pulido Gallegos
Guillermo Parga Guillén
Dafne Anahí Estrada Olmos

RESUMEN

La vía más certera para la transformación de la práctica docente es la reflexión, ya que nos permite identificar, comprender e intervenir en las propias áreas de oportunidad. En este sentido, este estudio pretende llevar a docentes de Educación Básica a una reflexión dirigida con la finalidad de encontrar fortalezas y áreas de mejora en su práctica. Con este propósito, se elaboró un cuestionario estructurado que retoma los rasgos del perfil deseable del nuevo maestro propuestos por la DGESPE.

Los resultados presentados en este documento se derivan del pilotaje, en el que se identifica una tendencia de los docentes a calificar positivamente sus competencias. No obstante, se presentan algunas áreas de oportunidad, entre las que destacan: la atención de alumnos con barreras de aprendizaje, la innovación educativa, la utilización de la investigación educativa para la resolución de problemas en el aula, así como algunas deficiencias en las competencias didácticas.

El segundo instrumento aplicado tuvo la finalidad de identificar los efectos del primer cuestionario en la reflexión de la práctica. Los participantes mencionaron que las preguntas les permitieron identificar con mayor claridad áreas de oportunidad para la mejora de su quehacer docente.

Correos electrónicos: jose.pulido@iea.edu.mx
frankie5432@gmail.com
dafne.estrada@iea.edu.mx

Institución: ENRJSM

ABSTRACT

The most certain way for the transformation of teaching practice is reflection, since it allows us to identify, understand and intervene in the areas of opportunity themselves. In this sense, this study intends to lead Basic Education teachers to a directed reflection in order to find strengths and areas for improvement in praxis. For this purpose, a structured questionnaire was developed that takes up the features of the desirable profile of the new teacher proposed by DGESEPE.

The results presented in this document are derived from piloting, in which a tendency for teachers to positively rate their skills identified. However, some areas of opportunity are presented, among which stand out: the attention of students with learning barriers, educational innovation, the use of educational research to solve problems in the classroom, as well as some deficiencies in didactics skills.

The second instrument applied had the purpose to identify the effects of the first questionnaire, the reflection of the practice. Participants mentioned that the questions allowed them to more clearly identify areas of opportunity to improve their teaching.

Palabras clave: Reflexión docente, Educación Básica, práctica docente.

Key Words: Teaching reflection, Basic Education, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La construcción de la identidad docente es un proceso en el que intervienen y se entrelazan múltiples factores, que van desde las experiencias escolares previas, la vocación o razones para elegir la docencia como profesión de vida, los aprendizajes obtenidos en la formación inicial, la características de personalidad, las creencias, ideas, pensamientos, la cultura institucional hasta los aspectos sociales que permiten conformar una serie de prácticas docentes dentro y fuera del aula. En este sentido, Donato (2005) menciona que “la profesionalización del docente puede considerarse como un proceso de adquisición de aprendizajes de alto nivel de complejidad, que incluye aspectos cognoscitivos, desarrollos psicomotrices específicos y aspectos socioafectivos” (p. 437).

Considerando la complejidad que implica la construcción del ser docente, puede advertirse también que la transformación de la práctica no es una tarea sencilla puesto que muchas de las acciones que se ejercen dentro o fuera del aula se arraigan sin muchos cuestionamientos. En este panorama parece indispensable la reflexión docente como recurso para cuestionar, entender, y transformar la propia realidad educativa.

Bazdresch, (2000) menciona que cuando se mira la vivencia preguntándose por qué es, cómo es, sus causas y sus efectos, la experiencia pasa al entendimiento y “estos significados de nuestras experiencias pasadas, debidamente recolectados y ubicados en nuestra persona, nos permiten actuar de nuevo y de maneras determinadas” (p. 36).

En la literatura existen muchas propuestas para la reflexión docente, siendo una de las más impulsadas la introspección, por su intención de generar cambios incluso dentro del sistema de creencias, no obstante, no se conoce con exactitud si los docentes acuden a ella de manera periódica y de qué manera lo hacen. Por otro lado, otra posibilidad se encuentra en la reflexión guiada, concebida por Nolan (2008, citado en Posadas y Godino, 2013) como un proceso de indagación innovador en el que el práctico es asistido por un mentor (o “guía”) mediante un proceso de auto-indagación (p. 3).

Este proyecto de investigación surge de identificar la necesidad e importancia de la reflexión docente para la mejora de la calidad educativa. El objetivo de este estudio es inducir la reflexión de docentes de Educación Básica a partir de la realización de cuestionarios que permitan la introspección guiada para el autoanálisis de la práctica y la identificación de las propias áreas de oportunidad.

Con este propósito se realizó un pilotaje con docentes matriculados en la Maestría en Competencias para la Formación Docente, que ofrece la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”. Este documento presenta los resultados de la primera etapa y la propuesta para la aplicación en una muestra más amplia en el Estado de Aguascalientes.

DESARROLLO

Esta investigación pretende un acercamiento mixto, por medio de dos cuestionarios dirigidos a docentes de Educación Básica. El primero de ellos para propiciar la reflexión y conocer su autopercepción sobre las competencias que

propone la DGESE como rasgos deseables del nuevo maestro. El segundo, para conocer el efecto de dicho cuestionario en la reflexión de la práctica.

En la fase de pilotaje, los instrumentos se aplicaron a 36 docentes matriculados en la Maestría en Competencias para la Formación Docente ofertada por la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, quienes fueron elegidos por muestreo no probabilístico por conveniencia dada la cercanía y comunicación con los participantes.

Acercamiento cuantitativo hacia la reflexión dirigida de la práctica

Como se mencionó con anterioridad, el primer instrumento (cuestionario estructurado) se realizó tomando en cuenta las competencias que propone la DGESE como rasgos deseables del nuevo maestro. Dichas competencias se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela (DGESE, sf)

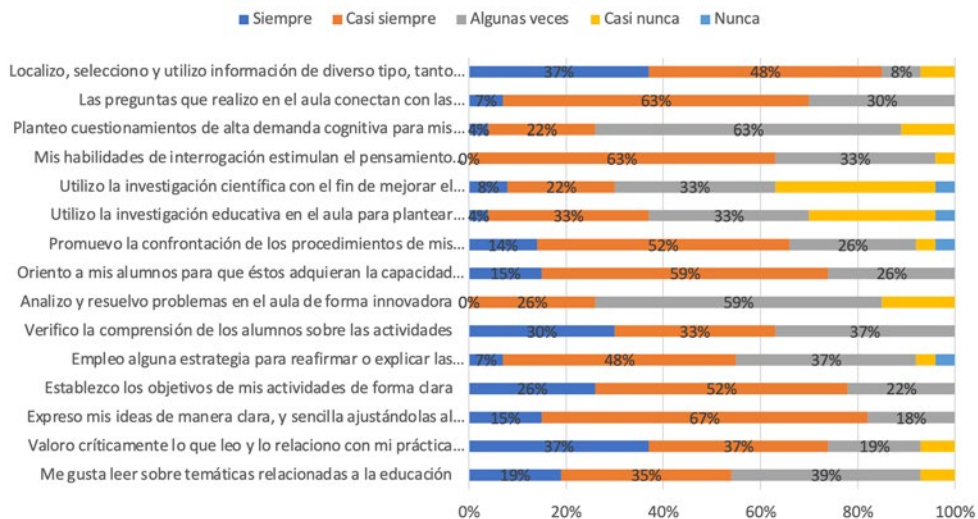
A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario estructurado, dividiendo las respuestas para su análisis en los cinco grandes campos:

1) Habilidades intelectuales específicas

Las habilidades intelectuales específicas se pueden definir como la destreza con la que el docente realiza actividades cognitivas como: comprender y analizar de manera crítica material escrito; localizar, seleccionar y utilizar información de diverso tipo; expresar ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos; analizar y resolver problemas enfrentando desafíos intelectuales para generar respuestas propias y en consecuencia, capaz de orientar a los alumnos para que éstos analicen situaciones y resuelvan problemas; poseer curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas.

A partir de los indicadores de dicha dimensión se generaron preguntas que los docentes contestaron utilizando una escala de frecuencia (Siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca) Los resultados se muestran en la Gráfica 1.1.

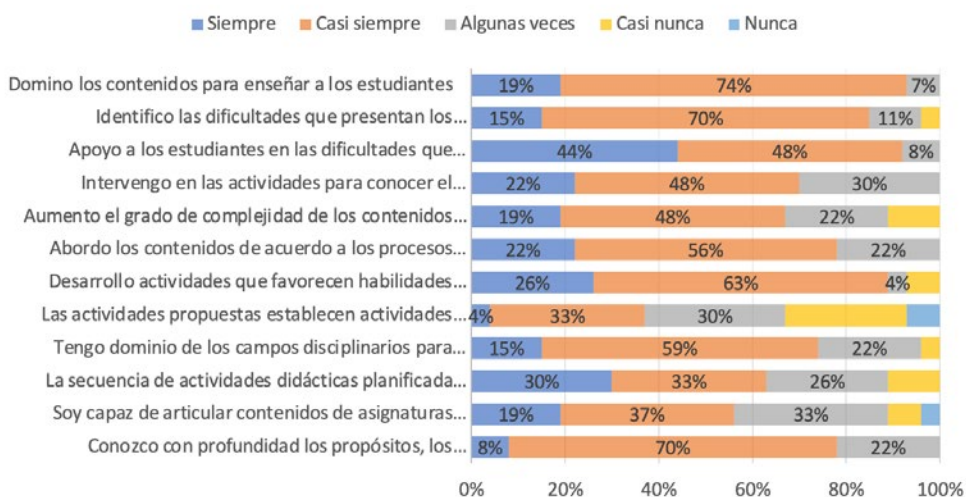
Gráfica 1.1. Habilidades intelectuales específicas. Autoreporte de docentes



Se puede observar en la Gráfica 1.1 que la mayoría de los docentes reportaron alta ocurrencia (siempre, casi siempre) en el desarrollo de habilidades intelectuales específicas. Sin embargo, los ítems que representan para la mayoría de los docentes un área de oportunidad son: utilizar la investigación científica con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje o para poner a prueba procesos, así como analizar y resolver problemas de forma innovadora en el aula.

2) Dominio de los contenidos de enseñanza

De acuerdo con la DGESE, un docente que domina los contenidos de enseñanza es aquel que, conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria. Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio. Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica. Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

Gráfica 1.2. *Dominio de los contenidos de enseñanza. Autorreporte de docentes*

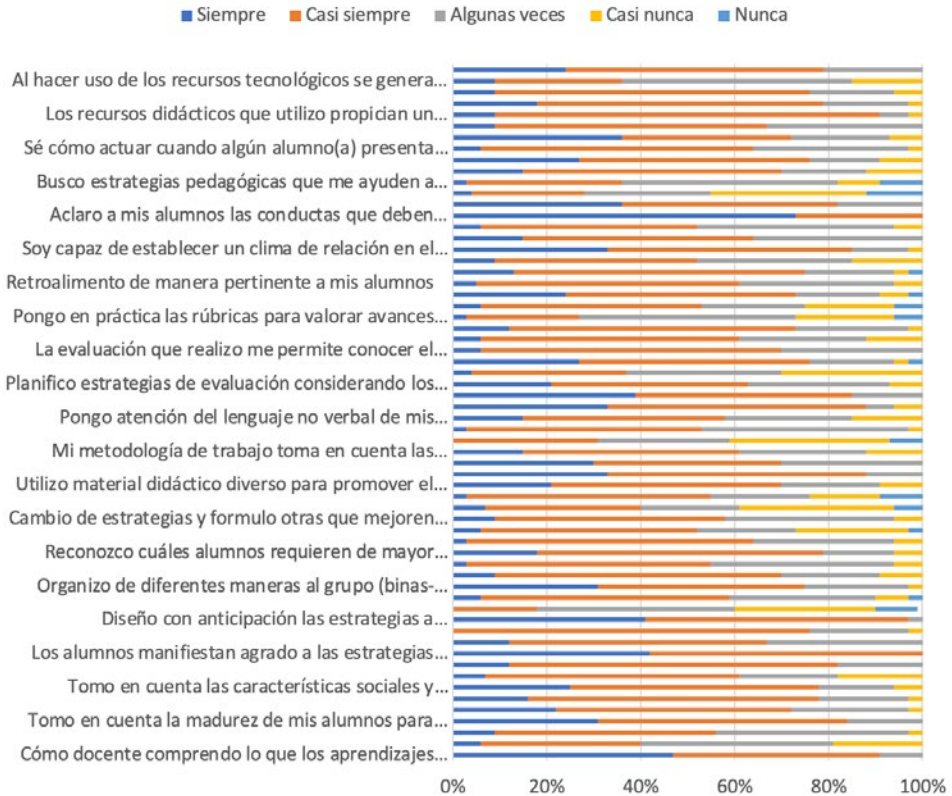
Tal como se muestra en la Gráfica 1.2, la mayoría de las respuestas se encontraron en rangos positivos, no obstante, los docentes consideran como mayor área de oportunidad establecer actividades diferenciadas para los alumnos con Barreras para el aprendizaje, seguido de la articulación de contenidos entre asignaturas.

3) Competencias didácticas

De acuerdo con la DGESPE, un docente con competencias didácticas es aquel que sabe diseñar y organización su práctica, promueve estrategias adecuadas a los grados y forma de desarrollo de los alumnos, reconoce las diferencias individuales de los educandos, favoreciendo el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar; es capaz de establecer un clima favorable en el aula; conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles, los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros.

La Gráfica 1.3 muestra mayores variaciones en las respuestas de los participantes reconociendo áreas de oportunidad en casi todos los aspectos antes mencionados, mostrando mayores dificultades en temas como la evaluación, la resolución de conflictos dentro del aula, la implicación de los estudiantes en la toma decisiones, la revisión de propuestas teóricas recientes sobre temas educativos y la atención a la diversidad para promover el aprendizaje de todos los estudiantes.

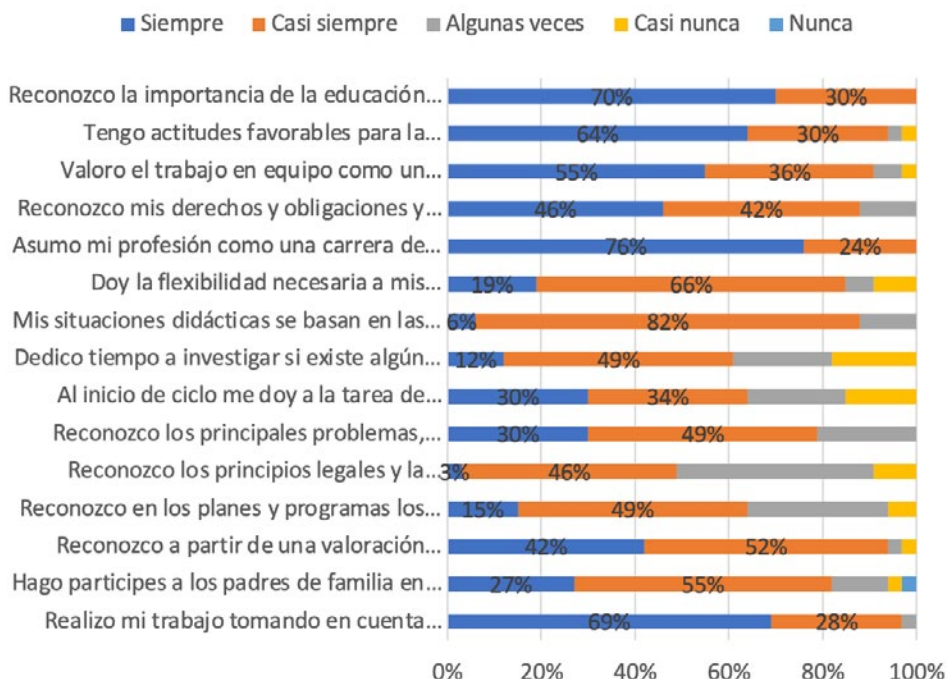
Gráfica 1.3. Competencias didácticas. Autorreporte de docentes



4) Identidad profesional y ética

La identidad profesional y ética hace referencia al momento de la elección de la vocación docente, al conocimiento de los documentos normativos que rigen dicha profesión, así como la participación de toda la comunidad escolar para el logro de propósitos educativos.

La Gráfica 1.4 muestra una autopercepción positiva del desarrollo de esta competencia en la mayoría de los docentes, no obstante también se perciben cómo áreas de oportunidad: el reconocimiento de los principios legales y filosóficos que rigen el sistema educativo mexicano, así como la identificación de situaciones contextuales de los estudiantes que pueden afectar su desarrollo en la escuela.

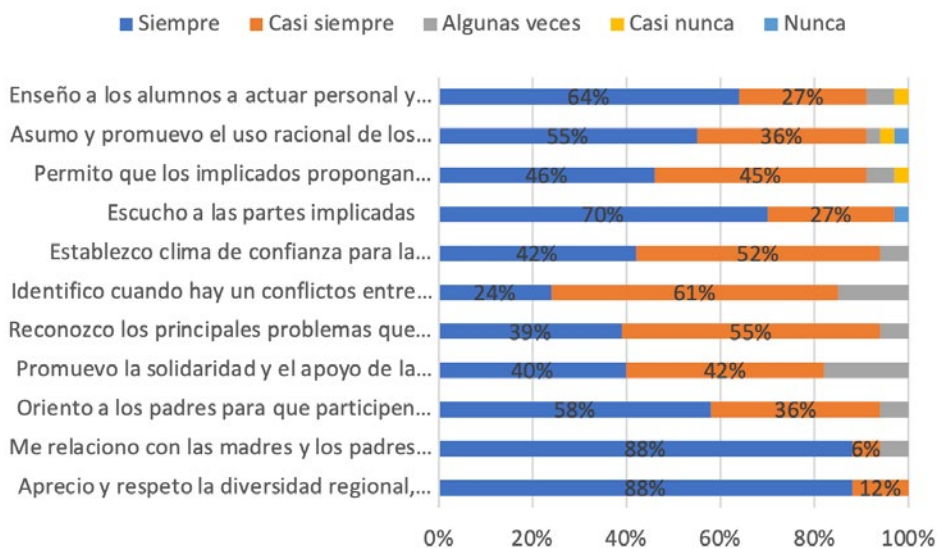
Gráfica 1.4. *Identidad profesional y ética. Autorreporte de docentes*

5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de su escuela

De acuerdo con la DGESPE (s.f.) un docente con capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de su escuela es aquel que, aprecia y da atención a la diversidad, valora la función educativa de la familia, relacionándose con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, promueve el apoyo de la comunidad hacia la escuela, reconociendo los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora.

La Gráfica 1.5 muestra las respuestas de los participantes, quienes reportan una ocurrencia alta en el desarrollo de este rasgo del perfil deseable.

Gráfica 1.5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de tu escuela. Autoreporte de docentes



Acercamiento cualitativo de los efectos de la reflexión dirigida

Este acercamiento se realizó por medio de otro cuestionario de respuesta abierta, en el que se cuestionó a los docentes: ¿Qué nuevas áreas de oportunidad identificas? ¿Hubo diferencia en la percepción de tu práctica docente después de contestar el primer cuestionario? ¿Crees que el cuestionario favoreció el autoanálisis y la reflexión de tu práctica docente? ¿Por qué?

Todos los docentes mencionaron haber encontrado nuevas áreas de oportunidad, encontrando diferencias en la percepción de su práctica docente después de contestar el primer cuestionario.

P3_ Las nuevas áreas de oportunidad identificadas con el cuestionario de reflexión docente, creo que las había identificado aparentemente, pero no me había dado a la tarea de reflexionar acerca de la importancia de atender dichas situaciones para mejorar la práctica docente.

P6_ Siempre se habían hablado de ellas y simulaba que actuaba, pero completamente no lo hago, por lo que no las había identificado como área de oportunidad.

P11_ En ocasiones las he tomado en cuenta, sin embargo, como docente frente a grupo admito que no siempre las pongo en práctica, ya sea por cuestiones de tiempo o simplemente por agilizar los temas. Rectificando que me hace falta mejorarlas y perfeccionarlas.

En cuanto a la reflexión, mencionaron:

P18_ Es muy importante la reflexión, descubro que en las competencias didácticas en las cuales he sentido que aún me falta, en ocasiones no sé cómo debería actuar y no dar me a la tarea de leer algún teórico que abone en la toma de mis decisiones. Sin embargo, ahora me siento con más confianza y en virtud de abonar al desarrollo y aprendizaje de mis alumnos.

P32_ Por supuesto que sí, es importante la reflexión, este ejercicio ha contribuido a despertar el interés por investigar cómo resolver mis áreas de oportunidad.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES

A partir de este primer momento de pilotaje se puede concluir que la reflexión dirigida propuesta en esta investigación ayudó a los participantes a realizar un autoanálisis general de su práctica y no requirió de un tiempo extenso para este ejercicio, a diferencia de procesos de reflexión profundos y con sentido más filosófico que pueden requerir un compromiso mucho mayor, no obstante, es cierto que la identificación de nuevas áreas de oportunidad no asegura la transformación de la práctica ni promueve una reflexión tan profunda.

Pese a que el diseño del cuestionario no propone un acercamiento minucioso a la reflexión de la práctica docente, si puede favorecer encontrar áreas de oportunidad para sugerir cursos de capacitación que impulsen la mejora de la labor educativa. Algunas de las temáticas que se vislumbraron en el primer cuestionario como posibilidades de cambio fueron:

- La utilización de la investigación científica como herramienta para mejorar procesos de enseñanza aprendizaje
- La innovación educativa para la resolución de problemas en el aula
- La atención de alumnos con barreras de aprendizaje
- La articulación de contenidos entre asignaturas
- La evaluación como proceso para mejorar el aprendizaje
- La resolución de conflictos en el aula (indisciplina, violencia)

- La coparticipación de los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas a las estrategias de enseñanza y situaciones didácticas
- La actualización de propuestas teóricas para atender temas educativos
- El reconocimiento de los principios legales y filosóficos que rigen el sistema educativo mexicano
- El análisis del contexto de los estudiantes que puede afectar su proceso enseñanza-aprendizaje.

Finalmente es necesario hacer énfasis en la necesidad de continuar haciendo esfuerzos por mejorar el sistema educativo mexicano en todos los ámbitos de acción. Esto implica por supuesto seguir vertiendo esfuerzos por promover docentes reflexivos que puedan generar de manera autónoma transformaciones y mejoras a su práctica docente.

REFERENCIAS

- Barrera Pedemonte F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*, N° 18 pp. 42-51 consultado el 23 de Julio de 2012 en Dialnet. Base de datos de la Universidad la Rioja
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación. Transformar la práctica*. SEP: Educación Jalisco.
- DGESPE (s.f.) Rasgos deseables del nuevo maestro. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso
- Donato, M. (2005). La complejidad de la profesionalización docente. *Revista Educação Porto Alegre – RS*, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 437 – 460. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25532147.pdf>
- Posadas, P. y Godino, J. (2013). Reflexión sobre la práctica docente como estrategia formativa para desarrollar el conocimiento didáctico-matemático. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada

**RESEÑAS
DE
LIBROS**

¿MEJOR NO HABLEMOS DE SEXO?

Salvador Camacho Sandoval¹

Libro

Camacho Sandoval, S. (2019). *La temible sexualidad: Reformas educativas en México y libros de texto en debate*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Propósito general

El propósito del libro es analizar el debate y las expresiones de resistencia, oposición y apoyo a los libros escolares mexicanos, en el marco de las reformas educativas que ha impulsado el gobierno federal, desde los primeros años de la posrevolución hasta inicios del siglo XXI, para lo cual se atiende con detenimiento la participación de los actores educativos involucrados y sus concepciones educativas. La experiencia mexicana se analizará en el marco de la descripción de casos particulares, donde los libros escolares de texto han suscitado debates importantes y abierta oposición en torno a la pertinencia o no de sus contenidos, tal como ha ocurrido en otros países.

Objetivos generales

El contenido del libro atiende y cumple con los siguientes objetivos generales:

- a. Analizar los contenidos de los libros de texto que han sido polémicos a partir de las concepciones educativas promovidas por el Estado mexicano en las reformas educativas de los gobiernos de Lázaro Cárdenas, Adolfo López Mateos, Luis Echeverría Álvarez, Carlos Salinas de Gortari y Vicente Fox Quesada.
- b. Explorar las influencias que estas reformas educativas tuvieron de políticas educativas impulsadas por organismos internacionales y de nuevas concepciones pedagógicas que circularon en esos periodos de gobierno.
- c. Describir la participación y los argumentos de grupos sociales, intelectuales, partidos políticos, Iglesia católica, organismos empresariales y demás

¹ Correo electrónico: camacho_sal@yahoo.com.mx
Institución: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

actores sociales y políticos en torno a los contenidos polémicos de los libros de texto.

- d. Analizar la actuación y resultados de los debates y negociaciones establecidas entre los agentes del gobierno y los grupos y personas involucradas en la resistencia y oposición a los libros de texto, destacando de manera especial lo ocurrido en Aguascalientes, sin dejar de lado otras experiencias estatales.

Metodología

Basado en elementos teóricos y conceptuales, se hizo uso de bibliografía, hemerografía, entrevistas, consulta de archivos, análisis de contenido en libros de texto e imágenes.

Ideas conclusivas

Los grupos opositores, desde décadas atrás, han planteado sus ideas y demandas basándose en el derecho de los padres de familia de educar a sus hijos, con los principios del derecho internacional y la Iglesia católica. En contrapartida, el Estado mexicano posrevolucionario abogó por una educación moderna y secular, basado en la democracia representativa, los principios laicos y una lucha por la conquista de una hegemonía ideológica y de legitimación del poder.

Por muchos años este planteamiento había sido el principio que regía la política educativa, en especial la relativa a los libros de texto. Lo que ahora resalta es la contundencia de ciertos cambios tendenciales, en los cuales los grupos antiguamente opositores han conquistado espacios de poder en el rumbo que han seguido ciertas políticas educativas impulsadas por el Estado mexicano.

A raíz de la polémica de los contenidos de educación sexual en el libro de texto para primer año de secundaria, la Secretaría de Educación Pública se debilitó en asumir su papel hegemónico en el fortalecimiento de una educación y de toda una cultura acorde a la trayectoria del Estado posrevolucionario laico y a los lineamientos modernos de los organismos internacionales. Para evitar la confrontación y, de alguna manera, coherente con los grupos conservadores dentro del poder ejecutivo y entre diputados y senadores, decidió delegar la responsabilidad a los gobiernos de los estados, para que fueran ellos los que tomaran la decisión definitiva. Así ocurrió, y en entidades como Aguascalientes se rechazaron los contenidos de educación sexual que se consideraban “inapropiados”

y asumieron posturas conciliadoras para evitar la confrontación directa con los grupos conservadores.

Ideas centrales por capítulos

Capítulo I Política educativa, escuelas privadas y disputa por la educación entre la Iglesia católica y el Estado mexicano

La inconformidad por los libros era sólo una expresión de la oposición al carácter socialista y antirreligioso de la reforma educativa, impulsada por el presidente Lázaro Cárdenas. Un antecedente importante fue la discusión que se dio en 1919, durante la presidencia de Venustiano Carranza, cuando un grupo de empresarios mexicanos cuestionaron al gobierno porque seguía comprando los libros de texto que desde 1885 se conseguían en la casa Appleton de Nueva York, Estados Unidos. Hubo otros momentos clave en la disputa por los libros de texto, pero no fue sino hasta el cardenismo cuando el conflicto adquirió mayores proporciones. Ante la política educativa oficial, la Iglesia católica desarrolló una estrategia que le permitiera continuar con una actividad que, desde su punto de vista, formara parte de su magisterio: la educación.

Capítulo II. Reforma de 1959 y oposición a los libros gratuitos y obligatorios

La creación de los libros de texto gratuitos y obligatorios que impulsó Jaime Torres Bodet, siendo titular de la SEP, en el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), provocó oposición de la jerarquía eclesiástica, el PAN, empresarios y grupos conservadores. Por muchos años, en los siglos XIX y XX, particularmente de 1917 a 1940, la relación entre Iglesia y Estado fue de conflicto, hasta provocar una guerra que costaría cientos de vidas. Este conflicto reapareció, pero de una manera pacífica y sin el protagonismo de los representantes de la Iglesia católica. Se tuvo un “modus vivendi” por medio del cual el Estado cedió el ámbito educativo a la Iglesia a cambio del ámbito sindical y político. Además, el Estado mexicano permitió la proliferación de colegios católicos por su incapacidad de atender por sí solo la demanda escolar. También la escuela católica pretendió desligarse de la educación laica promovida por el Estado, pero también contrarrestar el avance de los protestantes en el país.

Capítulo III. Reformismo educativo y libros impugnados

La protesta de algunos grupos sociales, ya no a todos los libros de texto, sino a los de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976). Para los opositores, en el caso de Ciencias Sociales, los libros

tenían una marcada tendencia ideológica socializante, y muestra de ello era que se hablaba de clases sociales, se reivindicaba a las revoluciones socialistas y se exponían imágenes de guerrilleros, como la del Che Guevara. En los libros de Ciencias Naturales, los contenidos de educación sexual fueron calificados de inmorales y se amenazó con la excomunión. Nuevamente, la oposición se expresó como la continuación del viejo conflicto entre el Estado mexicano y la Iglesia católica, pero con la modalidad de que, en este caso, fueron los grupos conservadores de padres de familia quienes asumieron una postura beligerante, la cual logró convocar e involucrar en sus actividades a religiosas y maestros de colegios particulares, incluso a profesores de escuelas públicas.

Capítulo IV. Modernización salinista: reconciliación con la Iglesia católica y los libros de texto

Durante el periodo de gobierno de Carlos Salinas (1988-1994) los cuestionamientos se hicieron al libro de Historia de México, y quienes participaron fueron grupos liberales y de izquierda que argumentaban se estaba “blanqueando” el pasado oscuro del país, poniendo en la cúspide del progreso nacional, precisamente, el periodo salinista y su proyecto modernizador, el cual se manifestaba en medidas privatizadoras y, entre otras, en una decidida apertura comercial. Los libros de texto impulsados por el gobierno salinista reflejaban el sentir de los autores en el hecho de que los mexicanos requerían de una inequívoca oferta de identificación colectiva, ya que las lecciones tenían pinturas mexicanas que evocaban grandes momentos y, sobre todo, grandes hombres. Los libros reflejaban una sola perspectiva de la historia de México, lo que negaba la diversidad cultural e identitaria del país

Capítulo V. La educación sexual en secundaria (2006): propuesta y oposición

Durante el gobierno de Vicente Fox volvió a aparecer la oposición al libro de texto de Biología de primer año de secundaria, por sus lecciones de educación sexual que propuso la SEP en el año 2006, las cuales dejaron ver las añejas disputas entre grupos conservadores vinculados a la Iglesia católica y a un gobierno federal que, no obstante ser de extracción panista, retomó políticas de educación sexual impulsadas a nivel internacional, pues atendió demandas de grupos liberales en el país que pugnaban por una formación y prácticas sexuales más informadas y responsables. Al igual que décadas atrás, ciertos contenidos fueron rechazados por antiguos y nuevos grupos conservadores, pero, a diferencia de aquellos años, el promotor de la educación sexual ahora era el gobierno federal panista.

Nota final

No obstante la oposición conservadora a la educación sexual, la propuesta del Estado mexicano avanza en cuanto a promover una educación que, en los planes de estudio y libros de texto de primaria y secundaria, considera no sólo información biológica sobre la sexualidad humana, sino que retoma los aspectos de los afectos, el placer y la perspectiva de género. Hay avances significativos, pero, frente a los retos contemporáneos, en materia de educación en la sexualidad, falta mucho por hacer, y no sólo le toca al Estado sino también a los grupos sociales comprometidos con una educación integral a favor de las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos.

UNA MAESTRA MEXICANA. RELATOS Y SIGNIFICADOS DE LO EDUCATIVO

Romelia Chávez Alba¹

Libro

Chávez Alba, R. (2020). *Una maestra mexicana. Relatos y significados de lo educativo*. Taberna librería Editores.

El libro titulado arbitrariamente *Una maestra mexicana. Relatos y significados de lo educativo*, narra la trayectoria de su autora, desde los primeros años que asistió a la educación escolarizada hasta su desempeño como profesora formadora de docentes en una escuela normal en la segunda década del siglo XXI. Se vale del enfoque de la investigación cualitativa, porque le permite hacer visibles las representaciones que tiene de los procesos educativos en los que se ha desempeñado, significarlos ante los demás mediante las características del método biográfico y las particularidades del relato de vida como una forma de recrearse desde su pasado, organizar su pensamiento, rescatar eventos, describirlos y algunas veces, tratar de explicarlos desde las comprensiones que ha construido a partir de las diversas experiencias que ha enfrentado en su vida personal y social.

Al exponer sus primeros años en la educación primaria recupera eventos significativos en la escuela y fuera de ella, analiza experiencias escolares y vernáculas con las que se fue acercando a la cultura letrada y desde ahí, reflexiona sobre los enfoques con los que, a través del tiempo, se han impulsado estos procesos y su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Rememorizar circunstancias que rodearon su trayecto escolar en la educación primaria y secundaria la llevan a valorar cada una de las acciones emprendidas, reafirmar que, cuando se tienen sueños, se debe luchar para alcanzarlos, vencer los obstáculos con trabajo, tenacidad y esfuerzo, salir de la zona de confort para enfrentarse a escenarios adversos que sin duda ayudan a construir las herramientas necesarias para lograr metas y seguir caminando.

¹ Correo electrónico: romelia.chavez@ensfa.edu.mx.

Institución: Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Prof. José Santos Valdés".

Exponer sus experiencias como estudiante en una escuela normal le permiten identificar claramente las circunstancias tan complejas que rodean la vida de los docentes en formación, tanto en el terreno personal, familiar y escolar, esto reafirma la actitud empática que siempre ha tratado de establecer con los estudiantes que en estos momentos son su razón de ser.

Con la emoción a flor de piel narra las diferentes fases de la profesión por las que ha transitado y las confronta con el punto de vista de Huberman (2000), exponiendo sus acuerdos y desacuerdos, hace uso de la simultaneidad para entrelazar eventos profesionales con eventos familiares para llegar a la conclusión de que el universo interno de un docente está en esa dimensión personal a la que se refiere Fierro, Fourtul y Rosas (1999).

Así como expone sus fortalezas profesionales también aborda circunstancias de las que no siempre he salido bien librada y que le han costado duros golpes, desde diferentes ámbitos de la política educativa, quedándose por algún tiempo atrapada entre pesadas losas que ha tenido que remover una a una para luego colocarlas como cimientos de fortificaciones tan sólidas que no cualquiera las puede derribar.

Comparte experiencias exitosas que he vivido en el terreno de la docencia, la gestión y la investigación, poniendo a prueba su capacidad metacognitiva al reconocer las competencias que le ayudan a desempeñar su labor educadora, pero también a darse cuenta de las necesidades que cada día enfrenta como una profesional que se desenvuelve y quiere ser productiva en esta sociedad del conocimiento, cuya única constante es el cambio, la novedad y la innovación.

ENTRE LA FORMACIÓN IDEOLÓGICA Y LA RENOVACIÓN MORAL. ESCRITURA, APROPIACIÓN Y MUJERES EN EL NORMALISMO RURAL MEXICANO, 1935-1969

Sergio Ortiz Briano²

Libro

Ortiz Briano, S. (2019). *Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969*. Colección: Historia del Normalismo. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. A.C.

Se trata de un libro construido a partir de un proyecto de investigación que tuvo su origen en el trabajo del Cuerpo Académico Práctica Docente y Procesos de Formación Inicial, de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de Cañada Honda, Aguascalientes. Un tema de carácter histórico que entre sus finalidades contempla aportar elementos que ayuden a conocer un poco más de este sistema de formación de maestras y maestros rurales. Para esto, apoyándonos en el análisis de prácticas propias de la cultura escrita, identificamos aspectos que dan cuenta de algunos intereses y preocupaciones de los estudiantes de estas escuelas en torno al proceso de formación en el normalismo rural mexicano.

También se exploran elementos que desde nuestra perspectiva ilustran la transformación de los mecanismos y cobertura de la formación ideológica promovidos en el seno de sus comunidades estudiantiles. De manera que, mientras que en algunos casos las dirigencias estudiantiles de cada escuela se apoyaron en la exposición de temáticas a partir de reuniones de orientación política con grupos reducidos de alumnos, en otros hubo la iniciativa de producir una revista que, además de apoyar dicha formación al interior de la escuela, también les garantizara una proyección hacia la comunidad a través de temas que les permitieran comunicarse con maestros rurales en servicio tanto como con los campesinos de la región.

² Correo electrónico: sergio.ortiz@iea.edu.mx.
Institución: Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”.

Junto con la carga ideológica de los planes de estudios para la formación de maestros rurales y las actividades agrícola-industriales desarrolladas durante la década de 1930, a partir de la creación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) en 1935, este organismo asumió como propia la tarea de formar ideológicamente a las comunidades estudiantiles en un proceso que podría relacionarse con lo que Foucault define como la “apropiación social de los discursos” (Foucault, citado en Chartier, 2005: 52), en donde “los discursos son sometidos y confiscados por los individuos o las instituciones que se arrogan su control exclusivo” (Chartier, 2005, pp. 52 y 53).

De la elección de este tema

Comenzamos con la idea de trabajar en torno a la identificación de los mecanismos empleados en el normalismo rural para transmitir o darle sentido a la formación ideológica característica de estos espacios; enseguida, al encontrar que además de las conferencias, de la participación de estudiantes en programas de Radio como el de La Hora Nacional (creado durante el gobierno de Lázaro Cárdenas en 1937), o de su contribución en la revista *El Maestro Rural*, entre otras, también se encontraba la producción y publicación de revistas, nos planteamos varias tareas.

Iniciamos la conceptualización de la prensa educativa o prensa pedagógica encontrando que se trata de aquella producida, de acuerdo con Moreno Gutiérrez (2011), con la finalidad de difundir ideas en torno a la formación del niño, al quehacer educativo en el aula, al papel educador de la familia; por lo que los principales destinatarios fueron los niños, así como los maestros rurales y los campesinos de la región donde estaban ubicadas estas escuelas. Moreno Gutiérrez (2011) también señala que es con el nombre de prensa educativa o prensa pedagógica como se considera a las publicaciones periódicas que contienen temas educativos.

Después hicimos una pesquisa que nos permitiera conocer antecedentes de prensa pedagógica en México, encontrando que mientras que en el campo educativo de fines del siglo XIX fueron los profesores quienes tuvieron la iniciativa para la difusión del conocimiento pedagógico y de sus propias experiencias a través de la publicación de revistas pedagógicas dirigidas a los maestros; también existieron otras dirigidas a los niños.

En este sentido, vale decir que la efervescencia desencadenada en torno al debate de la escuela socialista al inicio de los años treinta y más adelante el impulso del esfuerzo editorial del cardenismo generó en los estudiantes de diversas

instituciones y organizaciones el interés por involucrarse en esa discusión. Y para hacerlo se valieron de la producción de revistas y periódicos desde donde además de dar a conocer sus interpretaciones y su postura con respecto de este fenómeno, también se encargaron de hacer pública su agenda de participación política.

¿Con cuáles revistas trabajar?

Con estos antecedentes nos dimos a la tarea de rastrear revistas pedagógicas que nos ayudaran a dar cuenta de nuestro objeto de estudio en el normalismo rural. Fue así que encontramos siete revistas producidas en seis normales rurales durante el periodo de 1935 a 1969. Se trata de las Revistas: *Vanguardia Campesina*, de Roque, Gto., 1935; *Voz Estudiantil*, de Jalisco, Nayarit, 1945; *Matices Campesinos*, de Hueyapan, Puebla, 1959; *Eco Normalista*, de San Diego, Tekax, Yucatán, de 1959; finalmente, *Irradiación*, de Atequiza, Jalisco, 1960; *Eco. La Voz de la Juventud Normalista* y *Tleyancuic. Fuego Nuevo*, de Cañada Honda, Ags., la primera publicada en 1953 y de la segunda, las correspondientes a 1963, 1967 y 1969.

La decisión de trabajar con estas revistas se sustenta en la posibilidad que brindan de responder a las preguntas centrales de este trabajo que son: ¿cuál es la finalidad de estas revistas? ¿quiénes son los responsables de la edición y publicación?, ¿cuál es el papel de los profesores en estas tareas?, ¿quiénes son los autores de los temas que se abordan?, ¿cuál es la participación de la mujer en la elaboración de estas revistas?

Dado que a través de esta investigación pretendíamos dar cuenta de los mecanismos de formación ideológica, en el camino encontramos, además de las formas tradicionales que se han mencionado anteriormente, también la manifestación de la apropiación de la cultura escrita del entorno de la época y una expresión de que “la cultura escrita siempre está relacionada con el poder” (R. Pattison, citado por Bowman, 2000: 11), pues al construir mecanismos de divulgación como lo son las revistas pedagógicas los normalistas rurales también dan cuenta de sus interpretaciones con respecto de la ideología de la época, y con esto se asumen como brazo ejecutor de la política oficial.

De esta manera, apoyándonos en el análisis de prácticas propias de la cultura escrita, identificamos aspectos que dan cuenta de algunos intereses y preocupaciones en torno al proceso de formación en el normalismo rural mexicano. Así, mientras que en algunos casos las dirigencias estudiantiles de cada escuela se apoyaron en la exposición de temáticas a partir de reuniones de orientación política con grupos reducidos de alumnos, en otros hubo la iniciativa de producir una revista que, además de apoyar dicha formación al interior de la escuela,

también les garantizara una proyección hacia la comunidad a través de temas que les permitieran comunicarse con maestros rurales en servicio tanto como con los campesinos de la región.

Presencia de las mujeres en este libro

Al reconocer a la cultura escrita como una manifestación de poder, las revistas pedagógicas fueron convertidas gradualmente en el espacio en el cual las alumnas, como mujeres, comenzaron a visibilizarse al reclamar su derecho a opinar y exponer sus percepciones e interpretaciones de su momento histórico. Una revista con una frecuencia de publicación anual editada como iniciativa de la “Escuela Normal Rural de San Diego Tekax, Yuc., Méx.”, en donde participan estudiantes y profesores en una escuela normal rural con internado exclusivo para varones. Los elementos incluidos en el diseño de la portada y contraportada reflejan algunos aspectos de las preocupaciones y aspiraciones del normalismo rural de la época. En la parte superior, en un cintillo de una quinta parte de la portada y a dos tipos de letra se puede leer: “Eco Normalista. Órgano informativo de la Escuela Normal Rural San Diego, Tekax, Yuc.”. Además, con relación a la noticia de que esa escuela sería la sede de la VIII Jornada Deportiva y Cultural de las Escuelas Normales Rurales, en el ángulo superior izquierdo aparece escoltando al título de la revista el dibujo de una antorcha, símbolo deportivo de las jornadas en cuestión.

Por otro lado, a partir de una imagen que nos recuerda el valor que tiene la mujer para la sociedad a través de aquel concurso de *El Universal* realizado en 1921 de “La India Bonita”, se aprecia la percepción de la mujer en el normalismo rural de la época al ilustrar la portada de la revista con la fotografía de la “Señorita Isabel Madariaga C. Embajadora del Año Escolar 1959-60”, en un tercio de la página. Por su características, es decir, por su peinado, sonrisa y postura personal en general, parece ser una “representante de la belleza femenina” del lugar.

De manera contraria a este caso, en la Normal Rural de Atequiza, Jalisco, en 1960 son las propias estudiantes quienes en una forma de reclamar su derecho de opinar, toman la iniciativa de llevar a la práctica todo lo aprendido en cuanto a la técnica de la composición. De esta manera, luego de haber enfrentado “circunstancias muy especiales”, refiriéndose a los conflictos descritos por el representante sindical de la Especialidad de Escuelas Normales, Foráneas y Federalizadas en febrero de 1959, y que las estudiantes advirtieron como una revuelta que expresaba el interés de las autoridades por cerrar esa normal rural, no fue sino hasta su segundo año cuando, al haber alcanzado “más experiencia y firme criterio”,

decidieron promover la publicación de esta revista dedicada tanto a la presentación de trabajos propios de la materia de Técnica de la Enseñanza “como para dar a conocer en todos los ámbitos, a las normalistas de Atequiza como estudiantes activas cuyos ideales surgen de una renovación moral firmemente trazada, que adquiere vigor en la expresión de *ser útiles a sí mismas y a las demás*. Es decir, identificarse en todo lo que vale cada estudiante para llegar a instruir en el futuro a las nuevas generaciones que estarán en nuestras manos, lograr que cada niño reconozca también su propia capacidad, significado y valor, para que su actividad en cualquier territorio de la cultura esté siempre apoyada en esa misma norma moral: el ser útil” (ENRMHAJ1, 1960: 3).

Dejo aquí mis comentarios, junto con la invitación para que se acerquen al libro, para que lo lean y podamos aprovechar este pretexto para seguir conversando acerca de este tema.

REFERENCIAS

- Bowman, A.K. y Woolf, G. (2000). *Cultura escrita y poder en el mundo antiguo*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación: Estudios sobre historia cultural*. México: Gedisa.
- Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo” de Atequiza, Jalisco (1960). *Irradiación*. Año I, Núm. 1. Mayo de 1960. Atequiza, Jalisco.
- Moreno Gutiérrez, I.L. (2011), “Los Maestros Intelectuales Educativos 1889-1910”, *Congreso Mexicano de Investigación Educativa. Memoria de Ponencias* (ISBN: 978-607-7923-02-2).

DICTAMINADORES

NOMBRE	INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN
Dr. José Matías Romo Martínez	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011
Dra. Adriana Mercado Salas	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011
Dr. Gustavo Ornelas Rodríguez	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011
Dra. Yuriko Teresa Benítez Ríos	Universidad Panamericana Campus Bonaterra
Dr. Javier Fernández de Castro de León	Universidad Panamericana Campus Bonaterra
Dr. Gustavo Adolfo Esparza Urzúa	Universidad Panamericana Campus Bonaterra
Mtra. Rocío Angélica Sepúlveda Hernández	DIE-CINVESTAV
Mtra. Fátima Yazmin Coiffier López	DIE-CINVESTAV
Dra. Romelia Chávez Alba	Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Prof. José Santos Valdés"
Mtra. Laura Hortencia Rivera Rangel	Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Prof. José Santos Valdés"
Mtra. Rosario Alejandra Romo Casas	Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Prof. José Santos Valdés"
Mtro. Erik Eduardo Robles Contreras	Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Prof. José Santos Valdés"
Dr. Raúl Bárcenas Ramírez	Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"
Mtra. Verónica de Loera García	Escuela Normal de Rincón de Romos "Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí"
Mtra. Violeta Isabel Quintero Salazar	Universidad Autónoma de Sinaloa

NOMBRE	INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN
Dr. Francisco Javier Pérez Pérez	Tecnológico Universitario Aguascalientes
Dr. Carlos Arteaga López	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Mtra. Patricia Villalpando Salas	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Mtra. Martha Cecilia Moreno Virgen	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Mtra. Rocio López Avila	Dirección General de Educación Superior para el Magisterio
Mtra. Ana Cecilia Álvarez Loera	Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes
Dra. Sandra Edith Tovar Calzada	Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes
Mtro. Edgar Omar Gutiérrez	Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes
Mtra. Juana Isabel Mireles Arenas	Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes
Mtra. Emma Martínez Martínez	Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes
Mtra. Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz	Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes
Mtra. Lucero Ayeser Hernández Rodríguez	Escuela Primaria "Valentín Gómez Farías"
Dra. Cintya Guzmán Ramírez	Instituto de Educación de Aguascalientes
Mtro. Jorge Alejandro Reyes Eguren	Instituto de Educación de Aguascalientes
Dr. Christian José Correa Villalón	Instituto de Educación de Aguascalientes
Mtra. Joanna Ivett Almeida Cruz	Instituto de Educación de Aguascalientes
Mtro. José Antonio Pérez López	Instituto de Educación de Aguascalientes



IEA
INSTITUTO DE EDUCACIÓN
DE AGUASCALIENTES

Contigo al 100



2020

