

II CONGRESO INTERNACIONAL
DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



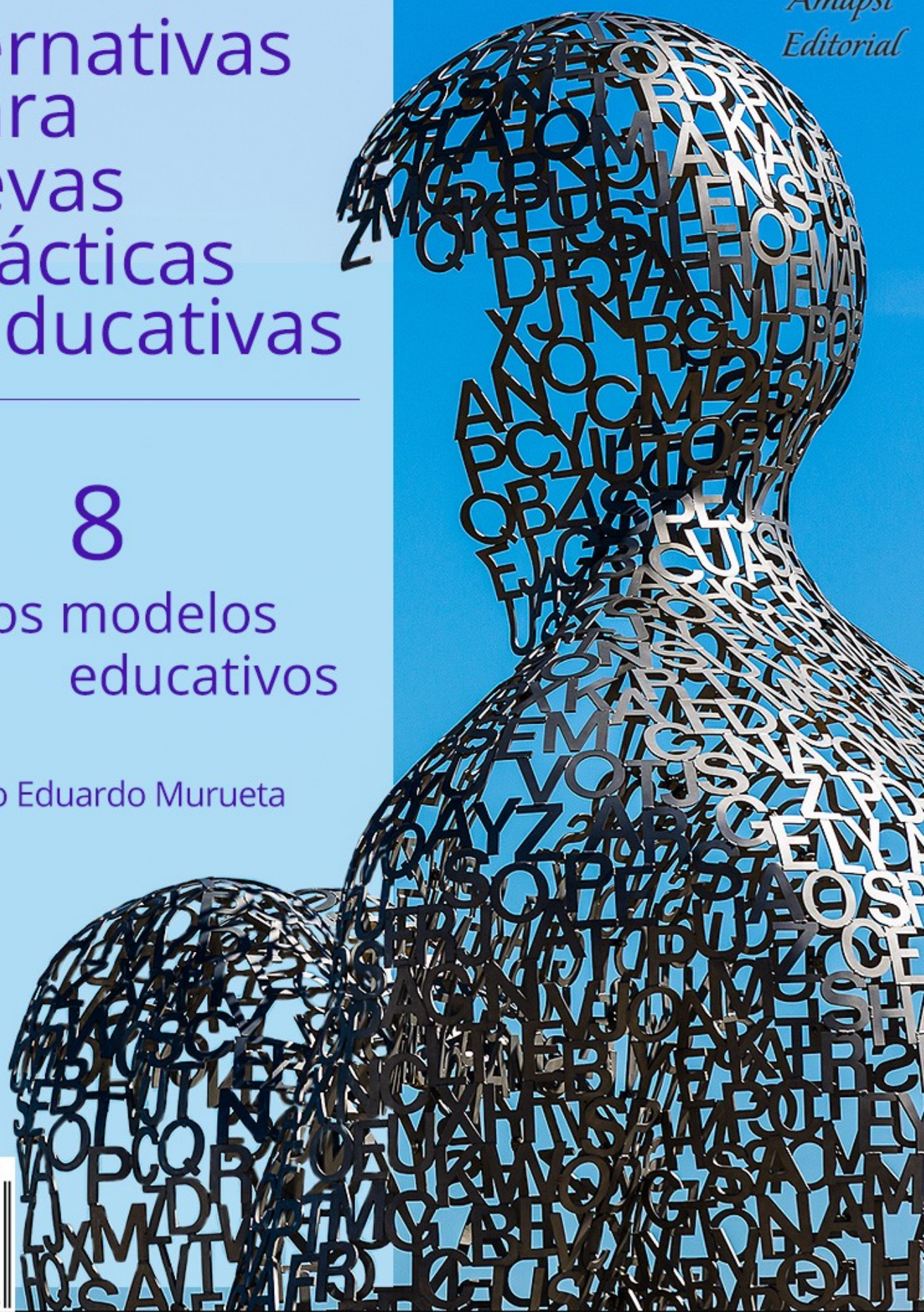
*Amapsi
Editorial*

Alternativas para Nuevas Prácticas Educativas

8

Nuevos modelos educativos

Marco Eduardo Murueta



ISBN: 978-607-7506-21-8



9 786077 506218

II Congreso Internacional de Transformación Educativa

Alternativas para nuevas prácticas educativas

Libro 8. Nuevos modelos educativos

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla,
CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Diseño: creamos.mx

Escultura de la portada: "Casa del Conocimiento" de Jaume Plensa en la Place de la Bourse en
Bordeaux (Francia), foto por: fotografik33.com

Coordinación general de la obra: Dra. Maricela Osorio Guzmán

Coordinador de este tomo: Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes

Alternativas para nuevas prácticas educativas, Libro 8. Nuevos modelos educativos es un libro generado como parte del II Congreso Internacional de Transformación Educativa , realizado del 23 al 26 de septiembre de 2015 en Tlaxcala, el cual fue organizado por el Consejo de Transformación Educativa www.transformacion-educativa.com, info@transformacion-educativa.com. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: Dra. Maricela Osorio Guzmán. ISBN: 978-607-7506-21-8. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 21 de enero de 2017.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Consejo de Transformación Educativa.



Wan ja wëjën käjën ja
xëm ja yäm pätsintëj
"Reencontrémonos todos
en el brotar y despertar de la vida."
Concepto de Educación: "Pueblo Aynok" Mixe.



II CONGRESO INTERNACIONAL DE **TRANSFORMACIÓN** **EDUCATIVA**

**“Alternativas para Nuevas
Prácticas Educativas”**

Del 23 al 26 de Septiembre 2015

Centro de Convenciones de la
Ciudad de Tlaxcala, México.

Consejo de Transformación Educativa

Dr. Marco Eduardo Murueta
Coordinador General

Mtro. Víctor López García
Coordinador de Organización

Dra. Laura G. Zárate Moreno
Coordinadora de finanzas

Dr. Ignacio Enrique Peón Escalante
Coordinador de Acreditación

Comité Organizador del Congreso

Mtro. Oscar Hernández Neri
Presidente Honorario

Mtro. Gustavo Carpintero Vega
Presidente

Dra. Raquel Guillén Riebeling
Coordinadora del Comité Científico

Dra. Maricela Osorio Guzmán
Coordinadora del Comité Editorial

Mtra. Patricia Guevara Moreno
Coordinadora de Logística

Profr. Enrique Ponce
Coordinador de promoción

Prof. Luis Hernández Montalvo
Coordinador de difusión

Profa. Berenice Ruiz
Coordinador de Comunicación

Mtro. Angel Ibarra Pérez
Coordinador de información

Mtro. Carlos Gómez Rosas
Coordinador de talleres

Comité Técnico en Tlaxcala

Lic. Efraín Moreno Cordourier, Lic. Fernando Ramírez García,
Lic. Roberto Aguilar Álvarez, Lic. Eric Esparragoza.

Comité Técnico en la Ciudad de México

Lic. Minerva Bello, Lic. Alejandra Jurado.

Promotores regionales

Mtra. Alejandra Iliana Acot Hernández, Mtra. María Eugenia González Arizmendi, Mtro. Fernando Castañeda, Mtra. Rosa Eva Pérez Lara, Mtra. Araceli Yéssica Hernández González, Profra. Lilia Galindo, Profa. Laura Esther Vergara, Mtro. Prof. José Carlos Buenaventura, Mtra. Magdalena Villalobos, Mtro. Leobardo Rosas, Lic. Teresa González Mota.

Comité científico

Dra. Ángela Soligo (Brasil), Dr. Julio César Carozzo (Perú), Dr. Manuel Calviño (Cuba), Dr. Eduardo Viera (Uruguay), Mtro. Edgar Barrero (Colombia), Dra. Mónica Pino Muñoz (Chile), Dr. Edgar Galindo (México-Portugal), Dr. Axel Didriksson, Dr. Rubén Edel Navarro, Dra. Fabiola Hernández Aguirre, Mtra. Francisca Chávez Calzada, Dr. Rafael Córdoba del Valle, Dra. Elvia Taracena, Dra. Alma Herrera Márquez, Ing. Rafael Lara Barragán, Dra. Graciela Mota, Dra. Sandra Castañeda, Dra. Luz de Lourdes Eguiluz, Mtro. Ignacio Morales Hernández, Dra. Ana María Payán Ramos, Dra. Ana María del Rosario Asebey, Dra. Ana María Méndez Puga, Dra. Adriana Nachieli Morales Ballinas, Mtro. René Torres Bejarano, Dr. Javier Guevara Martínez, Mtro.

Rogelio Díaz Salgado, Mtro. Juan Manuel Garcés, Dra. Ana Luz Flores
Pacheco, Mtra. Teresa Sillas.

Comité Editorial

Dr. Mario Orozco Guzmán, Dra. María Rosario Espinosa Salcido, Mtra. Karla
Ileana Caballero Vallejo, Javier Armas.

Instituciones

Consejo de Transformación Educativa (CTE); Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI); Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE); Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal; Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México; Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Universidad Revolución; Preparatoria 55, Chicoloapan Estado de México; Preparatoria 224, Chimalhuacán Estado de México; Global University Network for Innovation (GUNI); Cátedra UNESCO. Universidad de Integración Regional; Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela, (Perú); Cátedra Libre Ignacio Martín-Baró (Colombia); Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza en Psicología (ALFEPSI); Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI); Asamblea de Migrantes Indígenas del Distrito Federal; Movimiento de Transformación Social (MTS); Consejo Mexicano de Psicología; Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM); Carrera de Psicología de la UNAM FES Zaragoza; División de Posgrado de la UNAM FES Aragón; UNAM CUAED; Revista MEC-EDUPAZ de la UNAM; Área de Desarrollo y Educación, Psicología, UNAM FES Iztacala; Posgrado en Pedagogía, UNAM FES Aragón; Sociedad Mexiquense de Psicología (SoMéxPsi); Asociación Queretana de Alternativas en Psicología (AQAPSI); Universidad Veracruzana; Universidad de Ixtlahuaca CUI; Escuela Normal de Ecatepec; Escuela Normal de Ixtapan de la Sal; Bachillerato General Matutino del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla (BINE); Instituto Guadalupe de Vinculación e Integración, A. C.; Colegio de Psicólogos Tlaxcala en Movimiento; Sinergia "Centro Psicológico", S. C.; Instituto de Prospectiva, Participación y Gestión Ciudadana; Circulo de Investigaciones Biopsicológicas W. Reich de México; Asociación Latinoamericana de Sistémica; Colegio Paulo Freire (Huehuetla, Puebla); La Radio Real de Zacualpan; Editorial Plaza y Valdés; Editorial

Manual Moderno; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM); El Colegio de Tlaxcala; Asamblea Legislativa del Distrito Federal – Comisión de Educación; Desarrollo para Todos, A. C.; Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala; Universidad Albert Einstein; Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Atlacomulco

Índice de contenido

Presentación.....	12
1. Hacia un nuevo modelo educativo integral.....	22
Marco Eduardo Murueta, Felipe Rolando Menchaca García, Juan Manuel Garcés Chávez, Ernesto Partida, Teresa Sillas, Fernando Evaristo Hernández, Pedro Badillo Hernández, Laura Zárate Moreno, Fernando Alcaraz, Javier Gallástegui <i>Comisión de Educación y Cultura del Movimiento de Transformación Social</i>	
2. Educación tradicional, educación innovadora y el desempeño de los estudiantes.....	32
Cecilia Anahí Contreras García <i>Benemérita Escuela Normal de Coahuila</i>	
3. Modelo de construcción de colaboración escolar para la transformación educativa.....	38
Nancy Aidée Arzate Salgado, Perla Jessica García Manzano, Cristina González Pérez <i>UAEM, Chimalhuacán</i>	
4. Recursos educativos abiertos y las prácticas educativas.....	47
Dulce María Rivera Gómez <i>Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo</i> Jaime Martínez Castillo, Jesús Lau <i>Universidad Veracruzana</i>	
5. Metodología para el diseño de objetos de aprendizaje.....	70
María Elena Zepeda Hurtado, Berenice Ibarra Hernández, Claudia Romero Lealde <i>IPN CECyT 11 “Wilfrido Massieu”</i> Evelyne Suárez Hortiales <i>IPN CECyT 15 “Diódoro Antúnez Echegaray”</i>	

6. Evaluación de la enseñanza aprendizaje y la medición educativa.....83

Rocío Evelin Martínez Bautista, Silvia Ramírez Parada
Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal

7. Implicación de los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes.....92

Berenice Morales González
Benemérita Escuela Normal Veracruzana-UV
Rubén Edel Navarro, Genaro Aguirre Aguilar
Universidad Veracruzana

8. Aprendizaje mixto fomentando solución de problemas con trabajo en equipo.....114

Verónica Guerrero-Hernández, José Enrique Díaz-Camacho,
Agustín Lagunes-Domínguez
Universidad Veracruzana

9. Construcción de competencia didáctica mediante el manejo del pensamiento creativo.....130

Rocío Evelin Martínez Bautista, Alejandro Rafael Pérez Sánchez
Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal

10. La percepción directa y los recursos didácticos creativos.....140

Ana María Cópil Méndez
Escuela Normal de Teotihuacán

11. Paredes en preescolar: objetivación de la infancia como construcción social.....152

Zaira Moncerrat Viadero Nava
Escuela Normal de Ecatepec

12. Desarrollo de hábitos de estudio o cómo aprender sin dolor.....174

Gabriela Bravo Zárate
Centro de Actualización del Magisterio en el D.F. Academia de Psicología

13. La epistemología en los procesos de investigación como formadora de sujetos.....183

Gustavo Víctor Ramírez
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

14. La epistemología de las escuelas de tiempo completo.....197

Yessenia Trinidad Pérez López

Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM) Ecatepec

15. Escuelas de tiempo completo: desafío para las escuelas normales.....203

Pedro Emilio Guzmán Cervantes

Escuela Normal de Coacalco

Sylvana Padilla Ramírez

Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón

Clara Iveet Guerrero Flores

SEP

16. Voz de los estudiantes y calidad educativa en NMS.....228

Fernando Becerril Morales, Raúl Castro Díaz,

Ligia Malania Chávez López, María Guadalupe Jardón Segura

Escuela Preparatoria de la UAEMex, plantel "Dr. Pablo González Casanova"

**17. El vínculo alumno-institución: reflexión en torno
a un caso en el nivel bachillerato.....243**

Hebe Mariana León Salvador

Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**18. Evaluación de empleadores para egresados
del programa educativo de ingeniero químico, UAEM.....253**

María Esther Aurora Contreras Lara Vega, Sandra Luz Martínez Vargas,

Rosalva Leal Silva, Martha Díaz Flores

Facultad de Química, UAEM

19. Los medios masivos de comunicación en la educación media superior.....268

Leticia Sesento García

Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo

Nallely Guadalupe Cortes Arcos, Lucio Dominguez Rodolfo

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia

20. Escuela normal de Coacalco: Movilidad directiva y gestión escolar.....284

Lilia Lechuga Ortiz, Raymunda Leticia Trejo Hernández,
Pedro Emilio Guzmán Cervantes
Escuela Normal de Coacalco

21. La pregunta en el aula de clase.....304

Irma Cuéllar González
Escuela Normal Rural de Tamaulipas, Maestro Lauro Aguirre

22. Producción de videos estudiantiles para prevenir el bullying.....323

Marisol Morales San Juan
CECYTEM Plantel Texcoco

23. La lupa: herramienta para investigación educativa provincial.....338

Omar Alejandro Benítez Rozo
Institución Educativa Departamental Sabio Mutis La Mesa Cundinamarca

Presentación

La crisis educativa es, a la vez, efecto y causa de la crisis social y económica a nivel mundial. A pesar del avance en los años de escolaridad promedio en todos los países, la vida social y el bienestar humano son cada vez menos satisfactorios. La superconcentración de la riqueza y la correspondiente expansión de la pobreza reflejan claramente que el tipo de organización que hasta ahora han asumido los seres humanos es equivocado. La depredación del ambiente y los recursos naturales por centrarse en fines economicistas demuestra lo absurdo de la manera de pensar y actuar de la especie más inteligente del universo conocido, que está destruyendo su hábitat en una especie de suicidio gradual.

A pesar de los grandes avances tecnológicos la economía se hunde en crisis cíclicas que afectan gravemente la estabilidad emocional de personas, familias, instituciones, comunidades, países y del mundo entero. El estrés se apodera de la vida cotidiana de casi todas las personas, derivando en enfermedades crónicas. Crece el consumo de drogas prohibidas y legales y por tanto el número de personas dedicadas al narcotráfico y a la delincuencia organizada que ha hecho del secuestro y la extorsión una industria internacional, lo que también se refleja en la frecuencia de actos de violencia extremos y crueles.

La educación en las escuelas ha ido devaluándose socialmente; ha dejado de ser un medio de escalamiento social como lo fue a mitad del Siglo XX para constituirse apenas en una manera de evitar una mayor marginación. Los gobiernos y algunos sectores sociales poderosos culpan a los docentes del fracaso de la escuela, porque no logran afianzar valores y capacidades en los niños y jóvenes para que se adapten al sistema económico y se vuelvan productivos.

Las políticas públicas en educación suelen ser erráticas y basadas en enfoques obsoletos sobre lo que significa el aprendizaje, la enseñanza y el sentido de la formación de seres humanos li-

bres, autónomos, seguros de sí mismos, eficaces, capaces de convivir sanamente y de trabajar en equipos. Supuestamente se pretende mejorar la calidad de la educación pero no se sabe con claridad qué significa eso. La tendencia es someterse a criterios y pautas establecidas por organismos internacionales que tienen conceptos muy limitados sobre la vida social.

Con sistemas de estímulos muy cuestionables se ha ido condicionando la manera en que se realiza la investigación en los diferentes países, todo se controla desde los centros de poder mundial. Muchos gobiernos desconfían de la capacidad de docentes y estudiantes para proponer alternativas pertinentes.

El *Consejo de Transformación Educativa* considera que deben ser las personas involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los promotores culturales, quienes deben compartir y dialogar sus experiencias y propuestas como una manera de desarrollar enfoques alternativos que permitan salir de la progresiva debacle educativa y social. Por eso convoca a todos los interesados a expresar de manera adecuada sus conceptos y planteamientos para transformar los procesos educativos.

En este libro, se integran diversos análisis sobre la problemática educativa actual y se ofrecen propuestas alternativas por parte de investigadores, docentes y directivos de diferentes instituciones, que atendieron la convocatoria del II Congreso Internacional de Transformación Educativa, realizado del 23 al 26 de septiembre de 2015 en la ciudad de Tlaxcala, México.

En el primer capítulo, la Comisión de Educación y Cultura del Movimiento de Transformación Social (MTS), integrada por Marco Eduardo Murueta, Felipe Rolando Menchaca García, Juan Manuel Garcés Chávez, Ernesto Partida, Teresa Sillas, Fernando Evaristo Hernández, Pedro Badillo Hernández, Laura Zárate Moreno, Fernando Alcaraz y Javier Gallástegui, propone un nuevo modelo educativo integral viable en el contexto actual. Ese nuevo modelo educativo forma parte de un proyecto de transformación social encaminado a lograr una forma de vida humana en la que el

bienestar de cada persona se traduzca en bienestar para todos y el bienestar de todos constituya lo mejor para cada persona. Una vida social sustentada en la justicia, la equidad, la fraternidad y la libertad a la que denominan Sociedad del Afecto. Subrayan la importancia de que los educadores sean antidogmáticos para coordinar la pluralidad y diversidad de ideas, vocaciones y talentos de los estudiantes con un enfoque heterogéneo que contrasta con la tendencia a la homogeneidad de la educación actual. Con esa base proponen cambios en los programas educativos, los estilos docentes, la educación de la familia, el vínculo con la comunidad, el desarrollo de culturas educativas comunitarias que incluyen cambios en los medios masivos y el aprovechamiento de la internet.

El capítulo 2, *Educación tradicional, educación innovadora y el desempeño de los estudiantes*, de Cecilia Anahí Contreras García, analiza el tipo de enseñanza que predomina en la educación normal. Considera que es necesario formar al alumno normalista para encontrar las estrategias y metodologías más viables para la praxis docente.

Nancy Aidée Arzate Salgado, Perla Jessica García Manzano y Cristina González Pérez en el capítulo 3, *Modelo de construcción de colaboración escolar para la transformación educativa*, exponen una investigación-acción realizada para construir una relación de colaboración entre la escuela y la familia y promover el desarrollo integral: intelectual, emocional y social de los alumnos(as) de una escuela primaria pública del Distrito Federal. Para explicar el proceso de colaboración se retoma el modelo del árbol de Acker, que ilustra los recursos descubiertos mediante un cuestionario de estimulación familiar, el proceso de sensibilización de la necesidad de colaboración entre maestros y cuidadores familiares y las estrategias empleadas para la consecución del desarrollo integral de los alumnos(as).

Dulce María Rivera Gómez, Jaime Martínez Castillo y Jesús Lau, en el capítulo 4, *Recursos educativos abiertos y las prácticas educativas*, consideran que es necesario el acceso a la información de forma ubicua, y con apoyo de las nuevas tecnologías, como una manera de preservar y compartir

lo que a diario se genera en los diversos campos académicos. Con la intención de poder compartir y reusar lo generado por alguien, específicamente en el ámbito educativo, surgió el Movimiento Educativo Abierto (MEA), el cual apoya el uso libre, pero responsable, de los recursos producidos por la comunidad académica y científica, siempre respetando su autoría pero permitiendo su uso sin las barreras económicas y sin restricciones que conllevan los derechos de copyright. En este paisaje surgen los llamados Recursos Educativos Abiertos (REA), que son materiales de uso abierto para que educadores o personas interesadas en el tema puedan usarlos y reusarlos para la formación de personas, los cuales son usados como apoyo para la instrucción.

En el capítulo 5, *Metodología para el diseño de objetos de aprendizaje*, María Elena Zepeda Hurtado, Berenice Ibarra Hernández, Claudia Romero Lealde y Evelyn Suárez Hortiales explican el diseño de un material digital para la unidad de aprendizaje de Expresión Oral y Escrita I que favorezca el desarrollo de competencias comunicativas. En el diseño de los objetos de aprendizaje (OA) se consideró la propuesta de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, el Modelo Instruccional para el Diseño de Objetos de Aprendizaje (MIDOA) que considera cuatro etapas : análisis, diseño, desarrollo e implementación y evaluación.

Rocío Evelin Martínez Bautista y Silvia Ramírez Parada, en el capítulo 6, *Evaluación de la enseñanza aprendizaje y la medición educativa*, analizan las diferencias fundamentales entre los conceptos de Evaluación y Medición, sus características y bases de comparación, pues en su acepción tradicional e incluso en la práctica docente, suelen confundirse. Se plantean las preguntas: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Con qué evaluar? ¿Quién va a evaluar?

En el capítulo 7, Berenice Morales González, Rubén Edel Navarro y Genaro Aguirre Aguilar con el tema *Implicación de los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes* exponen una investigación de tipo mixto, con alcance explicativo para identificar los *conocimientos docentes* que guían la

práctica de los profesores que usan herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Verónica Guerrero Hernández, José Enrique Díaz Camacho y Agustín Lagunes Domínguez, en el capítulo 8, *Aprendizaje mixto fomentando solución de problemas con trabajo en equipo*, consideran que el éxito en la sociedad del conocimiento es que la innovación debe convertirse en el negocio de todos: Gobierno, organizaciones, individuos pero sobre todo de las Instituciones de Educación Superior, considerando el cambio estructural del mando jerárquico y vertical a esquemas colectivos de trabajo horizontal, en los cuales se toman decisiones colegiadas, se transmite información y se permite que los trabajadores asuman compromisos sobre los procesos colectivos. La formación presencial puede ser complementada con la formación on-line en programas Blended-Learning que combinen las ventajas de ambas modalidades para un aprendizaje mixto. En esta investigación se analiza el aprendizaje mixto con estrategias presenciales y virtuales que permiten valorar la adquisición de la competencia profesional de trabajo en equipo.

La construcción de competencia didáctica mediante el manejo del pensamiento creativo, es el capítulo 9, en el cual Rocío Evelin Martínez Bautista y Alejandro Rafael Pérez Sánchez plantean que la educación básica requiere que el maestro frente a grupo ponga en práctica la competencia, considerando el pensamiento creativo. Señalan las ventajas de utilizar estos elementos como una herramienta para desarrollar habilidades didácticas necesarias, mediante el uso de situaciones problemáticas, materiales concretos y de los conocimientos matemáticos generales, lo cual permite contribuir en la construcción de la competencia lógico-matemática fundamental de los alumnos, mediante el manejo de la creatividad y los niveles de desempeño.

En el capítulo 10, *La percepción directa y los recursos didácticos creativos*, Ana María Cópil Méndez dice que el aprendizaje en cualquier asignatura se puede conseguir con la utilización correcta de los recursos didácticos, determinada en función del canal preferente de percepción directa que utiliza el estudiante y que puede ser visual, auditivo o kinestésico, lo que se ilustra a través de la

asignatura de Variación Lingüística del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español. Se diseñaron recursos didácticos creativos e interesantes que más tarde podían ser utilizados innovadoramente en las aulas de prácticas pedagógicas.

Paredes en preescolar: objetivación de la infancia como construcción social, presentado por Zaira Moncerrat Viadero Nava, en el capítulo 11, analiza a la infancia como un momento de la vida donde la absorción de información es impresionante: los estímulos, la interacción con los pares y el juego hacen que un niño aprenda y disfrute aprender más que de cualquier otra manera. Hace énfasis en un tema que casi no se ha explorado, el aula de clase en el preescolar y en qué modo el ambiente y decoración influyen en la construcción del mundo del infante.

Desarrollo de hábitos de estudio o cómo aprender sin dolor, es el capítulo 12, presentado por Gabriela Bravo Zárate. Una aproximación a los hábitos de estudio de estudiantes del primer año de la Licenciatura en Educación Telesecundaria, en el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal. El 50% del grupo no cumplía con las tareas, y sus intervenciones en clase eran de poco contenido analítico-textual. La estrategia de intervención enfatizó la realización de actividades de lectura para comprender contenidos teóricos y mejorar el aprendizaje. Destacó la participación fundamentada de todos los integrantes, tanto en los debates plenarios como en trabajos escritos; pero también, como beneficio adicional dentro del proceso de construcción de hábitos de estudio en el grupo, se promovió la modalidad de trabajo de equipos cooperativos.

En el capítulo 13, Gustavo Víctor Ramírez, con el tema *La epistemología en los procesos de investigación como formadora de sujetos*, presenta tres direccionalidades en el modo de generar conocimiento científico de lo social: *epistemología del yo*, *epistemología del objeto* y *epistemología del contexto*. Descubre tipos específicos de procesos formativos desde los cuales surgen sujetos críticos o subalterno, proponiendo que el vínculo entre epistemología y educación se da precisamente en la generación de identidades.

La epistemología de las escuelas de tiempo completo es el capítulo 14, presentado por Yessenia Trinidad Pérez López. Analiza cómo los aprendizajes y saberes cotidianos, transmitidos de generación en generación, permiten construir ciertos conocimientos para transformar nuestro entorno. Revisa tres ejes de análisis: 1) ¿Qué es la epistemología? 2) ¿Qué es un modelo pedagógico? Y 3) los modelos pedagógicos se basan en la epistemología.

Pedro Emilio Guzmán Cervantes, Sylvana Padilla Ramírez y Clara Ivet Guerrero Flores en el capítulo 15, *Escuelas de tiempo completo: desafío para las escuelas normales*, consideran que éstas pretenden la atención prioritaria a poblaciones que -por su origen social, condición socioeconómica familiar o por la necesidad de incorporarse de manera temprana al ámbito laboral- pierden la posibilidad de cursar la educación básica en tiempo y forma regular. El Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) es una modalidad educativa que consiste en la extensión de la jornada escolar entre 6 y 8 horas diarias; busca favorecer la calidad educativa al propiciar el avance continuo de los aprendizajes del alumnado a través de la ampliación y el uso eficiente del tiempo escolar; la mejora de las prácticas de enseñanza; el trabajo colaborativo y colegiado; el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar y la incorporación de nuevos materiales educativos. En México surge como un programa compensatorio en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), cuyo propósito es elevar la calidad educativa. Desde sus orígenes generó importantes cambios como la transformación de la organización y gestión institucional y las prácticas de todos los actores educativos. Por ello es necesario conocer los desafíos e impactos del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) en los maestros y así desentrañar sentidos y significados que expresan en función de su experiencia. En términos de discurso es una solución para las exigencias de la dinámica social, pero tras de esto devienen una serie de situaciones que se deben atender.

En el capítulo 16, Fernando Becerril Morales, Raúl Castro Díaz, Ligia Malania Chávez López y María Guadalupe Jardón Segura consideran que dar *Voz a los estudiantes y calidad educativa en nivel*

medio superior permitiría una comunicación estrecha y armoniosa entre todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y crear un vínculo muy fuerte entre ellos para incrementar la confianza hacia la escuela que conduzca hacia una mejor convivencia social y hacia una educación de calidad. La comunidad puede tener una participación activa, no sólo en actividades académicas, sino en la toma de decisiones sobre situaciones determinantes.

El vínculo alumno-institución: reflexión en torno a un caso en el nivel bachillerato, capítulo 17, de Hebe Mariana León Salvado, considera que el proceso educativo está relacionado con la manera en que los contenidos se articulen al deseo del sujeto y a las significaciones imaginarias que moviliza el contenido de la propuesta educativa. El vínculo que el alumno establece con los distintos agentes de la institución educativa es fundamental, ya que el sujeto aprende en función y a través del otro. Este vínculo educativo ha de construirse y repensarse, requiriendo de un trabajo de transmisión por parte de los representantes de ese Otro-institución, y de un trabajo de apropiación, adquisición por parte del alumno.

En el capítulo 18, *Evaluación de empleadores para egresados del programa educativo de ingeniero químico en la Universidad del Estado de México*, María Esther Aurora Contreras Lara Vega, Sandra Luz Martínez Vargas, Rosalva Leal Silva y Martha Díaz Flores señalan que en muchas evaluaciones no se utilizan indicadores que califiquen la relación entre el proceso educativo y el mundo del trabajo. Las instituciones de educación superior deben establecer programas de seguimiento institucional para atender situaciones como la desarticulación de sus planes y programas de estudio con el campo profesional, considerando el punto de vista de los empleadores.

Los medios masivos de comunicación en la educación media superior, capítulo 19. Leticia Sesento García, Nallely Guadalupe Cortés Arcos y Lucio Dominguez Rodolfo proponen usar los medios masivos de comunicación para aplicarlos a fines educativos. La psicología cognitiva ha descubierto que el conocimiento está organizado en redes de conceptos relacionados que se denominan

redes semánticas. Es indispensable que la educación formal se apropie de los medios masivos de comunicación, fundamentalmente el internet.

En el capítulo 20, *Escuela normal de coacalco: movilidad directiva y gestión escolar*, Lilia Lechuga Ortiz, Raymunda Leticia Trejo Hernández y Pedro Emilio Guzmán Cervantes consideran que las escuelas normales deben asumir un doble compromiso para atender tanto la parte oficial como las demandas sociales. Se necesita fortalecer los procesos de gestión incorporando a la comunidad escolar en los distintos momentos: planeación, distribución de responsabilidades, ejecución y evaluación de los procesos y resultados. Es necesario analizar el impacto de la movilidad directiva en la conformación de equipos de trabajo y cómo han influido en los resultados académicos, en un contexto institucional permeado por una cultura que se trastoca y reconfigura permanentemente.

Irma Cuéllar González, en su trabajo *La pregunta en el aula de clase* (capítulo 21), al observar cómo maestros y alumnos expresan preguntas y respuestas en el salón de clases llega a resultados sorprendentes. Se confrontan las creencias, las intenciones y las acciones, al contrastar el ser (de lo que pasa en el aula) con el deber ser (lo que recomienda el Plan de estudios). Su investigación pretende responder a las preguntas de investigación: ¿quién pregunta en la clase? ¿Qué se pregunta en la clase? ¿Quién o quiénes responden? ¿Cómo responden? ¿En qué nivel de conocimiento se vive el asunto de cuestionar en el aula?

En el capítulo 22, *Producción de videos estudiantiles para prevenir el bullying*, Marisol Morales San Juan expone un proyecto de prevención del *bullying* mediante la producción de videos por parte de los alumnos para promover el uso de las TIC, el trabajo cooperativo y el desarrollo de competencias genéricas y competencias disciplinares de la comunicación. Los videos obtenidos informan a la comunidad estudiantil sobre las características, causas, consecuencias y formas de prevención de diferentes tipos de *bullying*. La publicación de los videos en la red y en el blog grupal permite que estos sean utilizados como material didáctico para cursos posteriores.

Omar Alejandro Benítez Rozo, en el capítulo 23, *La lupa: herramienta para investigación educativa provincial*, plantea que mediante el diseño de una serie de actividades basadas en la investigación como estrategia pedagógica y las relaciones que hay entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente (CTSA), a partir del abordaje de situaciones polémicas del contexto, es posible favorecer actitudes como veracidad en la recolección de datos y su respectiva validación, flexibilidad, disposición para trabajar en equipo y disponibilidad para tolerar la incertidumbre, logrando así una transformación positiva de las concepciones de los estudiantes en torno a la investigación y a su proceso de enseñanza aprendizaje.

Los trabajos presentados en este volumen señalan la pluralidad de enfoques y estructuras de la transformación educativa. Provenientes de diversas escuelas e instituciones, convergen en la superación de los programas y planes de estudio, las estrategias didácticas y las actividades instruccionales. El lector puede profundizar en el tema elegido y llevar a su práctica los ejercicios propuestos.

Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes
*Coordinador general del Consejo de Transformación Educativa
FES Iztacala UNAM, Amapsi*

1. Hacia un nuevo modelo educativo integral

Marco Eduardo Murueta, Felipe Rolando Menchaca García,
Juan Manuel Garcés Chávez, Ernesto Partida, Teresa Sillas,
Fernando Evaristo Hernández, Pedro Badillo Hernández,
Laura Zárate Moreno, Fernando Alcaraz, Javier Gallástegui

Comisión de Educación y Cultura del Movimiento de Transformación Social

Presentación

El presente subproyecto educativo forma parte del proyecto de transformación social encaminado a lograr una forma de vida humana en la que el bienestar de cada persona se traduzca en bienestar para todos y el bienestar de todos constituya lo mejor para cada persona. Una vida social sustentada en la justicia, la equidad, la fraternidad y la libertad a la que denominamos *Sociedad del Afecto*. Para alcanzar esa etapa es fundamental realizar transformaciones educativas que contribuyan eficazmente a cambiar conceptos, creencias, costumbres, valores, actitudes y hábitos, generando al mismo tiempo un alto nivel de capacidades, destrezas, habilidades, técnicas y tecnologías al alcance y al servicio de la comunidad y de cada persona.

En la situación y el contexto de México en la segunda década del Siglo XXI, consideramos posible hacer realidad *un nuevo modelo educativo integral* basado en los siguientes planteamientos alternativos.

Conceptos básicos: educación cooperativa y creadora

1. *Concepto de educación.* La educación constituye el proceso continuo de generación e incorporación de experiencias, conocimientos, conceptos, valores, actitudes, habilidades, técnicas y tecnologías, para elevar el poder de realización, individual y colectivo, así como su proyección social.
2. *Concepto de escuela y docente.* Las instituciones educativas y los educadores deben ser detectores, impulsores y desarrolladores de talentos individuales y colectivos, convocando a sus estudiantes, para impulsar proyectos relevantes para la comunidad y con ello generar las capacidades de comunicación y organización cooperativa que tanta falta hacen en la vida actual.
3. *Acceso a la escuela como derecho fundamental.* El acceso a la escuela es un derecho humano fundamental. Deben abrirse mayores opciones para que toda la población eleve rápidamente su educación escolarizada, así como debe haber opciones suficientes para la educación continua y permanente de toda la población, de acuerdo a la vocación y a los intereses de cada persona.
4. *Aprendizaje creador y antidogmático.* Los centros educativos deben impulsar el aprendizaje creador de conocimientos, expresiones estéticas y desarrollo técnico, con mentalidad abierta a la diversidad de enfoques.
5. *Énfasis en salud, paz y afectividad.* Debe ponerse énfasis en la educación para la salud, para la paz y para la práctica de expresiones de afecto.
6. *Planeación participativa.* Es importante que todos los involucrados participen en la organización del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

7. *El docente como profesionalista de la educación.* Los maestros deben tener ingresos adecuados a su nivel profesional y tener opciones para elevar progresivamente sus capacidades y conceptos como docentes.

Planes y programas

8. *Prioridades educativas.* Las prioridades de todos los niveles escolares, considerando la complejidad de los temas que aborden, son las siguientes capacidades:
 - a) Expresar ideas propias claramente por escrito
 - b) Organizarse en equipos que permitan la integración eficaz y eficiente de los talentos e intereses individuales
 - c) Escuchar de manera receptiva y sin prejuicios las ideas, sugerencias, inquietudes y necesidades de los demás, buscando integrarlos en el propio punto de vista (no dogmatismo).
 - d) Desarrollar relaciones afectivas satisfactorias, estables y duraderas (familia, pareja, amistad, compañeros).
9. *Antidogmatismo, pluralidad y heterogenidad de talentos.* La formación y enseñanza en todos los niveles educativos debe tener un enfoque antidogmático y plural para combinar los talentos e intereses individuales y colectivos de docentes y estudiantes, con una orientación a la acción, al razonamiento, a la creación, a la producción original, a la cooperación, a la formación y desarrollo de equipos, a la trascendencia y al compromiso social.
10. *Asignaturas para la educación básica.* Por ello, en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) las asignaturas serán las siguientes:

- a) Expresión escrita y comprensión lectora.
 - b) Recepción y expresión estética.
 - c) Formación y desarrollo de empresas cooperativas.
 - d) Cuidado de la salud y del ambiente (prevención de accidentes y desastres).
 - e) Compromiso social, ética y formación ciudadana (familia, pareja, amistades, compañerismo, solidaridad, tequio).
 - f) Investigación, ciencia y tecnología (uso y desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación).
 - g) Recreación y desarrollo deportivo
 - h) Lenguas y culturas mexicanas (análisis de la historia y contactos con al menos un pueblo original de México, distinto al propio)
 - i) Lenguas y culturas extranjeras (análisis de la historia y contactos con al menos un pueblo de otro país).
11. *Centros de transformación social.* Las escuelas de todos los niveles deben ser consideradas como Centros de Transformación Social debido a que sus estudiantes y docentes, a través de las asignaturas mencionadas, tendrán como misión generar efectos culturales sobre las comunidades locales, estatales, nacional o internacional, según sea su interés y sus posibilidades.
12. *Campos de posibilidades educativas.* Los planes y programas deben integrar varias propuestas de actividades creadoras, relacionadas con objetivos diversificados de cada asignatura, de acuerdo al nivel escolar que corresponda. Con base en ello, los estudiantes y el

docente podrán optar, individualmente o en equipos, por alguna(s) de esas propuestas, modificarla(s) de manera razonada y proponer otras, ampliando el abanico de opciones para ponerlas a disposición de otros grupos y de las siguientes generaciones.

13. *Evaluación colectiva.* La evaluación de los trabajos y del aprendizaje de los estudiantes debe hacerse de manera colectiva (360 grados), considerando las valoraciones explícitas del docente, de los compañeros, del equipo de trabajo y de cada estudiante individual.
14. *Trascendencia educativa.* Los escritos, gráficos, presentaciones, videos, fotos y audios que sean producidos por los estudiantes de todos los grados escolares deben ser publicados en portales de Internet, clasificados por asignatura y nivel educativo.

Docentes

15. *Formación cultural y creadora de los docentes.* Debe diseñarse y aplicarse un programa sistemático para la formación y capacitación de docentes a fin de desarrollar sus capacidades didácticas y en las líneas temáticas que hayan elegido, así como sus potencialidades y talentos de liderazgo, iniciativa, creatividad, compromiso social, capacidad organizativa, capacidad para la comunicación oral, para la educación emocional, para la educación ambiental y para la expresión escrita; debe promoverse en ellos gusto por la lectura, capacidades de investigación, sensibilidad estética, cultura artística, manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Como parte de este programa se organizará el intercambio periódico de experiencias de docentes en los ámbitos municipal, estatal, nacional e internacional.
16. *Libertad y proporcionalidad sindical.* Debe eliminarse la afiliación automática de los docentes a un solo sindicato para evitar la concentración de poder y el burocratismo sindical.

Cada docente debe tener el derecho individual a afiliarse o no al sindicato que decida. Debe haber proporcionalidad distribuida entre diferentes sindicatos para integrar la representación que realizará las negociaciones laborales.

Material didáctico

17. *Diversidad y creación de material didáctico.* Debe ponerse al alcance gratuito de docentes y estudiantes varias opciones de textos básicos en forma electrónica (disco compacto o USB) y/o en forma de audiolibro. Además, dichos textos podrán ser consultados y descargados de portales de Internet. Se impulsará la producción e integración de libros y materiales didácticos adecuados a las circunstancias y culturas regionales o estatales. A todos los estudiantes se les dotará de una computadora con acceso gratuito a Internet.
18. *Internet gratuito para todos.* El servicio de Internet debe ser gratuito para toda la población a través de señal inalámbrica en todo el territorio nacional.

Gestión escolar

19. *Autonomía y diálogo interinstitucional.* Las escuelas administradas por los estados y aquellas administradas por la federación deben establecer canales de retroalimentación recíproca como vía para participar en un sistema educativo nacional, integrado conceptual y funcionalmente, pero con administración estatal e incluso municipal. Al menos una vez por año, los estudiantes, docentes y directivos escolares de todos los niveles participarán en intercambios de experiencias con sus pares en los ámbitos municipal, estatal, nacional e internacional. Se desarrollarán premios, con jurados plurales, para reconocer a quienes hayan destacado en sus alcances educativos.

20. *Decisiones colegiadas.* En cada escuela, debe haber un consejo académico integrado por los docentes, representantes de alumnos, en educación básica representantes de padres de familia, y el director. Mediante comisiones y dictámenes previos, el Consejo Académico atenderá y decidirá en primera instancia sobre las problemáticas académicas, administrativas, laborales y de infraestructura que se presenten y que no impliquen delitos del orden civil o penal. A solicitud de dichos consejos o de partes inconformes con las resoluciones tomadas podrán intervenir autoridades de mayor rango.

Padres de familia

21. *Escuela para padres obligatoria.* En las escuelas de educación básica debe desarrollarse un programa sistemático de Escuela para Madres y Padres, en sesiones de 3 horas una vez al mes, obligatorias para todos, considerando que también las empresas e instituciones donde laboren deben dar las facilidades para que puedan asistir. Los contenidos abarcarán temas psicológicos, médicos, pedagógicos, nutricionales, sociales y éticos. Los padres de familia producirán presentaciones electrónicas o en papel para expresar sus propios conceptos sobre los temas analizados, participando activamente en el proceso de formación y autoformación.

Acceso universal a la educación laica, gratuita y de alta calidad

22. *Cero rechazados en educación media superior y superior.* Todas las personas deben tener derecho y acceso a la educación gratuita y de calidad. No habrá más rechazados de preparatoria y educación superior. En un lapso no mayor de 5 años se construirán preparatorias y universidades suficientes y se cuidará su alta calidad para todos.

23. *Crecimiento de la educación gratuita.* La educación gratuita ampliará su cobertura en al menos un 10% cada año hasta lograr una oferta equivalente al 100% de la demanda nacional desde educación inicial hasta posgrado.
24. *Laicismo educativo.* Las escuelas de educación básica públicas o privadas deberán abstenerse de enseñanzas religiosas, así como abstenerse de interferir o molestar a un estudiante o a un docente por sus creencias religiosas. El respeto a las creencias personales y el laicismo deben caracterizar a TODAS las instituciones educativas.

Tecnologías educativas

25. *Educación en línea.* A partir de tercer año de primaria y hasta posgrado los estudiantes deben tener acceso a educación en línea para acreditar estudios con base en horarios flexibles y teniendo acceso a materiales didácticos adecuados para esta modalidad, de tal manera que se garantice una calidad educativa similar a la de la educación presencial, así como podrán combinarse ambas modalidades para potenciar sus alcances.
26. *Televisión y radio educativas.* Todas las cadenas nacionales y las estaciones estatales y municipales de radio y televisión deben apoyar ampliamente la formación educativa y cultural, con un enfoque plural y antidogmático, considerando al menos un 30% de su programación a cargo de equipos de producción en los que participen docentes y estudiantes de las diversas instituciones educativas.

Valoración y proyección social

27. *Torneos deportivos y artísticos.* Los responsables de la administración municipal, estatal y nacional deben realizar torneos anuales de los diversos ramos deportivos y concursos de las diversas modalidades de expresión artística, otorgando premios en efectivo y recono-

cimientos según su mérito a cada participante. Los jurados deberán ser plurales y rotativos.

28. *Promoción a la creación científica y tecnológica.* Deben otorgarse premios y reconocimientos municipales, estatales y nacionales a las mejores aportaciones en ciencia y tecnología de la jurisdicción correspondiente, contando con jurados plurales y rotativos.
29. *Foros de expresión artística y científica.* Se diseñarán espacios y foros públicos para la expresión de las artes y la exposición de investigaciones y de desarrollos tecnológicos. Al menos habrá un espacio para un público de 300 personas por cada 10,000 habitantes. Mediante un sistema computarizado y accesible vía Internet, los habitantes tendrán acceso ordenado, fácil, gratuito y ágil para usar dichos espacios, disponiendo de los elementos tecnológicos con que debe contar todo auditorio (sonido, iluminación básica, presídium, podio, pantalla, cañón de proyección, etc.).
30. *Becas para maestría.* Los estudiantes de licenciatura que se titulen mediante la realización de investigaciones y tesis, y obtengan mención honorífica en su examen profesional, tendrán derecho a una beca para estudiar la maestría. Dicha tesis será publicada en Internet y en forma impresa.
31. *Becas de doctorado.* Los estudiantes que obtengan mención honorífica en su examen de maestría tendrán derecho a una beca para estudiar el doctorado. Dicha tesis será publicada en Internet y en forma impresa.
32. *Becas postdoctorales.* Los estudiantes que obtengan mención honorífica en su examen de doctorado tendrán derecho a una beca para una estancia familiar (pareja y 2 hijos) durante 2 años para estudios en la universidad y el país que sea de su interés.

33. *Servicio social educativo*. Los estudiantes de licenciatura podrán acreditar su servicio social mediante el apoyo educativo a uno o varios adultos para:

- a) alfabetizarlos,
- b) que concluyan sus estudios de primaria, secundaria o preparatoria,
- c) capacitarlos para el dominio de programas de computadora e Internet.

Consejo de Transformación Educativa

34. Para impulsar estas y otras propuestas el 29 de octubre de 2011 se constituyó el *Consejo de Transformación Educativa*, como una institución alternativa independiente, de carácter ciudadano y con carácter federal basado en un consejo nacional y consejos estatales, regionales, municipales e institucionales que se encargarán de desarrollar e instrumentar iniciativas como las que se plantean en este subproyecto educativo (www.transformacion-educativa.com).

2. Educación tradicional, educación innovadora y el desempeño de los estudiantes

Cecilia Anahí Contreras García

Benemérita Escuela Normal de Coahuila

El presente artículo da a conocer un estudio de corte cuantitativo descriptivo sobre la educación tradicional, la educación innovadora y el desempeño de los alumnos, en este caso los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila (BENC). El propósito fundamental es valorar las características del perfil docente que se demanda para lograr tener una mejor educación normal, la importancia en el trabajo y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo permitió valorar las características de los docentes en función para así crear una nueva perspectiva y metodología de educación en donde se implemente en conjunto los resultados positivos de la educación tradicional y la educación innovadora.

Por tal motivo es de suma importancia tomar en cuenta las ideas y fundamentos de los alumnos normalistas a quienes se aplicó un instrumento cuantitativo que recogió información necesaria sobre el tema en general sobre la concepción que tienen ellos de sus docentes.

Libedisnky (2001) responde a la visión de mundo y de ser humano heredada de la edad media, que en la Modernidad no perdió su carácter porque debía responder a un ordenamiento social igualmente inequitativo e injusto, especialmente, con las personas en condición de pobreza y las mujeres.

Es un hecho que "hay procesos educativos de los que la gente sale muy bien construida, de otros regularmente construida, de otros mal construida, y de otros hasta destruida". Las experiencias en las aulas dan para cualquiera de esas alternativas" según afirma Prieto y Van de Poi (2006, p. 124).

Lo que permite abrir camino para realizar esta investigación y comparar los hallazgos con estudios previos realizados con anterioridad.

Desarrollo

La investigación surge de la necesidad de conocer el método de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en las escuelas normales. Al estar inmersos en la institución "Benemérita Escuela Normal de Coahuila", dentro de ella se han originado diferentes cambios y uno de ellos es la manera en la cual se lleva día con día las prácticas docentes.

El perfil del maestro ha sido modificado, puesto que la Reforma Integral de Educación Básica demanda maestros comprometidos en su labor docente, por ello mismo se busca conservar las estrategias de la educación tradicional y las innovaciones de la educación del siglo XXI.

Libedisnky (2001) menciona que afortunadamente, siempre hay personas que se esfuerzan por innovar y hacer cosas distintas en esos entornos. Muchos de esos pioneros (as) lo logran, contra todos los pronósticos. La innovación se da gracias a las acciones de personas pioneras, cuyas convicciones y deseos de encontrar respuesta a sus preguntas les permiten realizar cambios al interior del orden establecido, pese a sus consecuencias que, generalmente, tienen un alto costo personal y económico para ellas.

De ahí la importancia y la necesidad de conocer las características de los docentes en activo de la BENC y conocer el desempeño de sus alumnos, puesto que ellos en un futuro serán los maestros de las nuevas generaciones del país mexicano.

Los estilos de aprendizaje propuestos por Honey y Mumford adaptado de Correa (2006) mencionan que son activos, abiertos, improvisadores y espontáneos, y no les importa correr riesgos o cometer errores. Retienen mejor la información haciendo algo con el conocimiento como discutirlo, explicarlo o aplicarlo. Les encanta vivir nuevas experiencias (improvisación, espontaneidad y aceptación del riesgo). Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. Les agrada el desarrollo de guías de estudio, carteleras, trabajos, talleres, etc.

Para conocer a profundidad este tema se ha aplicado un instrumento de corte cuantitativo a la población de estudiantes de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila con el fin de considerar las características docentes de sus maestros.

La pregunta de investigación planteada buscó obtener la relación entre las siguientes variables 1) Educación tradicional, 2) Educación del siglo XXI, 3) Desempeño de Alumnos.

El alcance de la investigación es descriptivo y los resultados de la encuesta fueron sometidos a un tratamiento estadístico. Se realizó una pregunta con las respectivas variables para conocer si los docentes son tradicionales o innovadores: Transformador, Tolerante, Experimentador, Investigador, Autónomo, Creativo, Extrovertido, Espontáneo, Tecnológico, Realista, Practico, Objetivo, Analítico, Paciente, Transmisor, Disciplinario, Dinámico, Guía, Empático, Cariñoso, Competente, Improvisador, Realista, Directo, Solidario, Eficaz, Expositivo, Autoritario, Impositivo, Lineal, Metódico, Rígido, Inflexible, Rechazador, Memorístico, Introvertido, Castigador, Impulsivo.

Cada una de estas variables fue valorada con una medición del 0 al 100, donde el primer valor representaba ausencia del atributo y el último la calificación máxima de éste.

Para organizar la información se utilizó una matriz de datos en la cual se organizó la información recabada de los sujetos, se obtuvieron datos relevantes los cuales cumplieron con los objetivos planteados.

En cuanto a los resultados, podemos destacar que los alumnos normalistas consideran que sus maestros poseen de manera normal las siguientes características: Castigador, competente, lineal, creativo, realista, improvisador, tecnológico, autoritario, expositivo, disciplinario, objetivo, transmisor, tolerante, metódico, cariñoso, solidario, dinámico, inflexible, extrovertido, directo, impositivo, paciente y realista.

Las características más sobresalientes entre los docentes son: transformador, investigador, autónomo, empático, memorístico, tolerante, rechazador, introvertido, analítico.

Las características menos comunes de los profesores de la institución son: rígido, experimentador, eficaz, impulsivo, práctico, guía, espontáneo.

Además se puede inferir que los docentes en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, tienen aspectos de maestros Innovadores y tradicionales en conjunto, puesto que son disciplinarios, autoritarios pero también muestran creatividad, utilizan las tecnologías, aunque no se deja de lado, el que ellos sigan siendo el centro de atención en las clases impartidas, los maestros exponen, son extrovertidos, muy directos para tratar de corregir, son pacientes, metódicos, castigadores, pero además de contener estos aspectos llegan a ser competentes y transmisores de conocimientos.

Conclusión

De acuerdo al análisis de los resultados del instrumento aplicado se puede considerar que la investigación respondió acertadamente a las interrogantes planteadas referidas a las características que predominan de los docentes en activo de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila ya sea de un perfil tradicional o un perfil innovador.

Se puede considerar que los objetivos planteados en la investigación se cumplieron ya que se pudieron conocer las dichas características a través de las respuestas de los estudiantes normalistas.

Entre los hallazgos se comprobó que los alumnos de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, consideran al docente Normalista como: Castigador, competente, lineal, creativo, realista, improvisador, tecnológico, autoritario, expositivo, disciplinario, objetivo, transmisor, tolerante, metódico, cariñoso, solidario, dinámico, inflexible, extrovertido, directo, impositivo, paciente y realista.

Por lo tanto los maestros de esta institución tienen aspectos de maestros Innovadores y tradicionales en conjunto, puesto que son disciplinarios, autoritarios pero también muestran creatividad, utilizan las tecnologías, aunque no se deja de lado, el que ellos sigan siendo el centro de atención en las clases impartidas, los maestros exponen, son extrovertidos, muy directos para tratar de corregir, son pacientes, metódicos, castigadores, pero además de contener estos aspectos llegar a ser competentes y transmisores de conocimientos.

Delgado (2007) menciona que el docente tradicional utiliza métodos repetitivos cansados hasta aburridos, el niño tiene que memorizar cuando el maestro realiza una actividad no pasa a otra hasta que éste convencido de que la mayoría del grupo haya memorizado, haciendo planas y si algún niño se le dificulta hacer o pronunciar una palabras, de castigo tiene que hacer varias planas hasta que lo haga correctamente.

Afortunadamente podemos rescatar que este tipo de actividades no se realizan en las escuelas normales, pero no podemos saber qué pasará en un futuro en donde los cambios son constantes, se necesita crear prácticas educativas innovadoras que desarrollen las competencias para la vida.

Podemos preguntarnos de esta manera: ¿qué enfoques pondrá en práctica el docente del siglo XXI para que sus alumnos puedan lograr potencializar el aprendizaje, y obtengan las herramien-

tas necesarias para la vida?, ¿cómo será el desempeño de los alumnos cuando sean sometidos a una enseñanza completamente innovadora?

Es claro que debe de haber un cambio, y que ese cambio sea para mejorar y progresar, tanto docentes como alumnos tienen un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si cada quien cumple con su trabajo ayudaremos al avance de la educación en México.

Bibliografía

Hernández. (2003). *Modulo Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa (Bases psicopedagógicas)*. Coordinados: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE-OEA 1997.

Prieto, D. et al (2006). *E-Learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*. San José, Costa Rica: RNTC-Latinoamérica.

Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Argentina: Paidós.

Ríos, M. (2006). *Características personales y profesionales de profesores innovadores*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XX XIX, núm., 1-2, 2009, pp. 153-169. Centro de Estudios Educativos, A.C. México

3. Modelo de construcción de colaboración escolar para la transformación educativa

Nancy Aidée Arzate Salgado¹, Perla Jessica García Manzano²,
Cristina González Pérez³

UAEM, Chimalhuacán

El bienestar y la escuela

Silvia London (2009) decía: si le preguntábamos a los asistentes de un coloquio de familias y docentes ¿cuál consideran que es la función de la escuela?

Los maestros responderían: *“queremos que los alumnos aprendan”* y por su parte las familias contestarían: *“queremos que nuestros hijos sean felices”*.

Ante esta disparidad de respuestas, London (2009) concluía: parte del problema de la falta de vinculación escuela-familia surge de las distintas percepciones de la escuela como institución. Mientras los maestros se ocupan de la enseñanza como construcción de conocimientos académicas, las familias esperan que la escuela enseñe a sus pupilos a ser felices.

Una cuestión que hay que esclarecer es, que la escuela no puede enseñar a las personas a ser felices, porque la felicidad es una construcción subjetiva, cada quien decide cómo ser feliz.

¹ Mtra. En Psic. por la UNAM, adscrita a la UAEMex, Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, mail: a2s_nancy@hotmail.com, teléfono celular: 044 55 45 82 03 88

² Lic. En Etnología por la ENAH, adscrita a la UAEMex, Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, mail: perjess@hotmail.com, teléfono celular: 044 55 32 76 60 94

³ M. en G. y A. P. por la UAEMex, adscrita a la UAEMex, Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, mail: cristina.8126@hotmail.com, teléfono celular: 044 55 37 83 60 88

Sin embargo, lo que sí es responsabilidad de los adultos cuidadores (término que utilizaremos para maestros(as), padres, madres y cuidadores familiares) tanto en la escuela como el hogar es: propiciar y fomentar el bienestar, entendido desde su acepción más simple y complicada de conseguir:

Bienestar: *Estado en que las personas cuentan con las cosas necesarias para vivir en armonía con su esfera intelectual, emocional y social para un buen funcionamiento de su vida física y psicológica.*

La búsqueda del bienestar ha sido el eje rector de la maestría en psicología escolar, que dentro de sus distintas residencias busca contribuir al mejoramiento de la educación pública de nivel básico.

Los profesionales de la educación sabemos que una educación de calidad consiste en la promoción del desarrollo integral; área intelectual, emocional y social, de los niños(as) en las instituciones educativas, objetivo que solo es alcanzable cuando se trabaja en colaboración con la familia y la comunidad escolar.

Dicho objetivo es añejo y en el discurso educativo resulta trillado, no obstante, el presente trabajo tiene el propósito de compartir la experiencia del “Modelo de construcción de colaboración escolar para la transformación educativa” que representa una evidencia de que la educación de calidad es alcanzable al descubrir y potencializar los recursos propios de una escuela.

Protagonistas del programa de colaboración

De forma tradicional, la escuela ha cerrado las puertas a las familias, basadas en lineamientos (SEP, 2010), resistencias al cambio, temor al menosprecio y a la balcanización (Fullan y Hargreaves, 2000). Y las familias han atribuido a la escuela la instrucción académica de sus hijos(as),

creándose una separación de dos contextos distintos que tienen un objetivo común: “Promover el bienestar de los niños(as)”.

Una parte de los maestros(as) consideran a los cuidadores familiares “*armas de doble filo*” y por ello, prefieren mantener una relación cautelosamente distante con ellos. Y algunas familias han delegado la educación “formal” a los maestros(as) ya sea por: ignorancia real o auto-percibida, condiciones donde las necesidades sociales obligan a considerar a la escuela como una institución de resguardo del menor e incluso por comodidad.

Por su parte, los alumnos(as) a pesar de que las reformas y acciones están enfocadas a buscar su bienestar, no son tomadas en consideración sus voces, ni forman parte en las decisiones, menos aun cuando tienen edad escolar, es decir, de seis a doce años, son infantes, aludiendo a su significado etimológico: los que no tienen voz.

En este contexto plural en las escuelas mexicanas, se inició el Modelo de construcción de colaboración escolar para la transformación educativa en una escuela primaria turno vespertino del poniente del Distrito Federal.

El equipo de trabajo fue coordinado por un grupo de profesionales de la educación; donde la primera tarea fue romper con el estereotipo del psicólogo(a) que trabaja en aislado “componiendo” a los alumnos(as) que tienen barreras para el aprendizaje y con su dominio exacerbado de conocimientos psicoanalíticos y habilidades terapéuticas.

Para definir al psicólogo(a) escolar como es un profesional capacitado para colaborar con los principales actores del proceso educativo: maestros(as), autoridades escolares, cuidadores familiares y alumnos(as) para provocar cambios institucionales (Parrillas, 1996) correspondientes a las necesidades y recursos de la escuela en cuestión.

Además de que el psicólogo(a) escolar no se limita a la solución de los problemas, puntualiza en su prevención a través de búsqueda y desarrollo de programas y estrategias de colaboración, planificadas y ejecutadas entre escuela y hogar, con la finalidad de acordar acciones que contribuyan al desarrollo integral de los niños(as), desde un abordaje de reconocimiento y valoración de los recursos de los protagonistas del proceso educativo, sus características individuales y necesidades sociales y contextuales.

La segunda tarea fue coordinar multidisciplinariamente un proyecto educativo con dos profesionales incorporadas en el campo educativo, pero que su perfil profesional, que no es tradicionalmente la docencia: una etnóloga y una politóloga, tienen percepciones distintas de la educación y por ende una práctica diversa.

La cultura de la colaboración

Sin duda, el trabajo del psicólogo(a) escolar no es sencillo porque implica el establecimiento de una cultura de colaboración, que consiste en el **trabajo con**, la persona, el grupo, o la institución que recibe el apoyo para generar cambios dirigidos a descubrir, crear, facilitar y enriquecer sus recursos para mejorar las condiciones educativas y enfrentar sus necesidades por sí mismos (Parrilla, 1996; Morales, 2006).

Construir una cultura de la colaboración supone un largo itinerario evolutivo, que inicia con el reconocimiento de dificultad para la enseñanza y que el admitir la necesidad de ayuda, no significa incompetencia, sino compromiso con la mejora educativa, aprendizaje mutuo y fortalecimiento de la responsabilidad escolar compartida entre familia y escuela.

Modelo del árbol de la colaboración

En modelo evolutivo del desarrollo de la cultura de la colaboración en la escuela primaria se puede ilustrar con el crecimiento de un “árbol”, porque escuela y árbol son entes vivientes que se encuentran en interacción con su entorno y generan sus recursos en una relación recíproca (Acker, 2006).

Las raíces

Se considera que las raíces de la colaboración son los recursos de los que dispone la institución, en este caso, mediante el cuestionario de estimulación familiar, aplicado a 124 cuidadores familiares y entrevistas a las cuatro maestras y a los tres maestros de la institución se pudieron conceptualizar siete importantes recursos en los que coinciden escuela y familia:

1. Disposición de comunicar sus recursos y necesidades para tomar acuerdos de convivencia.
2. Interés mutuo por el desarrollo del niño(a)
3. Valores éticos compartidos: amor, responsabilidad, honestidad, liderazgo, empatía y comprensión.
4. Vastos conocimientos, los padres son especialistas en sus hijos(as) y los docentes son profesionales en la educación.
5. Intención de aprovechar el tiempo con el niño(a).
6. Compromiso con la educación de los niños(as)
7. Expectativas alentadoras de logro escolar, personal y profesional de los niños(as).

En el reconocimiento de los recursos compartidos entre la familia y la escuela es importante reconocerse y reconocer en el otro a un experto en su quehacer educativo, comprometidos con el bienestar del niño(a), un agente participativo en la toma de decisiones y un colaborador poseedor de un saber, una manera de hacer diferente y enriquecedora.

El tronco

Así como en los árboles el crecimiento es del centro hacia afuera, la colaboración se construye de la reflexión personal, hacia la promoción de la participación de otros actores, el desarrollo de la colaboración con los profesores(as) y cuidadores familiares se puede describir en cuatro fases:

1. Reflexión sobre los beneficios de la colaboración escuela-hogar
2. Redefinición de la relación de colaboración y el rol del (la) docente y la familia en el proceso educativo.
3. Promoción del compromiso mutuo
4. Participación guiada de los padres de familia en la toma de decisiones en la escuela.

El interés del desarrollo personal y profesional es inseparable del desarrollo escolar, debido a que cuando hay apertura hacia el interior se renuevan las relaciones con el exterior y es el momento de renovar la relación con los cuidadores familiares en una posición de interdependencia y responsabilidad compartida.

Las ramas

En el modelo del árbol las ramas son las estrategias empleadas, que si bien fueron una amplia variedad se pueden englobar en los objetivos que perseguían:

1. Construir una relación de confianza
2. Acordar claramente los roles y las responsabilidades de profesores(as) y cuidadores familiares
3. Planear conjuntamente de las temáticas a tratar en los talleres de promoción del desarrollo integral de los niños(as)
4. Promover una comunicación bidireccional, activa y permanente
5. Evaluar los avances, retrocesos y paralizaciones del proceso de colaboración

La colaboración no surge sola o espontáneamente, requiere de la intervención administrativa, creación de oportunidades de trabajo conjunto, todo esto con un liderazgo compartido y considerado con el otro, donde las relaciones interpersonales sean cuidadas y valoradas.

Los frutos

La meta que se pretende alcanzar mediante el trabajo en colaboración es el desarrollo integral de los niños(as), que en esta experiencia profesional se representa con la conclusión de cinco programas de colaboración: construcción del concepto de número con niños(as) de primer grado, la motivación a la composición literaria, promoción de la competencia matemática en tercer grado, el buen trato a través de la materia de formación cívica y ética y prevención y tratamiento del bullying, programas que atienden a las necesidades singulares de cada uno de los

grupos escolares, en donde se descubrieron y auto-gestaron los recursos para afrontar y mantener los cambios deseados.

Conclusiones

El programa de colaboración escuela y familia para la promoción del desarrollo integral de los niños(as), ilustra la posibilidad de propiciar transformaciones de fondo en las instituciones educativas públicas, donde los esfuerzos compartidos entre la familia y la escuela alcanzan objetivos que de forma individual y aislada de cada uno de los contextos en los que se desarrolla el niño(a) difícilmente se lograrían.

La colaboración es una condición importante para la exaltación de los recursos institucionales y la autogestión de nuevas condiciones que benefician a la comunidad escolar y propician el desarrollo del área intelectual, social y emocional, es decir, el desarrollo integral de los niños(as).

Bibliografía

- Acker, M. (2006). The Need to Reestablish Schools as Dynamic Positive Human Energy Systems that are Non-Linear and Self Organizing. The Learning Partnership Tree. *International Journal of Learning*, 12(10), 256-266.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu editores.
- London, S. (2009). La psicología positiva: un nuevo paradigma en la educación. De la indiferencia al compromiso. *Seminario de Reflexión Permanente "Escuelas conviviendo"* (págs. 80-96). México: Secretaría de Educación.

Morales, C. (2006). *Construcción de una relación de colaboración psicóloga-maestra para la mejora educativa. Tesis de Maestría*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

SEP. (2010). *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos del Distrito Federal*. México: SEP.

4. Recursos educativos abiertos y las prácticas educativas

Dulce María Rivera Gómez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Jaime Martínez Castillo, Jesús Lau

Universidad Veracruzana

*"If you are really thankful, what do you do? You share".
W. Clement Stone*

En el mundo actual, en todos los ámbitos de la vida, existe una tendencia hacia lo flexible, lo abierto, lo global, con miras a reducir las diferentes brechas presentadas en la sociedad. El ámbito de la educación no es la excepción.

Las características presentes del contexto social, incrustado en un ambiente globalizado, exige el dominio de nuevas competencias para poder desarrollarse de manera exitosa en él. Esto representa nuevos retos para los ciudadanos de las sociedades actuales y por consiguiente, para las instituciones educativas que han de formarlos.

Ante tal escenario, los docentes necesitan tener claro el compromiso moral y profesional que deben tener, en cuanto a seguir aprendiendo a lo largo de la vida para poder enseñar de mejor manera y de acuerdo a las actuales condiciones educativas, productivas, culturales, sociales, etc. Para ello, sin lugar a dudas, es necesario continuar permanentemente con la preparación y actualización docente.

Es importante mencionar que dentro del panorama educativo continuamente emergen variados recursos para apoyar la instrucción, así como renovadas opciones metodológicas y de ambientes de aprendizaje para realizar el proceso de enseñanza, todos ellos, generalmente apoyados en las nuevas tecnologías existentes.

Entonces, conocer, instruirse y aplicar las nuevas tendencias educativas en los espacios académicos en los que se tenga alcance, es de gran utilidad para los docentes, al estar, con ello, en posibilidad de auxiliar de maneras diferentes e innovadoras a los alumnos en su instrucción y también al seguir robusteciendo su desempeño docente, todo ello en congruencia con los nuevos retos que la educación enfrenta.

Una de estas tendencias educativas, es el uso de Recursos Educativos Abiertos en las prácticas docentes, formando las Prácticas Educativas Abiertas, las cuales pretenden flexibilizar el proceso educativo, no sólo facilitando el acceso a recursos educativos de libre uso académico y para la investigación –como es el caso de los REA-, sino también a través de diferentes modelos y estrategias educativas que estén acordes con los nuevos contextos sociales que piden la transformación de los enfoques educativos con la finalidad de responder a los requerimientos de los contextos globalizados e inmersos en la era digital. Entonces, para que haya una PEA, es necesario dos elementos: los REA y las estrategias didácticas innovadoras.

El objetivo de esta ponencia es, en primera instancia, compartir algunos conceptos básicos involucrados con el uso de los REA en las prácticas educativas, como es qué son los REA, los tipos de REA existentes, la clasificación de licencias *Creative Commons* disponibles para etiquetar estos recursos de acceso abierto y las características de las PEA, como prácticas de innovación educativa. En segunda instancia, promover la incorporación de estos recursos en las prácticas docentes, como una forma de innovar en su actuar docente.

Para lo anterior, en este documento se iniciará con una descripción del panorama general en donde emergen los REA, para luego pasar a la explicación de lo que son los REA, sus características, los tipos de licencias de REA de acuerdo a la Creative Commons, y en qué consisten las PEA. Al final se exponen las conclusiones del trabajo.

Crear y compartir el conocimiento

A lo largo del tiempo, el ser humano se ha preocupado por generar conocimiento, preservarlo y compartirlo de la manera que tenga a mano. Muestra de ello sería el uso de la imprenta, que permitía a los escritores almacenar sus producciones científicas en libros, para luego diseminar ese conocimiento almacenado, por ejemplo, con su usanza en las escuelas.

Debido a las necesidades de la sociedad actual, en la que se precisa el acceso a la información de forma ubicua, y con apoyo de las nuevas tecnologías, han surgido diversas formas de generar, compartir y preservar lo que a diario se genera en los diversos campos académicos, con miras a derrumbar fronteras en un contexto globalizado.

Actualmente, en cualquier área del conocimiento, se tiene una directriz encaminada hacia la generación de ambientes y productos globalizados, con la intención de hacerse “visibles” a nivel mundial, por lo que en muchos casos se toma una postura de compartir y multiplicar de forma abierta el conocimiento las buenas prácticas, las producciones académicas, etc., con ello se posibilita que cualquier persona con acceso a internet pueda encontrar información generada en cualquier parte del mundo.

Entre estas nuevas formas de crear, compartir y preservar el conocimiento, se encuentran los REA y los repositorios de recursos abiertos, que son elementos protagonistas en un movimiento educativo, que precisamente apoya la movilización del conocimiento, para fines educativos.

Movimiento Educativo Abierto

Con la intención de poder compartir y reusar lo generado producido por alguien, específicamente en el ámbito educativo, ha surgido el Movimiento Educativo Abierto (MEA). Atkins, Seely & Hammond (2007) indican que este movimiento está a favor de crear en las comunidades académicas una cultura de la contribución y que el corazón de éste es la simple pero poderosa idea de que el conocimiento, es un bien público, y que en la tecnología se ha encontrado una extraordinaria forma de compartirlo con el mundo, para que éste sea usado, reusado y compartido de nueva cuenta. Esto representa una forma de mantener el conocimiento accesible a nivel mundial, abriendo con ello, oportunidades educativas a un número mayor de personas, sobre todo, a aquellas que por su condición social, no tendrían fácil acceso a la educación.

Chiappe (2012) refiere lo mismo, al sustentar que el MEA representa una reciente tendencia internacional para poder compartir el conocimiento, puesto que se cree que el conocimiento es un bien Común, lo cual significa que:

...pertenece a la humanidad en su conjunto y en consecuencia la educación como motor del desarrollo social debería propender por incentivar la construcción y flujo universal del conocimiento, haciendo uso de múltiples canales, entre los cuales y sin duda alguna, los que se soportan en las TIC son los llamados a actuar hoy en día de manera más decidida (Chiappe, 2012, p. 6).

Los orígenes del MEA u “Open Educacional Resources Movement”, como se conoce en inglés, se pueden ver en la siguiente cita:

El Movimiento Educativo Abierto surgió a principios de la década pasada, con la premisa de compartir la información para disminuir la brecha entre las comunidades con acceso a información y aquellas con mayores dificultades para ello. Así, aparecieron universidades en Estados Unidos, como el Massachusetts Institute of Technology (MIT), quienes ofrecieron sus programas

de estudio a través de Internet con la característica de libertad de uso, a lo que se le llamó el OpenCourseware. Ese hecho, dio paso a la creación del movimiento abierto, siendo una de sus manifestaciones los Recursos Educativos Abiertos (REA) y que se caracterizan por ofrecer materiales digitalizados de forma libre y abierta a educadores, estudiantes y autodidactas para utilizar y re-utilizar en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (UNESCO, 2002).

El propósito principal del MEA es proveer acceso abierto a materiales educativos digitales de alta calidad. Entre los proyectos que participan dentro de éste movimiento están los siguientes (Caswell, Henson, Jensen, & Wiley, 2008; UNESCO, 2015):

- The Internet Archive (<http://internetarchive.org>)
- Project Gutenberg (<http://gutenberg.org>)
- Wikipedia (<http://wikipedia.com>)
- Creative Commons (<http://creativecommons.org>)
- Sun Microsystems Global Education Learning Community (<https://edugelc.dev.java.net/nonav/index.html>)
- The OpenCourseWare Consortium (<http://ocwconsortium.org>)
- MIT OpenCourseWare Project (<http://www.ocw.mit.edu/>)

En resumen, este movimiento trata del uso libre de los recursos producidos por la comunidad académica y científica, respetando su autoría pero permitiendo su libre acceso sin barreras económicas y sin restricciones derivadas de los derechos de copyright (Burgos y Ramírez, 2011b).

Así, la idea de este movimiento es crear, compartir y multiplicar el bien común que se tiene, que es el conocimiento, a través de la educación; esto implica diversas acciones, como lo son produ-

cir, reusar, distribuir, acceder gratuitamente, usar los recursos abiertos, hacer crecer los acervos, colaborar, modificar, mejorar, entre otras cosas que son sugeridas en el trabajo de Chiappe (2012).

Como se puede notar en estos referentes teóricos, los REA son parte importante dentro de este movimiento, pues son portadores de contenido académico de calidad referido, formando parte de ese conocimiento que debe compartirse. Pero en sí ¿que son los REA de los que se habla?, a continuación se explica.

Recursos Educativos Abiertos

La UNESCO (2012), en el marco del Congreso Mundial sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA), celebrado en París, define los REA de la siguiente manera:

...materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier soporte, digital o de otro tipo, que sean de dominio público o que hayan sido publicados con una licencia abierta que permita el acceso gratuito a esos materiales, así como su uso, adaptación y redistribución por otros sin ninguna restricción o con restricciones limitadas. Las licencias abiertas se fundan en el marco existente de los derechos de propiedad intelectual, tal como vienen definidos en los correspondientes acuerdos internacionales, y respetan la autoría de la obra (p. 1).

Atkins, Seely & Hammond (2007, p. 4) los definen así: “...son recursos de enseñanza, aprendizaje e investigación que residen en el dominio público o que han sido publicados bajo licencia de propiedad intelectual abierta la cual permite su libre uso y re-uso por otros”.

Para Ramírez (2011) los REA son materiales educativos de acceso abierto, que se encuentran disponibles para que educadores o personas interesadas en el tema puedan usarlos y reusarlos para la formación de personas, los cuales son utilizados como apoyo para la instrucción.

En esencia, los REA, como su nombre lo dice, son recursos que son usados en la educación, ya sea para la enseñanza, el aprendizaje o la investigación, pero con la peculiaridad de que su licencia de autoría está configurada para usarse abiertamente, siempre y cuando se reconozca la autoría del productor. Es decir, son recursos que otra persona elaboró, a los que profesores, aprendices o investigadores pueden acceder libre y gratuitamente, para poder hacer uso de ellos dentro de sus actividades académicas.

Es importante mencionar que, algunos de estos recursos, incluso, pueden ser modificados por los usuarios. Igualmente, pueden mezclarse con otros recursos o simplemente usarse tal cual son publicados originalmente. Lo anterior, atendiendo el tipo de licencia que el REA tenga, lo cual se explicará en otro apartado.

Ahora bien, ya que un docente tiene claro que existen estos recursos libres y gratuitos disponibles para que pueda incorporarlos a su práctica docente, y a efecto de evitar confusiones, el siguiente paso, será que éste sepa qué tipo de REA existen, en donde puede encontrarlos y cuáles son las características que los identifican.

Tipos de REA

Dentro de los REA que se encuentran disponibles para ser usados y reusados, se incluyen (Atkins, Seely & Hammond, 2007):

- Materiales dentro de un curso
- Cursos Completos
- Módulos
- Libros de Texto

- Videos
- Test
- Software
- Otras herramientas, materiales o técnicas usadas para apoyar el acceso al conocimiento.

Por otra parte EDUCASE (2010, p. 1), indica lo siguiente sobre los REA:

El termino puede incluir libros de texto, lecturas y otros contenidos de aprendizaje; simulaciones, juegos y otras aplicaciones para el aprendizaje; programas, quizzes y herramientas para la evaluación; y virtualidad y otro material que pueda ser usado para propósitos educativos. Los REA típicamente se refiere a recursos electrónicos, incluyendo a los que estén en formato multimedia, y aquellos materiales que estén publicados bajo una licencia de Creative Commons o cualquier otra licencia similar que soporte el uso abierto o casi abierto del contenido. Los REA pueden provenir de universidades bibliotecas, archivos de algunas organizaciones, agencias de gobierno, organizaciones comerciales como editoriales o academias de docentes o de otros individuos que desarrollen recursos educativos y que permitan compartirlos.

Finalmente, López (2009) menciona que hay tres tipos de REA: contenidos educativos, herramientas y recursos de implementación. Asimismo, comparte ejemplos para cada tipo de REA, como son:

Contenidos educativos: objetos de aprendizaje, libros de texto, materiales multimedia (texto, sonido, video, imágenes, animaciones), etc.

Herramientas: Software para crear, acceder, usar o mejorar los contenidos educativos, lo que incluye a los sistemas para la gestión del aprendizaje (LMS) y para desarrollar comunidades de aprendizaje en línea.

Recursos de implementación: Licencias de propiedad intelectual abierta, principios de diseño, adaptación y localización de contenido y materiales o técnicas para apoyar el acceso al conocimiento.

En conclusión, los REA son todo tipo de material, en cualquier formato, que facilite la creación, uso, re-uso y diseminación del conocimiento de tipo abierto, provenientes de cualquier institución, organización o proyecto, interesado en esta temática y en apoyar el crecimiento del movimiento educativo abierto.

Características de los REA

Una vez que se sabe el significado de los REA y en concreto el tipo de material que podemos considerar REA, el docente requiere saber cómo identificar los recursos que son REA, para saber cuáles de ellos sí puede usar en su práctica docente, con la confianza de que no está infringiendo la ley o cometiendo una falta. Para ello, se propone el conocimiento de las características que identifican a los REA y aún más, a los elementos que etiquetan a los buenos REA.

De acuerdo a la definición que da la UNESCO (2012) –citada anteriormente-, es posible desprender las características principales de los REA estas son (Monje, 2015):

- Materiales de enseñanza, formativos o de investigación en cualquier soporte, ya sea digital o de cualquier otro tipo
- Publicados bajo licencia abierta (que permite el acceso gratuito)
- Se permite la modificación de éstos, sin ninguna restricción o con restricciones limitadas

Y complementando esta información, la Universidad Abierta indica las siguientes características para considerar un REA como un buen recurso (The Open University, 2013):

- Fácilmente Localizable (puede estar en varios lados)
- Claro
- Con especificación clara de la licencia bajo la cual fue publicada (generalmente mediante Creative Commons)
- Procedente de sitios confiables
- Fácil de modificar
- Autocontenido (que sea independiente y no asuma el conocimiento de otros recursos)
- Libre de contenido con *copyright*
- Que sea usado o recomendado por otras personas
- Imperfecto (no tiene que ser un recurso perfecto, sólo necesita trabajar bien para los propósitos de cada usuario)

Lo importante aquí, como docente, es verificar que en realidad se esté tomando un REA y no se esté violando algún *copyright* que prohíba la producción total o parcial del recurso, para ello es imprescindible que al menos se tomen en cuenta: 1.- que sea extraído de un contenedor de REA confiable, 2.- que esté publicado bajo una licencia de contenido abierto (la más conocida en la del Creative Commons (CC)), y 3.- sea colocando claramente en el recurso, el señalamiento de esta licencia abierta y el tipo de uso que se le puede dar al recurso, ya sea para solo usarse, compartirse, modificarse, tener obras derivadas, hacer uso comercial de éste, etc., dependiendo de las restricciones que se tengan en el REA. Estos tipos de licencias, se revisarán más adelante.

Sabiendo cómo identificar este tipo de materiales, el siguiente paso es que el docente tenga conocimiento de dónde puede encontrarlos.

Repositorios de REA

Los repositorios son contenedores de cualquier tipo de recurso digital, científico o académico, organizados por categorías y que en muchos casos cuentan con un sistema de indización para facilitar su ubicación por las personas interesadas. Estos repositorios, pueden ser, ya sea de acceso restringido o abierto. Los recursos digitales que pueden ser almacenados pueden ser artículos, documentos, libros, objetos de aprendizaje, video, imágenes, animaciones, etc.

El servicio de bibliotecas de la Universidad de Salamanca (s.f.) define a un repositorio digital como un depósito o sitio web centralizado en el cual se puede almacenar y mantener información digital, es decir, bases de datos o archivos informáticos, de forma ordenada y organizada. Además, agrega que estos repositorios pueden ser de acceso público, o privados, o sea que están protegidos y requerir autenticación para poder acceder a ellos.

En los últimos años, las instituciones educativas se han preocupado por implantar sus propios repositorios, para dar a conocer al mundo sus producciones científicas o académicas, que en muchos casos son de uso abierto, surgiendo los repositorios institucionales, en donde se guarda y preserva estas producciones y a través de los cuales se hace más práctico el acceso a éstas.

En el caso de que el acceso a los materiales guardados en ellos, sea de tipo abierto, éstos se consideran Repositorios de Recursos Educativos Abiertos (RREA). En el caso de que el acceso no sea abierto, sino se restrinja mediante una clave de acceso, entonces se considera Repositorio Privado.

Entonces, es en los repositorios en donde se puede buscar, seleccionar, acceder y tomar los REA para que los docentes hagan uso de ello en sus espacios académicos.

Algunos ejemplos de repositorios, sitios o catálogos donde se puede encontrar o a través de los cuales se puede facilitar la búsqueda de REA son:

- Cursos del MIT (<http://mit.ocw.universia.net/>)
- United Nation University (<http://ocw.unu.edu/>)
- Monterrey Institute for Technology and Education (<http://www.monterreyinstitute.org/>)
- TEMOA (<http://www.temoa.info/es>)
- Open.Michigan (<http://open.umich.edu/>)
- Open Yale Courses (<http://www.open.edu/openlearnworks/>)
- Eduteka (<http://www.eduteka.org/>)
- Wikipedia (<http://www.wikipedia.org/>)
- Proyecto Gutenberg (<http://www.gutenberg.org/>)
- iBiblio (<http://www.ibiblio.org/>)
- Development Gateway Foundation (<http://topics.developmentgateway.org/openeducation>)
- OER Commons (<http://www.oercommons.org/>)
- Smithsonian Institute (<http://www.si.edu/>)
- Tierra Visible (NASA) (<http://visibleearth.nasa.gov/>)
- NSDL (National Science Digital Library) (<https://nsdl.oercommons.org/>)
- Internet Archive (<http://www.archive.org/details/education>)
- Open Learning Initiative (OLI) (<http://www.cmu.edu/oli/>)
- OpenLearnWorks (<http://www.open.edu/openlearnworks/>)
- Open Knowledge Repository (<https://openknowledge.worldbank.org/>)
- International Institute for Educational Planning (http://www.unesco.org/iiep/spa/focus/elearn/elearn_1.htm)
- OLCOS (<http://www.olcos.org/>)

- Sharing of Free Intellectual Assets (Sofía) (<http://sofia.fhda.edu/gallery/>)
- Plataforma de REA de la UNESCO (<http://www.oerplatform.org/oer-products1>)
- OpenLearn (<http://www.open.edu/openlearn/>)
- Merlot (<http://www.merlot.org/merlot/index.htm>)
- Jorum (<http://www.jorum.ac.uk/>)
- Ideas (<https://myqei.org/ideas/imageideas.php>)
- Intute (<http://www.intute.ac.uk/>)
- REA del Ministerio de Educación Nacional Colombiano (<http://186.113.12.182/catalogo//coleccion.php>)
- Colombia Aprende (<http://www.colombiaprende.edu.co/objetos/>)
- Conecta-TE (<http://conectate.uniandes.edu.co/index.php/recursos/repositorios-de-recursos-educativos-abiertos#inline6>)
- GREDOS (<http://gredos.usal.es/jspui/>)
- Banco de desarrollo Interamericano (<http://www.iadb.org/es/indes/recursos-educativos-abiertos-rea,7016.html>)
- Open Course Ware Consortium (<http://www.oecconsortium.org/>)
- iBerry (<http://iberry.com/>)
- Textbook Revolution (http://textbookrevolution.org/index.php/Main_Page)
- REMERI (<http://www.remeri.org.mx/portal/index.html>)
- CONACYT (<http://www.conacyt.gob.mx/conricyt/index.php/acervo-editorial/recursos-abiertos>)

Igualmente, dos sitios que operan como buscadores de REA son:

- Creative Commons Search (<http://search.creativecommons.org/>)
- Open Professional Education Network (OPEN) (<https://open4us.org/find-oer/>)

Ahora bien, tomando en cuenta que en el contexto académico de cada docente se podría necesitar realizar modificaciones a los REA, entonces, es preciso conocer los tipos de licencia bajo los que son publicados, a fin de considerar los términos en los que éstos pueden usarse. Entre las licencias para el uso gratuito de los recursos más conocidas son las emitidas por Creative Commons, que serán exploradas enseguida.

Licencias Creative Commons

Creative Commons (CC) “es una organización sin fines de lucro que permite el intercambio y uso de la creatividad y el conocimiento a través de herramientas legales gratuitos” (Creative Commons, s.f. a, párr.1). La CC propone diferentes licencias para las obras, de acuerdo, al tipo de uso que el autor decida que se haga con su obra.

Los seis tipos principales de licencia que la CC maneja, en su versión 4.0, de las cuales el autor de una obra puede elegir, para licenciarla, son las mencionadas en la tabla 1 (Creative Commons, s.f. b, párr. 10):

Tipo de licencia	Imagen de identificación	Descripción de licencia	Restricciones de uso (aplicado a la adopción de REA)
Atribución CC BY		Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de tu obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando te den crédito por	Ninguna, es la más flexible.

		la creación original.	
Atribución- CompartirIgual CC BY-SA		Esta licencia permite a otros remezclar, retocar, y crear a partir de tu obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando te den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.	Al modificar el REA original, no cambiar el tipo de licencia a las obras derivadas de éste.
Atribución-Sin- Derivadas CC BY-ND		Esta licencia permite la redistribución, comercial o no comercial, siempre y cuando la obra circule íntegra y sin cambios, dándote crédito.	No realizar cambios al REA, sólo se permite su uso.
Atribución- NoComercial CC BY-NC		Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de tu obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionarte y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.	No usar el REA con fines comerciales.
Atribución- NoComercial- CompartirIgual CC BY-NC-SA		Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de tu obra de modo no comercial, siempre y cuando te den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.	No usar el REA con fines comerciales. Al modificar el REA original, no cambiar el tipo de licencia a las obras derivadas de éste.

Atribución- NoComercial- SinDerivadas CC BY-NC-ND		Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, permitiendo a otros solo descargar tu obra y compartirla con otros siempre y cuando te den crédito, pero no permiten cambiarlas de forma alguna ni usarlas comercialmente.	No usar el REA con fines comerciales. No realizar cambios al REA, sólo se permite su uso.
---	---	--	--

Tener conocimiento de estas licencias sirve a los docentes, tanto para usar correctamente los REA creados por otros, como para licenciar los REA que él produzca. Es importante mencionar que el autor del REA debe colocar en un lugar visible el indicador del tipo de licencia que está asignando al REA publicado.

Después de este recorrido por los temas base sobre los REA, finalmente el docente debe estar al tanto cómo es que puede incorporarlos en la enseñanza, para lo cual, se hablará de las PEA en el siguiente apartado.

Uso de REA en las Prácticas Educativas: Prácticas Educativas Abiertas

En la última década, con el desarrollo de los REA se ha potenciado el uso de contenidos abiertos en las escuelas a todos niveles, desde la básica, hasta la superior (Butcher, 2011), ya sea en la educación formal o no formal, sobre todo en Europa.

En el contexto educativo, el uso de materiales digitales y el uso de materiales abiertos, han generado grandes expectativas en el área educativa, esperando un importante impacto en el sistema de instrucción mundial.

Con la existencia del MEA y a partir del surgimiento de los REA, se ha generado nuevas formas de realizar las prácticas educativas, surgiendo lo que ahora conocemos como Prácticas Educativas

Abiertas (PEA) u Open Educational Practices (OEP, por sus siglas en inglés), que puede definirse así:

Las Prácticas Educativas Abiertas son un conjunto de actividades relacionadas con el diseño instruccional y la implementación de eventos y procesos para apoyar el aprendizaje. Éstas incluyen la creación, el uso y el reuso de REA y su adaptación a un contexto determinado... ...son prácticas que soportan la (re)utilización y producción de Recursos Educativos Abiertos a través de políticas educativas, que promueven modelos pedagógicos innovadores, y respetan y empoderan a los aprendices como co-productores en su camino de aprendizaje a lo largo de la vida (Ritcher, 2011, p. 13).

En esta definición permea la idea de que además del simple uso de los materiales abiertos con propósitos educativos, se deberá vigilar y adecuar los diseños instruccionales que impliquen la incorporación de REA a las prácticas educativas, ya que las PEA van más allá del uso de REA, éstas representan las actividades con las cuales los educadores usarán los REA en las aulas o en la investigación, es decir, los PEA significan el cómo serán usados estos recursos en los menesteres educativos.

Estas actividades según Burgos y Ramírez (2011b) son, por ejemplo: re-uso, revisión, re-mezclado, redistribución de los recursos y producción de nuevos recursos, con la finalidad de promover las técnicas pedagógicas innovadoras y estrategias para empoderar a los aprendices en sus estudios a lo largo de su vida.

Leal (2012) asevera que con las PEA se hablan del uso, no solo del simple acceso a los recursos, y afirma que las PEA corresponden a una segunda fase del MEA, pues sostiene que con los PEA se está yendo “más allá del acceso hacia arquitecturas de aprendizaje abierto; su foco está en el aprendizaje como construcción + compartir; e implican un cambio en las culturas educativas” y

agrega: “Estamos hablando de una mirada diferente frente a lo que significa el diseño y la ejecución de una experiencia educativa, más allá de los recursos que utiliza” (párr. 4).

Entonces, revisando los párrafos anteriores se infiere que las PEA más bien, están relacionadas a las prácticas académicas que se hagan con ellos, lo cual envuelven ítems como la evaluación, la enseñanza, el diseño curricular, la planeación didáctica y la gestión educativa, pero no todos éstos elementos han sido considerados aún en el tema de las PEA (Chiappe, 2012), sino sólo la parte de la enseñanza.

Entonces, como se ve, las PEA implican dos elementos esenciales: la adopción de REA y su uso en la práctica educativa de los maestros a través de modelos y estrategias de enseñanza innovadores, para movilizar el conocimiento abierto que contienen los REA. En relación a este proceso de hacer uso de los REA en la educación, es importante notar que hay proceso previo a su apropiación en los escenarios presenciales o virtuales.

Según Burgos y Ramírez (2011b) hay cuatro fases para movilizar el conocimiento, en este caso para movilizar o apropiar el REA:

1. Producción.- Se producen materiales para compartirlos.
2. Selección.- Se valoran los recursos ya producidos para seleccionar los que estén libres y completos.
3. Disseminación.- Las instituciones educativas catalogan y filtran recursos de acuerdo a las 4R de la disseminación: reusar, corregir, mezclar y redistribuir.
4. Movilización.- Se propagan y comparten nuevas ideas en el contexto de la educación por medio de nuevos temas y recursos (como los REA).

Por otro lado, Mortera, Salazar y Rodríguez (2012), proponen una metodología educativa para la búsqueda, implementación y uso de REA, es decir, para llevar a cabo la PEA, que consta de estos pasos:

1. Planificación del uso del recurso
2. Aplicación que el profesorado hace del recurso
3. Evaluación del uso del recurso

Glasserman (2012) expresa estas las fases para determinar la práctica educativa:

1. Identificación del Recurso Educativo Abierto
2. Planeación de la instrucción
3. Organización de actividades
4. Dirección de las actividades
5. Evaluación de las actividades

Al conocer estas etapas, se ve claramente que en ellas se refuerza la idea sobre que las PEA no sólo es un asunto de recuperación de recursos abiertos procedentes de un repositorio, sino que implica un adecuado diseño instruccional para que la formación sea efectiva y se posibiliten los aprendizajes, ya que la producción de los recursos por sí misma, no podría garantizar el éxito de su uso, sino que más bien, el papel del docente y con él, el proceso que viva en su práctica educativa a través de esos recursos, son trascendentes.

A pesar de lo citado anteriormente, aún no se tienen registros formales de su uso en las aulas, al menos en México, en donde el tema posee información reducida, por ello es imprescindible dar difusión a este tipo de recursos y de prácticas educativas (REA y PEA).

Conclusiones

La generación, transferencia y conservación del conocimiento ha sido una preocupación general de la humanidad, a través del tiempo. Debido a las necesidades de la sociedad actual y con apoyo de las nuevas tecnologías existentes, se ha presentado una evolución en las formas de generar y compartir el conocimiento, ampliando su accesibilidad, con miras a derrumbar fronteras en un contexto globalizado.

En esta renovación de la manera en que se crea, comparte y resguarda lo creado por los académicos, investigadores o personas interesadas en determinado tema, los REA y repositorios de recursos tienen un papel significativo; los primeros, al apoyar la instrucción de las personas, mediante recursos de calidad gratuitos que apoyan los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, y los segundos, al servir de contenedor de esos recursos.

Otro elemento importante que aparece en escena, relacionado directamente con la docencia, es la realización de las PEA en los espacios académicos presenciales o virtuales actuales, las cuales necesitan de dos elementos principales para su realización: el uso de REA y la apropiación de éstos mediante el uso de tácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de las competencias requeridas en el contexto social presente.

Mediante los apartados de este documento se explicaron los principales conceptos que un docente precisa saber, a fin de incorporar REA en su práctica docente, como la explicación de lo que es un REA y sus características deseables, los tipos de licenciamiento que hay que tener presente, al momento de crear, usar o modificar un REA, lo que se debe entender por MEA, los elementos de PEA y los momentos en los que se lleva a cabo.

Como docente, es útil considerar las PEA, pues ayudan a mantenerlos actualizados, tanto en cuestiones de recursos y contenidos académicos innovadores, como con estrategias pedagógi-

cas, que estén en correspondencia con las nuevas necesidades de formación, fortaleciendo con ello su desarrollo profesional.

Bibliografía

Atkins, D., Seely, J. & Hammond, A. (2007). *A Review of the Open Educational Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities* (pp. 1-5). Recuperado en: <http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf>

Burgos, J. V. y Ramírez, M.S. (2011b). *Innovative experiences of open educational resources towards academic knowledge mobilization: Latin-American context*. Recuperado en: http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/ci_34.pdf

Butcher, N. (2011). *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*. Vancouver, Canada: Commonwealth of Learning / París, Francia: Unesco. Recuperado en: <http://www.col.org/PublicationDocuments/Basic-Guide-To-OER.pdf>

Caswell, T., Henson, S. , Jensen, M. & Wiley, D. (2008). Open Educational Resources: Enabling universal education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (1), 1-11. Recuperado en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/469/1009>

Chiappe, A. (2012). Prácticas educativas abiertas como factor de innovación educativa. *Boletín informativo de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 818, 6-12. ISSN: 2661536. Recuperado en: http://www.academia.edu/2397961/Practicas_Educativas_Abiertas_como_Factor_de_Innovacion_Educativa

Creative Commons (s.f.a). ¿Qué es CC? Recuperado en: <http://www.creativecommons.mx/>

Creative Commons (s.f.b). *Sobre las Licencias*. Recuperado en: <https://creativecommons.org/licenses/>

EDUCASE (2010). *Things you should know about Open Educational Resources*. Recuperado en: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7061.pdf>

Glasserman, L. (2012). Práctica educativa abierta en el nivel superior: un estudio de caso. En: Burgos J. V. y Ramírez, M.S. (Coord.), *Movimiento Educativo Abierto: acceso, colaboración y movilización de recursos educativos abiertos* [e-book] (pp. 87-94). Recuperado en: <http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/564/10/ebook.pdf>

Leal, D. (2012). *Prácticas educativas abiertas*. Recuperado en: <http://reaprender.org/openep/practicas-educativas-abiertas/>

López, J. C. (2009). *Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Recuperado en: <http://www.eduteka.org/OER.-php>

Monje, A. (2015). *Ecosistemas de Recursos Educativos Abiertos. Contenidos*. Recuperado en: <http://cedec.ite.educacion.es/es/noticias-de-portada/2006-ecosistemas-de-recursos-educativos-abiertos-contenidos>

Mortera, F. J., Salazar, A. y Rodríguez, J. (2012). *Guía de referencia para el uso de Recursos Educativos Abiertos y Objetos de Aprendizaje* (pp. 24-28). México: CUDI-CONACYT. Recuperado en: <http://issuu.com/licci/docs/guia-rea-oa>

Ramírez, M. S. (2011). Academic networks for research and innovation: experiences of Open Educational Movement's area in a Latin-American context. *4th International Conference of Education Research and Innovation* (<http://www.iated.org/iceri2011/>). Madrid, España. Recuperado en: <http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/376/1/Academic%20networks%20for%20research%20and%20innovation.pdf>

Richter, T. (2011). *Beyond OER shifting focus to open educational practices. The OPAL report 2011* (pp. 13-18). Recuperado en:

http://www.academia.edu/1002959/Beyond_OER_Shifting_Focus_to_Open_Educational_Practices

The Open University (2013). *Creating Open Educational Resources*. Recuperado en: <http://www.open.edu/openlearn/education/creating-open-educational-resources/content-section-3>

UNESCO (2002). *Open Educational Resources*. Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>

UNESCO (2012). Declaración de París de 2012 sobre los REA. *Congreso Mundial sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*. París, Francia. Recuperado en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declaration.pdf

UNESCO (2015). *What are some examples of OER projects?* Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-some-examples-of-oer-projects/>

Universidad de Salamanca (s.f.). *Repositorio digital*. Recuperado en:

http://bibliotecabiologia.usal.es/tutoriales/catalogos-repositorios-bibliosvirtuales/repositorios_digitales.html

5. Metodología para el diseño de objetos de aprendizaje

María Elena Zepeda Hurtado, Berenice Ibarra Hernández,
Claudia Romero Lealde

IPN CECyT 11 "Wilfrido Massieu"

Evelyne Suárez Hortiales

IPN CECyT 15 "Diódoro Antúnez Echegaray"

En esta investigación se trabajó de manera colaborativa entre CECyT's del IPN, la finalidad fue el diseño de un material digital para la unidad de aprendizaje de Expresión Oral y Escrita I que favorezca el desarrollo de competencias comunicativas.

En el diseño de los objetos de aprendizaje (OA) se consideró la propuesta de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, el Modelo Instruccional para el Diseño de Objetos de Aprendizaje (MIDOA) que considera cuatro etapas : análisis, diseño, desarrollo e implementación y evaluación.

Los OA se realizaron conforme a los contenidos identificados como con mayor grado de dificultad para su aprendizaje, a través de un instrumento de medición que se aplicó a una muestra representativa de alumnos, en esta parte es importante resaltar que a quienes se consideran como muestra representativa son los alumnos que tiene dificultades para acreditar la unidad de aprendizaje en un curso ordinario.

El diseño informático inicia con la planeación del OA un mapa conceptual, un diagrama de flujo para programar la estructura, las diapositivas en power point para maquetar (dar orden a los ele-

mentos y colores a los fondos), se emplea el programa denominado flash (para realizar los cuestionarios de evaluación, lo que permite la interactividad y, por último, se integran empleando el programa acrobat pro.

Resultados

El material se puso a disposición de los estudiantes en la siguiente dirección electrónica brt1502.wix.com/expresionoral1, en ella los alumnos pueden consultar la información y estudiar para presentar exámenes extraordinarios y a título. A esta comunidad les se aplicó un cuestionario para evaluar el material. Dicha encuesta arrojó resultados como: aceptación de la tecnología, la facilidad del material, en beneficio de los participantes y con respecto al material se obtuvo algunas áreas de oportunidad para mejorar la estructura de fondo y de forma del material.

El impacto de los OA contribuye a elevar los índices de aprovechamiento, favorece la necesidad de diversificación y flexibilización de la oferta educativa, optimiza los recursos, el aprendizaje se expresa en procesos educativos flexibles e innovadores, los docentes, actores en el desarrollo de objetos, se redefinen desde la función de la investigación-docencia, se fomenta el trabajo colegiado entre las Unidades Académicas y la movilidad de los profesores en torno a sus propios procesos de actualización y la formación de alumnos investigadores.

Características y ventajas de los OA

El modelo académico del IPN se basa en el constructivismo, por lo que los objetos de aprendizaje se realizan considerando esos mismos antecedentes, centrados en el estudiante, en las necesidades de los alumnos y de las instituciones, lo que permite un avance importante en la integración de las TIC's en la educación.

A partir de las necesidades identificadas sobre aprendizajes, competencias o habilidades a reforzar o desarrollar se propuso como producto de la investigación producir, distribuir e intercambiar contenidos programáticos de la Unidad de Aprendizaje de Expresión Oral y Escrita I a través de la creación de OA para se favorezca el aprendizaje y de manera paulatina la posibilidad de la integración de comunidades virtuales, como herramientas para apoyar al docente y a los estudiantes con materiales que puedan ser reutilizados en diferentes momentos y en diferentes aplicaciones, lo cual además de hacer un material accesible para atender necesidades específicas, lo hace accesible a comunidades estudiantiles amplias y generar escenarios alternativos para los diferentes estilos de aprendizaje y modalidades educativas.

De manera general, cuando se habla de un OA, se considera como cualquier recurso digital o no que apoya el aprendizaje, como una foto, un video, un audio, etc., es una entidad informativa empleada para generar conocimiento, en el sentido amplio :teórico ,procedimental o actitudinal, que tiene sentido en función de las necesidades del aprendiz.

De acuerdo a la Universidad de Antioquia (2015) “un objeto de aprendizaje es un conjunto de recursos digitales que puede ser utilizado en diversos contextos, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. Además, el objeto de aprendizaje debe tener una estructura de información externa (metadato) para facilitar su almacenamiento, identificación y recuperación.” tomando en cuenta este fundamento se incluyeron para el diseño de los OA las características y ventajas de aplicación de estándares que proponen Fernández, Sierra y Martínez (2008):

- **Accesibilidad.**-Que un usuario pueda acceder al contenido fácilmente.
- **Reusabilidad.**-Que el contenido pueda ser agrupado, desagrupado y reutilizado en forma rápida y sencilla. Que los objetos puedan ensamblarse.

- **Interoperabilidad.-** Se puede intercambiar y mezclar el contenido en distintos sistemas. Que sistemas diferentes puedan comunicarse, intercambiar e interactuar de forma transparente.
- **Gestionalibilidad.-** Que el sistema pueda ser agrupado
- **Durabilidad.-** Que los consumidores no queden atrapados en una tecnología propietaria de una determinada empresa.
- **Escalabilidad.-** Que las tecnologías puedan configurarse para aumentar su funcionalidad.

Generalmente el material digital es informativo a diferencia de un OA que se diseñan con la intención de generar experiencias de aprendizaje además de que sean útiles tanto para los alumnos como para los maestros independientemente del sistema al que apoya: escolarizado, semiescolarizado o virtual.

Metodología para el diseño de OA.

Desde el diseño informático de OA el proceso consta de cuatro etapas, las cuales cada una de ellas tiene una función sustancial, estas son: análisis, diseño, desarrollo e implementación y evaluación.

Estas etapas han sido descritas y propuestas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2010) en el Modelo Instruccional para el Diseño de Objetos de Aprendizaje (MIDOA), las que se detallan a continuación y las que fueron empleadas para realizar la investigación y la producción de los OA:

- **Etapas de análisis.-** en esta se determina el enfoque pedagógico y el perfil del usuario, así como los requerimientos para alcanzar el aprendizaje deseado.

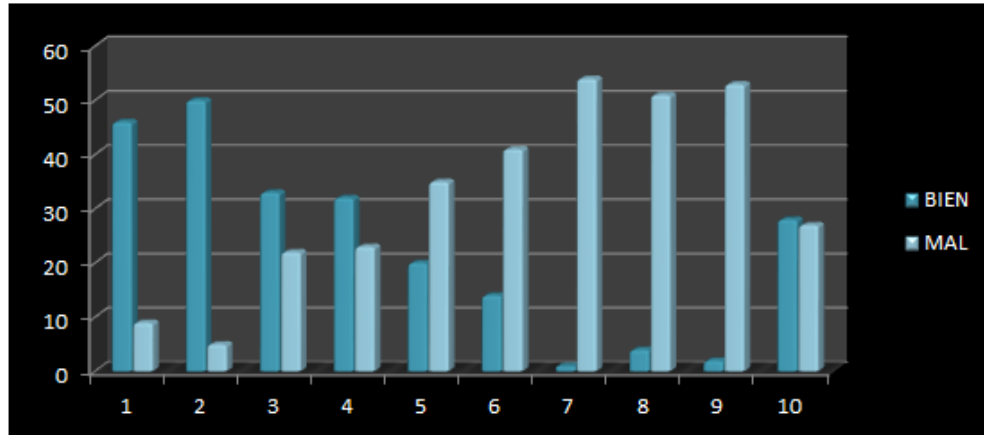
Dentro de esta etapa de análisis se buscó integrar un equipo interdisciplinario: especialista disciplinario, pedagogo y expertos en el área de informática, además de la integración de alumnos que participaran en el desarrollo de la investigación.

En esta investigación se integran tres CECyT's de Nivel Medio Superior del IPN: 9 "Juan de Dios Batiz", 11 "Wilfrido Massieu" y el 15 "Diódoro Antúnez Echegaray" que a pesar de encontrarse en contextos con características muy diferentes (área disciplinar, condiciones académicas , sociales y culturales) presentan la misma problemática :niveles de aprovechamiento y deserción , para lo cual se identificaron competencias y los contenidos con mayor dificultad a través de la elaboración y aplicación de un instrumento a una muestra representativa de alumnos para identificar las competencias los contenidos con mayor grado de dificultad y a partir de ellos se diseñan objetos de aprendizaje que faciliten el desarrollo de las competencias propias de la Unidad de Aprendizaje de expresión Oral y Escrita I que están señaladas en el programa de estudio.

Una vez aplicado el instrumento de medición y se le dio el tratamiento estadístico para identificar las áreas que se representan problema de aprendizaje para el alumno.

Las siguientes gráficas corresponden a los resultados por Unidad programática, en consecuencia, los contenidos que dieron origen a los OA.

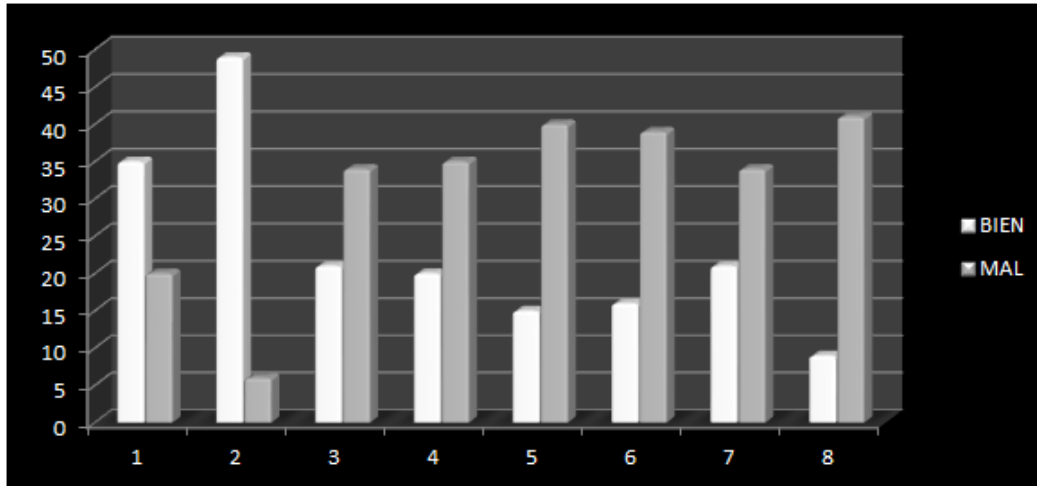
Unidad I. De la lengua al texto.



Contenidos:

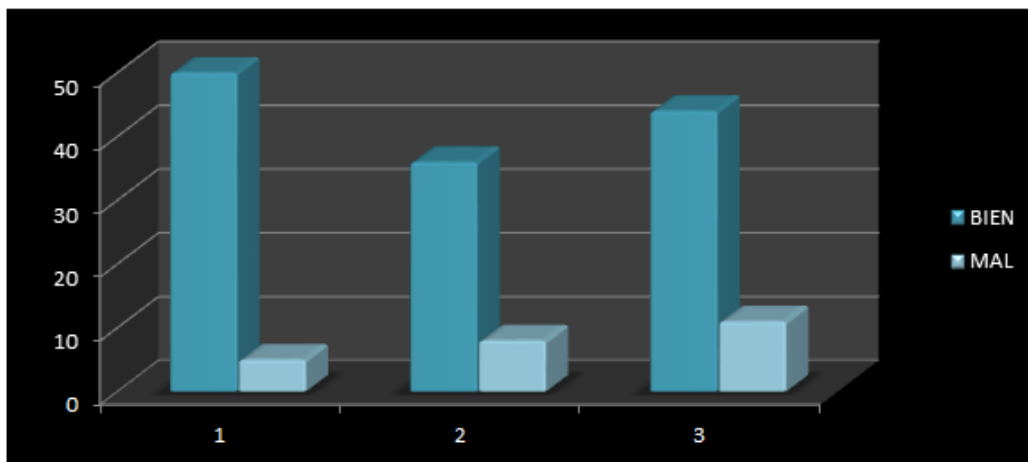
- Funciones de la lengua
- Funciones de la lengua y variaciones de la lengua

Unidad II .Exposición escrita.



- Vicios de la redacción y cualidades de la redacción
- Modelos expositivos.

Unidad III .Exposición oral.



- Cualidades de la expresión oral.
- Técnicas de expresión oral.

Se consideraron referentes académicos institucionales bajo los cuales se trabajan actualmente y de teóricos del enfoque pedagógico del constructivismo de tal manera que se construya el aprendizaje significativo (los contenidos se cuidaron de tal manera que se incorporen en la estructura cognitiva del alumno, es decir se relacionen con contenidos anteriores y faciliten la adquisición de los nuevos), la significatividad lógica y jerárquica de los materiales (el material está organizado de tal manera que facilite la construcción de conocimiento), el empleo de ejemplos y de la enseñanza por exposición, en la que se relacionan varios conceptos, proporcionan un conocimiento que los alumnos necesitarán para entender información subsiguiente, se ayuda al alumno a aprender cuando el tema es complejo, desconocido o difícil.

- **Etapa de diseño.**- consiste en elaborar el diseño instruccional de los contenidos y las normas que regirán la elaboración de los objetos para garantizar su usabilidad y la funcionalidad pedagógica. Se incluye el diseño tecnológico para determinar las condiciones técnicas en que se producirá el objeto y garantizar la interactividad del alumno.

A partir de los resultados del instrumento diseñaron seis OA dos por unidad programática con la siguiente estructura:

OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE.- son las competencias y resultados de aprendizaje propuestos (indicados en las tres unidades programáticas) que se quieren generar en el estudiante al finalizar la interacción con el objeto de aprendizaje.

CONTENIDO.- ofrecen al estudiante la información necesaria pueden incluir textos, imágenes, etc.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.- son las acciones, ejercicios que se sugiere haga el estudiante.

EVALUACIÓN.- es la evidencia que permite dar cuenta del nivel de logro y correspondencia entre los contenidos y las actividades.

METADATOS.- es la información que complementa datos, que se incluye como fuentes de consulta.

Para iniciar la planeación del diseño tecnológico se realizó un mapa conceptual y a través de diagrama de flujo para programas se va dando la estructura, se identifican los textos y ejercicios.

Posteriormente se depura el texto por su estructura específica a la par del diseño de fondos, lo que le da origen al análisis de contenidos para fondos o diseño de cada OA.

En cuanto a diseño informático se inicia con la elaboración de diapositivas en power point para maquetar (dar orden a los elementos y colores a los fondos), se emplea en programa de flash (para realizar los cuestionarios de evaluación, lo que permite la interactividad y por último se integran empleando el programa acrobat pro. Una vez integrados se busca un sitio en la web.

En este procedimiento se descargan programas de diseño, se imprimen a color en papel fotográfico, repetidas veces las pantallas para la revisión de los contenidos.

- **Etapas de desarrollo e implementación.**-incluye la producción audiovisual y planteamiento siguiendo el diseño instruccional y las características tecnológicas de los medios empleados.

Se desarrollaron objetos de aprendizaje de las tres unidades programáticas de la Unidad de aprendizaje de Expresión Oral y escrita I, disponibles en internet a la dirección electrónica brt1502.wix.com/expresionoral1, considerando que el desarrollo y aceptación de la tecnología, principalmente entre los jóvenes, es un factor de innovación educativa, de la misma manera, el cambio del paradigma educativo centrado en la enseñanza al orientado al aprendizaje.

Los objetos de aprendizaje son una herramienta educativa que puede insertarse en propuestas de estrategias de enseñanza y aprendizaje para construir el conocimiento y promover aprendizajes de manera interactiva.

- **Etapas de evaluación.**- consiste en la prueba tecnológica, comunicativa y pedagógica de los productos para valorar los contenidos e interactividad de acuerdo a los criterios establecidos en el diseño instruccional.

Se aplicó un cuestionario para evaluar los OA, en dos sentidos, resultados de aprendizaje y la valoración del diseño informático.

Dicha encuesta arrojó resultados como: aceptación de la tecnología, la facilidad del material, en beneficio de los participantes y con respecto al material se obtuvo algunas áreas de oportunidad para mejorar la estructura de fondo y de forma del material.

El impacto de los OA contribuye a elevar los índices de aprovechamiento, favorece la necesidad de diversificación y flexibilización de la oferta educativa, optimiza los recursos, el aprendizaje se expresa en procesos educativos flexibles e innovadores, los docentes, actores en el desarrollo de objetos, se redefinen desde la función de la investigación-docencia, se fomenta el trabajo colegiado entre las Unidades Académicas y la movilidad de los profesores en torno a sus propios procesos de actualización y la formación de alumnos investigadores.

Conclusiones e impacto de la investigación

El aprendizaje en este enfoque no supone sólo el uso de la información contenida en el objeto, sino una construcción y apropiación de la misma para la generación y el desarrollo de competencias, para intervenir y resolver problemáticas de los diversos.

Trabajar con objetos permite delimitar el contenido (objeto de estudio), darle forma de acuerdo a la intención formativa, crearlo como material que le interesa al estudiante para su aprehensión, abstraer sus atributos y organizarlos de modo que permita ejercitar algún tipo competencia, y luego materializarla en habilidades comunicativas :expresión oral, escrita y lectura.

Los objetos de aprendizaje fueron diseñados para contribuir a **mejorar el aprendizaje y de apoyo al estudiante**, también **eleva los índices de aprovechamiento**, por el contrario, a disminuir los índices de reprobación y deserción.

Favorecen la necesidad de **diversificación y flexibilización de la oferta educativa** (la presencial, la semipresencial y a distancia), a la necesidad de la vinculación entre los CECyT's, lo que supone la identificación de problemáticas compartidas y de interés común, sobre las cuales el intercambio de objetos puede ser de gran apoyo para disminuir los índices de deserción, elevar el aprovechamiento escolar y la eficiencia terminal

En cuanto a las políticas orientadas a la **optimización de recursos destinados a educación**, se consideró que se apoya a través de la generación de proyectos compartidos institucionalmente; la consideración de criterios económicos en relación de costo –beneficio son mayores por la difusión de los materiales a través de páginas institucionales para el uso de múltiples usuarios.

El aprendizaje, que se exprese en **procesos educativos flexibles e innovadores** con múltiples espacios de relación con el entorno, se proporcionan espacios más allá del aula y de la clase tradicionales, espacios en donde la investigación se considere actividad formativa. Impulsar la formación a través de modalidades no convencionales y el desarrollo de proyectos de formación, investigación y extensión conjuntos

Los docentes, actores en el desarrollo de objetos, se redefinen desde la función de **investigación-docencia**, ya que los objetos se desarrollarán a partir de metodología, técnicas y estrategias propias de la investigación, de problemáticas identificadas y la acción de los usuarios. Es decir, no sólo se promueve el uso de información producida, sino que lo que se pone en operación, son herramientas para generar más información y conocimiento sobre problemas relevantes en diferentes escalas: local, regional o nacional, la difusión de resultados de la investigación, visio-

nes sobre problemáticas y herramientas, lo que supone una fuerte vinculación entre las funciones de investigación y docencia, se contribuye a la **profesionalización** de la docencia.

Fomentar el **trabajo colegiado** entre las Unidades Académica y la movilidad de los profesores en torno sus propios procesos de formación.

Se contribuye a la **formación de alumnos investigadores** a través de metodología, procedimientos que se llevan a cabo en la práctica y se concretan en participaciones en conferencias, ponencias, etc.

Bibliografía

Chan María Elena (2001) Objetos de aprendizaje, Ponencia Magistral, Memorias Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Universidad de Guadalajara.

De la Torre, F., & Dufóo, S. (2005). Taller de lectura y redacción 1. México: McGraw Hill.

Diccionario latín-español. (1994). Everest Cima.

Instituto Cervantes. (2008). Saber hablar. México: Aguilar.

Konicki, Bárbara A. (2006). *Los objetos de aprendizaje como potencial herramienta para un desarrollo docente intercultural*. III Congreso ONLINE – Observatorio para la Cibersociedad.

Padilla Velázquez, E. (2013). Lengua española. México: Pearson.

Ramos, L., & De la Garza, A. (2014). Taller de lectura, expresión oral y escrita. México: Pearson. Zacaúla, F. (1999). Lectura y redacción de textos. México: Santillana.

Castañeda de León, Luz María y Enríquez Vázquez, Larisa. *Los profesores en el uso y diseño de objetos de aprendizaje*. Virtual Educa México 2005. Revista Digital e-spacio UNED, España.

Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:19747>

IEEE (2002). *Estándar para Metadatos de Objetos Educativos*. Disponible en:

http://www.gist.uvigo.es/~lanido/LOMes/LOMv1_0_Spanish.pdf

Universidad de Antioquia. (2015). <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/ova/?q=node/271>

Fernández, Sierra y Martínez. (2008). Fernández Marjón, Moreno Ger, Sierra Rodríguez y Martínez Ortiz. Uso de estándares aplicados a las TICs en educación CNICE-MEC Serie informes 16,2006. Consultado en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2241> en mayo 2015.

6. Evaluación de la enseñanza aprendizaje y la medición educativa

Rocío Evelin Martínez Bautista, Silvia Ramírez Parada

Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal

La medición y la evaluación educacional constituyen procesos claves vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje y representan herramientas fundamentales para la toma de decisiones al interior de una institución educativa.

A través de estos procesos es posible conocer el grado de logro de los objetivos de aprendizaje establecidos y la eficacia de las acciones realizadas (Rodríguez, 2013).

Los procesos de evaluar y medir no son sinónimos. Existen relaciones y diferencias notables entre ellos, aunque muchas veces los utilizamos indistintamente.

Los dilemas político-teóricos que dan origen a la reforma educativa de nuestros días nos obligan a reflexionar e inquirir sobre el significado, la adopción y uso de estos términos.

Según Schiefelbein (2011), el aprendizaje puede definirse como un cambio en el comportamiento del educando por efecto de la acción educativa. Tal cambio, no se produce en la misma cantidad y calidad en todos los educandos; si no que, los logros que implica el nuevo comportamiento se dan en diferentes niveles de rendimiento. La evaluación educacional tiene como propósito determinar en qué medida se ha producido el cambio esperado.

Se entiende por evaluación al proceso de recopilación de información que analizado e interpretado a la luz de un marco referencial posibilita la emisión de juicios de valor que conducen a la toma de decisiones institucionales.

La definición apuntada permite, en primer término, establecer una distinción entre la evaluación y la medición. La medición no es evaluación, es sólo una parte de ella asociada al proceso de recopilación de información. La información recopilada, si es cuantitativa, puede ser objeto de medición lo que permitirá mayor precisión en la presentación de datos y la construcción de indicadores y parámetros comparativos.

La evaluación resulta un proceso influido por los restantes elementos del proceso educativo global y, además, es esencialmente distinta a la medición (González, 2010)

Evaluación y medición

La evaluación educacional ha sido, y hasta cierto punto sigue siendo, un proceso más bien estancado de pruebas estandarizadas, calificación, colocación, certificación y acreditación, que sirve para mantener pautas normativas. La definición de la evaluación como medición se limita evidentemente, sólo a aquellas cosas que pueden ser medidas con pruebas estandarizadas.

Pero entremos en materia la medición es el proceso de asignar u obtener expresiones numéricas de las propiedades o atributos de los objetos o personas siguiendo unas reglas específicas. Las expresiones numéricas no son sólo numerales sino también letras u otros símbolos.

Según Calderón (2012) para la mayoría de los docentes, evaluar es realizar pruebas o aplicar exámenes, revisar los resultados y adjudicar calificaciones. El propósito que se le da por lo regular a la "evaluación" es el de probar el aprendizaje, a fin de otorgar calificaciones, representadas generalmente con números que describen el monto o volumen de lo aprendido. Al multiplicar el número de pruebas o exámenes a lo único que conlleva al maestro es a aumentar el número de calificaciones y determinar luego un promedio y con ello medir el aprovechamiento escolar.

La calificación así obtenida por más justa que sea, indica únicamente "cuanto sabe" el alumno pero no nos dice: qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe, y lo más interesante gracias a qué sabe

lo que sabe, por lo tanto no nos es útil para lo sustantivo que es el mejoramiento de la enseñanza. Es por eso que esas calificaciones sirven poco desde el punto de vista educativo y no nos orientan en el mejoramiento de la enseñanza.

Sí en vez de mecanizar la operación hasta la adjudicación de calificaciones analizamos junto con los alumnos los resultados, podremos enjuiciar y valorar distintos aspectos y momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje, incluida nuestra propia actuación como educadores.

Para verdaderamente operar con calidad de indicadores, reguladores y promotores del aprendizaje, los errores y fracasos, al igual que los aciertos y éxitos deben ser además de medidos, identificados, ubicados, explicados y enjuiciados operación que verdaderamente corresponde a evaluar. "

¿Qué es la evaluación del aprendizaje?

La definición que escribimos a continuación recoge los conceptos clave de la tarea evaluativa: La evaluación en un proceso educativo es un conjunto de acciones intencionadas y sistemáticas, consustanciales a aquél, que permiten recoger información confiable de los resultados parciales y finales del proceso, a fin de apoyar con fundamentos la toma de decisiones necesaria para su retroalimentación y mejoramiento.

Según González (2011) Esta definición implica los siguientes elementos de juicio acerca de la evaluación:

- Es consustancial o inherente al proceso educativo, debiendo estar presente en todas sus etapas y dimensiones.
- Es intencionada, esto es, se realiza con un fin determinado por lo cual requiere de una planificación.

- Es sistemática, lo que quiere decir que consta de una serie de pasos dispuestos en función de principios establecidos.
- Incorpora diversos instrumentos de medición, permitiendo recoger distinta evidencia e información de los resultados con el fin de obtener conclusiones fundadas, más allá del "sentido común" o de ideas no fundadas en los hechos.
- Es la base de una permanente retroalimentación, que hace de la evaluación un elemento que contribuye per se al aprendizaje y apoya las decisiones para el mejoramiento del proceso.

Se puede decir que la evaluación permite la correcta toma de decisiones en la medida de que pueda emitirse juicios de manera informada y con base en evidencias confiables en cuanto a si una determinada persona ha logrado o no desarrollar los aprendizajes en el nivel deseado y si la metodología ha resultado eficaz para ello, tanto durante como al final del proceso educativo.

Para responder a las preguntas ¿Para qué y cómo evaluar el aprendizaje? Es necesario recurrir a los modelos pedagógicos que "son representaciones ideales del mundo de lo educativo para explicar teóricamente su hacer. Esto es porque, según el modelo pedagógico que se plantee como marco de referencia, es como será entendida la evaluación. Analicemos a detalle esta relación:

Retomando a Manzi (2009) la forma de entender la evaluación se ha ido modificando a lo largo de la historia de la educación, según los diferentes modelos pedagógicos que se han instaurado en los sistemas.

Dentro del modelo pedagógico de corte academicista o tradicional, la evaluación tendía hacia la memorización y repetición de conceptos. De esta manera, los significados y conocimientos previos que los alumnos y alumnas pudieran portar no eran mayormente valorados y de ello se

deriva que la evaluación no contemplara una apropiación de los conceptos por parte de ellos. Dentro del mismo modelo, además, la evaluación se entiende como equivalente a calificación (toda evaluación implica una nota) y como observación de un producto. Esto último quiere decir que no se está contemplando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que se está simplemente corroborando la acumulación de conocimientos lograda en un determinado periodo de tiempo.

Junto con el modelo academicista, se instala el conductismo como práctica pedagógica. Así, el aprendizaje se entiende como la automatización de secuencias estímulo-respuesta: el estudiante repite tantas veces una misma operación, que terminará respondiendo automáticamente frente un estímulo determinado. En el marco de este modelo, la evaluación sigue siendo entendida como producto y como equivalente a una calificación, pero a ello se agrega el uso de preguntas que solamente apuntan a la ejercitación automática y memorística del alumno o alumna. De esta época provienen las denominadas preguntas "cerradas" u "objetivas".

Solamente a partir del año 1967, en el cual Michael Scriven crea el concepto de evaluación formativa, se rompe con la idea de evaluación como equivalente a medición. Esta nueva noción implica comprender la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, ya que el docente puede utilizarla para entregar información a los estudiantes acerca de aquello en lo que están fallando y, a la vez, tomar decisiones pedagógicas adecuadas de acuerdo a los problemas detectados. De esta manera, la evaluación deja de ser necesariamente una calificación y se transforma en un indicador de avance en el proceso de aprendizaje.

Esta noción se instala más tardíamente, en tanto sus principios están anclados en los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista, la evaluación se entenderá desde el primero como proceso (avance desde las habilidades mentales más sencillas a las más complejas) y de acuerdo al segundo como una construcción dialógica (el estudiante no se limita a repetir lo aprendido, sino que se apropia de ello, lo reelabora).

¿Cómo evaluar el aprendizaje?

La evaluación del aprendizaje de los alumnos, por lo general, permite valorar el grado de cumplimiento de los objetivos educativos; diagnosticar errores conceptuales; destrezas, habilidades y actitudes; el proceso y manera en que los alumnos las desarrollan. Se evalúan también para analizar las causas de un aprendizaje deficiente y tomar las medidas oportunas (Rodríguez, 2013).

Es necesario utilizar más de un instrumento o técnica para evaluar, ya que la calificación o evaluación no pueden explicarse a partir de un solo examen. En el plan de trabajo, se establecen los objetivos de aprendizaje o en su caso, las competencias que debe alcanzar el estudiante. Debe haber un instrumento para los diferentes tipos de aprendizajes o desempeños que serán medidos. Todo esfuerzo del estudiante debe ser medido y evaluado.

Actualmente existen una gran variedad de instrumentos y técnicas de evaluación que pueden recoger información de contenidos declarativos, procedimentales o actitudinales, o en su caso, de competencias.

Es fundamental que la evaluación sea capaz de valorar de forma efectiva el aprendizaje integral y no busque estimar la mera memorización. Más importante que la memorización es desarrollar las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas (Bellido, 2001).

La nueva evaluación del aprendizaje: evaluar por competencias

La evaluación actual ha sido pensada para evaluar competencias. Este nuevo enfoque se sustenta en las siguientes ideas:

- La cognición no es más que uno de los tantos incidentes del proceso de construcción del conocimiento.

- Se trata que los alumnos aprecien que el desarrollo del conocimiento provoca efectos directos e indirectos que trascienden el aula y se relacionan con la organización, la estructura del trabajo, el desempeño en actividades productivas y pautas de convivencia, cuya difusión y aplicación permiten que emerjan nuevas necesidades y problemas que, al no ser satisfechos, se convierten en nuevos desafíos para la construcción y reconstrucción del conocimiento.

La evaluación actual mide el desarrollo de capacidades para pensar, participar (trabajo colaborativo) y problematizarse, no se enfoca en un solo tipo de conocimientos, sino que pretende ir abarcando o integrando diferentes aspectos del saber, saber hacer y saber ser.

La evaluación actual –al igual que la constructivista– no es la aplicación mecánica de instrumentos de evaluación, sino que busca valorar la formación del alumno.

Conclusión

Conocer los referentes de la Medición y Evaluación de Aprendizajes es una respuesta a la necesidad concreta detectada en nuestro país, principalmente en el ámbito educativo, de formar equipos de profesionales preparados para desarrollar instrumentos de medición válidos, confiables, relevantes y pertinentes, y para utilizar adecuadamente los resultados de las mediciones para promover el aprendizaje de los estudiantes y evaluar la eficiencia y eficacia de las acciones pedagógicas implementadas (Manzi, 2009).

En México se han observado debilidades en competencias como: construir y aplicar correctamente instrumentos o metodologías de evaluación y retroalimentar a los alumnos y su propia práctica a partir de las evaluaciones (Hein, 2010). En consecuencia el presente trabajo permite obtener conocimientos teóricos y diferencias sobre la medición y evaluación directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que debemos tener en cuenta lo siguiente:

A partir del modelo tradicional se evalúa con:

Examen Oral, Escrito y Expositivo.

De acuerdo al modelo en competencias: Lista de Cotejo, Mapa Conceptual, Mapa Mental, Portafolio de Evidencias, Trabajo Colaborativo y autoevaluación.

El proceso de evaluación del desarrollo de competencias se lleva a cabo con base en instrumentos cuantitativos y cualitativos, para corroborar el nivel de logro alcanzado, dicha información nos conduce a tomar decisiones acertadas respecto al aprendizaje del alumno.

Bibliografía

Bellido, Esmeralda (2001). Plan evaluación del proceso enseñanza aprendizaje. Trillas México.

Calderón Gerardo Gabriel (2012). Algunas reflexiones sobre la evaluación. Punto de Encuentro, México

González Halcones, Miguel Ángel; Pérez González Noelia (2010). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos

González, Roberto y Sun, Yulan (2011). La Evaluación Docente. Editorial Balam. México.

Guerrero Pedro (2011) Evaluación del aprendizaje. Trillas, México.

Hein, A. & Taut, S. (2010). El uso de información evaluativa externa con fines formativos en establecimientos educacionales. Graó, España

Manzi, Jorge. (2009). *La evaluación educacional: mediciones nacionales e internacionales*". Trillas, México.

Rodríguez Irlanda (2013) *Medición y Evaluación del aprovechamiento académico*, Editorial Librotex, Buenos Aires.

Schiefelbein, E. (2011). *Análisis del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, sugerencias para mejorar su impacto en la calidad*. Ediciones Umbral, México.

7. Implicación de los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes

Berenice Morales González

Benemérita Escuela Normal Veracruzana-UV

Rubén Edel Navarro, Genaro Aguirre Aguilar

Universidad Veracruzana

El presente trabajo da cuenta de las primeras reflexiones sobre los avances de una investigación de tipo mixto acerca de las prácticas evaluativas mediadas por el uso de tecnologías dentro de una institución formadora de docentes, y su contribución en la autorregulación académica de los estudiantes normalistas. Se enfatiza el carácter dialéctico entre la subjetividad y objetividad del fenómeno de estudio y abona a la sistematización que justifica las decisiones asociadas-con el desarrollo de la investigación.

Este ejercicio de aproximación al campo, desde la parte cualitativa del estudio permite por una parte, avanzar en la clarificación de lo que se desea estudiar, *las prácticas de evaluación desde la orientación centrada en la autorregulación académica* (Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011, Carless, 2009, Boud & Falchikov, 2006, Boud, 2000) y, por otro lado, se analizan los primeros datos de campo evitando limitarlos a la lógica de un marco teórico-conceptual revisado y destacando su enfoque emancipador que de luz sobre las comprensiones de los participantes desde su discurso particular en un contexto social específico, como lo es la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Para organizar el proceso desde la parte cualitativa se contemplan cuatro grandes fases propuestas por Rodríguez, Gil, & García (1999).

1. Fase preparatoria, que involucra las etapas reflexiva y de diseño,
2. Fase trabajo de campo, incluidas las etapas de acceso al campo y recogida productiva de datos.
3. Fase analítica, a través tres etapas: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención de resultados y verificaciones de conclusiones.
4. Fase informativa que incluye la elaboración del informe.

En el presente trabajo se mencionan algunas reflexiones sobre la riqueza epistemológica y metodológica derivadas de las fases preparatoria y de trabajo de campo, específicamente desde la construcción continua de un campo teórico- conceptual como punto de partida de la investigación, y de la realización de un *estudio piloto*, sugerido para los momentos iniciales de acceso al campo (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Se visualiza además que el uso de técnicas etnográficas en el diseño cuasi-experimental permite incrementar la fiabilidad y la validez del diseño, proporciona “un marco contextual y procesual... refuerzan la validez de los resultados confirmando la relevancia de los constructores para las situaciones del mundo real” (Goetz & Le Compte, 1998, p.37).

Prácticas de evaluación, autorregulación y conocimiento docente

Indagar sobre las creencias de los profesores implica enfrentarse a una diversidad y confusión terminológica que incluye desde actitudes, valores y juicios, teorías y epistemologías personales, estrategias de acción y principios prácticos entre varios (García-Cabrero, 2003); lo que revela en gran medida el “desconocimiento... a la forma en que los adultos, especialmente de los académicos universitarios, aprenden a enseñar” (p.1). La autora aboga por indagar las teorías personales o creencias sobre aprendizaje y enseñanza que guían las actuaciones docentes, pueden constituir un punto de partida para comprender las variables que intervienen en el complejo proceso

multidimensional de la práctica docente y contribuir a la caracterización de variadas formas efectivas de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos específicos.

Los estudios identificados se ubican primordialmente en el contexto universitario, han sido escasos hasta ahora las investigaciones realizadas en contextos de formación inicial docente. La literatura indica resistencias y paradojas enfrentados por el profesorado universitario al implementar procesos de evaluación formativa orientados a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Los hallazgos sugieren como resistencias: el tiempo que demanda una evaluación formativa, la necesidad de compaginar tareas de docencia e investigación, la falta de experiencia y formación en procedimientos de evaluación formativa y el elevado número de alumnos en clase. Dentro de las paradojas se identifica: la evaluación para aprender vs. controlar; la centración en finalidades de la evaluación vs. técnicas de evaluación; criterios de evaluación vs. criterios de calificación; confrontación de inseguridades como objetividad vs. subjetividad y justicia vs. injusticia (Margalef, 2014).

Estudios realizados desde la perspectiva de los profesores identifican a la evaluación desde la verificación, proceso, hasta la retroalimentación y autoevaluación (Carlos, 2010). La evaluación vista como retroalimentación apunta el involucramiento de los estudiantes en espacios dialógicos (Carless, Salter, Yang, & Lam; 2011) como mecanismo de ayuda a los estudiantes para aprender y darle menos importancia a la evaluación como acreditación o cumplimiento de indicadores *superficiales* (Carlos, 2010). En este principio de interacción en la retroalimentación se subraya el diálogo asistido por la tecnología para primer autonomía intelectual, un mayor intercambio reflexivo y favorecimiento del compromiso, sin importar la inserción en sí misma de la tecnología sino de la función que guarda en este proceso complejo (Carless, et.al., 2011). De esta forma las TIC pueden apoyar una retroalimentación *efectiva, visible y continua* (Soosay, 2011).

Un concepto asociado a la retroalimentación es la autoevaluación como la habilidad del estudiante de hacer consciente su aprendizaje, autorreflexionar sobre su trabajo con implicaciones

de habilidades de orden superior como análisis, síntesis y evaluación (Yuen & Kaur, 2014). Soosay (2011) reconoce el empoderamiento del estudiante como constructor de retroalimentación, es decir como generador de información de calidad que guía su propio proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de los estudiantes, a través del análisis de entrevistas, López (2011) aporta al conocimiento didáctico de las prácticas evaluativas desde la concepción de la buena enseñanza. En congruencia con Litwin (2013) el análisis del concepto de evaluación desde una perspectiva didáctica realizado por López (2011), implica el estudio de la evaluación con relación a las prácticas de los docentes y las implicaciones de los estudiantes en la construcción de aprendizajes profundos o superficiales, dado que éstos giran en torno al pensamiento y los estudiantes aprenden reflexionando sobre lo que aprenden. Las categorías de las buenas prácticas de la evaluación encontradas por López (2011) fueron: *Procesuales continuas, Participativas y compartidas, así como Comprensión de contenidos de aprendizaje*:

Los estudios de Asikainen, Parpala, Virtanen, & Lindblom-Ylänne (2013) indican variaciones significativas en los perfiles de los estudiantes a la hora de aprender y de estudiar, la evaluación se enfatiza como un elemento para considerar e intervenir en estos diferentes niveles de conocimiento, es decir las prácticas *apropiadas* pueden apoyar a los estudiantes en la comprensión profunda de aquello que aprenden.

En la exhaustiva revisión se identificó la trayectoria de David Carless, investigador de la Universidad de Hong Kong como una aportación esencial a través del Modelo de Evaluación Orientado al Aprendizaje que subraya 1) el diseño y ejecución de las tareas de evaluación de los aprendizajes; 2) desarrollo de experiencias de evaluación del estudiante a través de ambientes dialógicos apoyados por la tecnología y 3) del favorecimiento del compromiso del estudiante a través de la práctica de la retroalimentación.

La formación inicial docente y los procesos de evaluación implicados se encuentran en la agenda pública como un elemento potencializador de transformación en las prácticas educativas actuales (OCDE, 2013; INEE, 2015). Como alternativas de política pública sugiere como primer paso establecer un sistema de estándares rigurosos para acreditar a todas las Normales y demás instituciones de formación inicial; además de la creación de un sistema de evaluación docente basado en estándares; priorizar los resultados de los estudiantes como medida de evaluación estandarizada (aunque deja abierta la posibilidad a emplear *otras* medidas válidas y confiables del aprendizaje) de las escuelas, docentes, sistema educativo en general (OCDE, 2013). En este contexto surge el presente trabajo investigativo vinculado al *Conocimiento docente* (Shulman, 1987, 2005) sobre las prácticas evaluativas de los aprendizajes orientadas a favorecer una implicación del estudiante por regular en lo cognitivo y lo motivacional su propio aprendizaje, es decir una implicación en la autorregulación académica (Pintrich, 2000). Se entiende por prácticas de evaluación de los aprendizajes como un “conjunto de acciones docentes que tienen como finalidad reconocer, en los aprendizajes de los alumnos, aquellas significaciones que permiten regular la enseñanza” (Litwin, Palou de Maté, Calvet, Herrera, & Pastor, 2003, p. 168). Se enfatiza la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión, conocido como *Conocimiento docente (Knowledge for teaching)* o Conocimiento base para la enseñanza, es decir, la capacidad de comprensión de aquello que evalúan los docentes formadores de maestros, las convicciones que orientan sus acciones, las ideas que fundamentan las reorganizaciones y toma de decisiones que den cuenta a nuevas comprensiones sobre evaluación.

La propuesta de Shulman ha sido empleada y adaptada en todo el mundo. El modelo de Shulman ha sido utilizado en el diseño instruccional por lo que se visualiza un crear un nuevo *corpus* de conocimiento en el campo de la tecnología educativa (Valverde, Garrido, & Fernández, 2010).

En resumen, hasta este momento no se ha encontrado algún estudio que profundice específicamente sobre la evaluación de los aprendizajes de los aprendizajes desde la perspectiva de Shul-

man (1987, 2005), por lo que se considera una veta investigativa. Si bien en estos estudios antes mencionados se encontró que sí existe un interés por la evaluación formativa, centrada en el aprendizaje de los estudiantes o en la preocupación hacia el aprendizaje como lo indica Carlos (2010), se rescata la implicación del estudiante en la evaluación como un proceso de ajuste continuo, donde se reconoce la participación tanto del docente como del estudiante. Evaluación y autorregulación son dos constructos ya estudiados en asociación, los datos obtenidos sugieren que la autorregulación y la motivación son factores en el estudio y pueden prevenir efectos negativos de una evaluación inapropiada, es decir, las prácticas *apropiadas* de evaluación pueden apoyar a los estudiantes en la comprensión profunda de aquello que aprenden. El análisis de las prácticas de evaluación desde la perspectiva dual, de los docentes y alumnos ha sido escasos. Rescatando la *mirada pedagógica* sobre evaluación de los aprendizajes mediados por las TIC y la implicación cognitiva y motivacional de los estudiantes, se identifica que existe todo un campo de investigación sobre el impacto del uso de las TIC en los procesos cognitivos (Edel & Navarro, 2015; Edel R., 2009), así como en el contexto de la formación inicial (Edel & Navarro, 2015).

Estas características apoyan la idea de profundizar en los conocimientos docentes que fundamentan y dan sentido a las prácticas de evaluación en la BENV donde en un primer acercamiento al campo alumnos de las cinco licenciaturas ofertadas refirieron a 109 cursos de los 250 maestros frente a grupo con uso satisfactorio de las TIC en los procesos de evaluación. Como objetivo general se pretende explicar la contribución de las prácticas de evaluación en la autorregulación académica de los estudiantes normalistas.

El estudio de tipo mixto, implica actividades de recolección y análisis de datos desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa; de esta última se derivan las siguientes fases.

Metodología

Fase: preparatoria

En esta primera fase se consideró la etapa reflexiva y de diseño. La primera etapa se constituye con la construcción de un marco teórico- conceptual como herramienta que permite “comparar y contrastar los resultados, antes que utilizarlos como categorías *a priori* que fuercen y constriñan el análisis” (Rodríguez et al.,1999, p.66). El resultado de esta etapa reflexiva, se resume a continuación y apoya a la definición de un constructo intencionado, la precisión y delimitación del objeto de conocimiento o de estudio, se focalizan los conceptos para continuar una espiral de posicionamientos frente a la temática de la evaluación de los aprendizajes (Cifuentes, 2011).

A partir del desarrollo de la perspectiva teórica del conocimiento docente (Shulman, 1987, 2005; Grossman & Schulman, 1994; Francis, 2005; Hernández, 2013) sobre la evaluación orientada al aprendizaje (Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011; Carless D. , 2014; Nicol & Macfarlane, 2006, Boud D. , 2000) con énfasis el favorecimiento de la autorregulación académica (Pintrich, 2000), se logra un marco de comprensión de coadyuva en la formulación y planeación de la metodología a seguir en la recolección de datos:

Intencionalidad. Referida a la claridad de las metas y objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación en el marco de la propuesta institucional y nacional en el que se ubique. Hace alusión tanto a objetivos específicos como aquellos más amplios que fortalezcan el aprendizaje a lo largo de la vida.

Transparencia. La percepción de la evaluación como un proceso, incardinado a las actividades cotidianas del aula.

Colectividad. Aproximación sistemática y colegiada de la evaluación que asegure su congruencia con la enseñanza y el aprendizaje. Se evitan las prácticas aisladas.

Reflexión docente. Desempeño de alto nivel del personal docente que le permite recopilar y analizar las cualidades de su práctica de evaluación y la utiliza como herramienta de mejora profesional.

Tratamiento ante el error. Reconocimiento de los desaciertos y aciertos derivados de la práctica como materia prima para reflexionar, dialogar y decidir en función de los objetivos de aprendizaje.

Validez de consecuencia. Tiempo destinado a las actividades de evaluación en congruencia con la apreciación de aquello esperado académicamente.

Autoevaluación. Proceso de aprendizaje continuo por parte del estudiante basado en la autorregulación y autorreflexión en el aprendizaje.

Evaluación entre pares. Esfuerzo colectivo para brindar información invaluable del proceso de aprendizaje, surge en ambientes colaborativos y fortalece la autoevaluación.

Retroalimentación. Información de alta calidad, útil, potenciador de niveles de aprendizaje profundo basado en la reflexión, en sistemas específicos para un propósito en particular.

Diálogo. Interacción apoyada por la tecnología que alienta el involucramiento tanto de docentes como estudiantes en la comprensión conjunta de todo el proceso de evaluación para elevar la conciencia de aprendizaje y autonomía.

Motivación. Las actividades de evaluación promueven creencias motivacionales positivas, hábitos, valores y actitudes ante la vida apropiadas para su práctica día a día.

Logros académicos. La evaluación formativa y acumulativa vs. ponderada ofrece oportunidades para cerrar brechas entre desempeño real y esperado.

Contexto. La evaluación parte del reconocimiento de las diferencias entre estudiantes y considera el contexto en el que se enseña, no es una práctica aislada.

Diseño. La siguiente etapa de esta fase primera permite valorar la adecuación del diseño cualitativo desarrollado a través de un *Estudio de caso* de alcance explicativo, dado que busca dar cuenta de los conocimientos docentes. El tipo de *Estudio de caso* se considera de tipo evaluativo, como método cualitativo orientado hacia la profundización de un caso múltiple que explique y apoye la emisión de afirmaciones (Cifuentes, 2011) sobre el fenómeno estudiado, su naturaleza, características y relaciones. Así mismo, se valoró la pertinencia de la selección del escenario, en este caso la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) como lugar de estudio en el que se cuenta la autorización e interés de autoridades, así como de coordinadores de las cinco licenciaturas que se oferta para llevar a cabo este trabajo y acceder a los actores participantes en el estudio.

Se plantea también un proceso de selección inicial de participantes, cuya muestra se obtendrá a través de métodos no probabilísticos: método por cuotas y método de sujetos voluntarios.

Fase: trabajo de campo

Esta segunda etapa se caracteriza por dos elementos fundamentales: el acceso al campo y la recogida productiva de datos. En este momento del estudio se describirá sólo la primera etapa.

Acceso al campo. Este primer acercamiento al campo se realiza desde el rol de docente de la BENV, lugar donde se lleva a cabo la investigación, lo que ha facilitado de alguna manera la autorización e interés como ya se ha mencionado de autoridades de la institución. Por otro lado, el formar parte de la plantilla académica obliga a la auto-observación de los propios concep-

ciones acerca del objeto de estudio y del contexto cultural, político, social, histórico en el que se inscribe.

A partir de la recomendación de Rodríguez, Gil, & García (1999) se lleva a cabo un *estudio piloto* como paso previo al estudio propiamente dicho, es decir a la *recogida productiva de datos*. En este estudio piloto se aplicó la técnica de encuesta a través de una entrevista a profundidad utilizando Instrumento A Fase I (Apéndice A)

Se llevó a cabo con tres docentes, dos hombres y una mujer, catedráticos la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, uno de ellos cuenta con tres años de antigüedad, y los otros dos con más de 15 años de ejercer la docencia dentro de dicha institución. Fueron docentes que afirmaron hacer uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de evaluación y aceptaron participar en este proceso que consistió en proporcionar el cuestionario con un día de anticipación, permitir la grabación en audio del desarrollo de la entrevista, así como compartir ejemplos y evidencias de lo manifestado en el discurso. Las tres entrevistas tuvieron una duración entre una hora cinco minutos y una hora y cuarto, cada una.

El objetivo que guarda el instrumento es indagar el conocimiento del contenido pedagógico de los profesores sobre el proceso del aprendizaje. El instrumento constó inicialmente de 12 preguntas relacionadas tanto a las categorías de Shulman (1987, 2005) *Conocimiento del contenido pedagógico* y *Conocimiento de las características de los alumnos*, así como a las categorías teóricas derivadas de la fase de preparación, es decir la revisión teórica de los principales estudios de la evaluación orientada al aprendizaje en vinculación con el desarrollo de la autorregulación académica (Carless, 2009; Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011; Boud & Falchikov, 2006; Boud D. , 2000; Nicol & Macfarlane, 2007).

En este primer análisis bidireccional, dialéctico entre los datos revisados de la teoría y los datos empíricos que emergen a través de la aplicación de la entrevista a profundidad se reconstruyen 7

categorías y 19 subcategorías implicadas en el análisis cualitativo efectuado a través del *software* MAX QDA. En la tabla 1 (Apéndice B), se enlistan los códigos y subcódigos utilizados, así como las frecuencias identificadas en cada caso participante del piloteo.

A partir de esta aproximación al campo, se realiza una reagrupación de las categorías. En ésta emergen nuevas subcategorías, las cuales son: Percepción diferenciada, trazabilidad educativa, implicación cognitiva, implicación motivacional, instrucciones, y lealtad.

Percepción diferenciada. Relacionado con la mirada de los profesores hacia los estudiantes desde una perspectiva diferenciada que reconoce la diversidad entre ellos y unicidad de cada uno de ellos. Llama la atención en este primer acercamiento a la *percepción diferenciada* como subcódigo que recae principalmente como tarea del docente hacia alumnos que se encuentran por debajo de lo esperado:

-“tengo alumnos con diferentes grados de habilitación en el idioma y eso vuelve todo el trabajo un poquito complejo sobretodo porque en la asignatura se incluyen muchas lecturas en inglés y eso a veces se convierte en un reto” (Piloteo 3, 224).

Trazabilidad educativa. Como elemento del proceso de aprendizaje que permite hacer un seguimiento personalizado de la evolución del aprendizaje de los alumnos, y así atender a la diversidad de necesidades en el aula (Red Educativa Escolar, 2014).

-Les expliqué que la aplicación en línea me manda un reporte que me dice en dónde se equivocaron y en cuantos intentos llegaron a la respuesta. Entonces están conscientes de esa parte... (piloteo 3, 242).

Implicación cognitiva. Refiere a las estrategias utilizadas por los alumnos en las prácticas de evaluación, desde el discurso de los profesores.

- Entonces ellos dicen –no, yo voy a hacer mi proyecto sobre esto, pero también voy a hacer actividades sobre esto otro por que mis niños.. y además los voy a agrupar así porque con estos alumnos pasó esto.- es decir, no nada más es la forma en que se escribe esto (reporte), sino todo esto (trabajo de campo) que ellos van y recogen información y la sistematizan, lo ponen en un informe, en un reporte, en un diagnóstico, entonces a la hora que yo lo leo es una forma de darme cuenta si se están apropiando o no (Piloteo 2, 482)

La implicación motivacional de los estudiantes durante las prácticas de la evaluación se visualizan en este primer momento vinculadas a la subcategoría problemas y retos enfrentados:

- **Maestro:** ...que el resultado no ha sido muy bueno... (risas)

Entrevistador : ¿por qué?¿cuál ha sido el resultado?

Maestro: eh...de entrada no todos participan de la misma manera (Piloteo 1, 175).

- varios alumnos me dijeron que habían sido mala onda sus compañeros porque los habían calificado muy bajo (Piloteo 1, 105).

También se identificaron comentarios positivos, por ejemplo sobre el uso de Recursos tecnológicos como el empleo de la Plataforma Moodle en la estrategia de taller y la implicación motivacional de los estudiantes:

-Entonces eso es, por lo menos, bueno es interesante, da la esperanza de que sí, los alumnos están queriendo hacer las cosas bien, aunque sus amigos le están diciendo “oye échale ganas, no seas flojo”, ¿no? “lo puedes hacer mejor”, eso fue interesante (Piloteo 1, 250).

Instrucciones dentro de la categoría de Ambiente de trabajo en la evaluación, da cuenta de las indicaciones docentes durante la evaluación de los aprendizajes.

Entonces, él trae toda esta información en algo que yo le di que le llamé Proyecto de Indagación, es decir van a traer todo un informe con ciertos requisitos que les pido yo que cumplan como el marco referencial, el marco teórico, cuál fue su pregunta problema o su dilema, este que incluya las encuestas, la sistematización de las mismas y ellos traen ese este, es como una primera etapa de ese proyecto de intervención socioeducativa que van a hacer (Pilotaje 2, 451).

...- ah pero fíjense en esto, lo importante de esta actividad es esto-, o haciendo la pregunta de fin de clase – bueno, qué aprendieron, para qué sirve tal cosa- (Piloteo 3, 158)

Lealtad. Se enuncia a partir del constructo teórico mencionado por Litwin (2013), como un pedido implícito en la práctica evaluativa de los alumnos que se ciñe a la perspectiva de la práctica evaluativa del docente “que los estudiantes se remitan a la bibliografía que hemos seleccionado y no a otra, que aplaudan lo que aplaudimos y rechacen lo que rechazamos” (p.167). Se advierte en los siguientes comentarios:

-Entrevistador: ¿cómo describe el proceso de evaluación de los aprendizajes desde el momento que se sabe profesor de una asignatura?

Maestro: lo primero, cuando me supe maestro de matemáticas, que generalmente se tiene la idea de que es un problema, si me, por un lado me gusta pero, si me preocupó y me ocupó el asunto de *deveras* [sic] conocer yo, de *deveras* [sic] saber yo los contenidos, el etcétera, o sea qué les iba yo a enseñar, qué les iba yo a evaluar (Piloteo 1, 150).

Las primeras cuatro subcategorías, se identificaron a partir de una necesidad de análisis de la categoría *Implicación de los estudiantes en la evaluación*, como categoría importante dentro del estudio. Tanto en ésta categoría como la de *Reflexión Docente* se ubican el mayor número de comentarios vertidos en las entrevistas.

Como ejercicio de análisis entre categorías y subcategorías *tentativas* se aprovechó el uso del *software MAX QDA*, a partir de la función visualizador de relaciones de códigos, que permite identificar gráficamente aquellas categorías y subcategorías vinculadas entre sí dentro de un mismo párrafo, es decir ideas que dentro del discurso de los docentes. Se aprecia una vinculación entre las subcategorías *Implicación cognitiva e Implicación motivacional*, ambas ubicadas en la categoría *implicación del estudiante en la evaluación*. Así como la vinculación entre la subcategoría *Problemas y retos enfrentados* (ubicada en la categoría *Reflexión docente*) y la *implicación motivacional*, llama la atención que no se perciba asociación con la *Implicación cognitiva*, es decir que sea un reto o problema el control de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes.

A partir de las actividades de piloteo de acceso al campo se considera una segunda selección de informantes clave más adecuados: dos docentes participantes de cada licenciatura que cuenten con diversidad de antigüedad en el servicio. Igualmente la propuesta de preguntas detonadoras que constituyen la entrevista a profundidad se replantean al igual que el marco de comprensión referencial, dando mayor peso a aquellas preguntas que indagan la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación.

Se amplía el uso de la encuesta con estimulación del recuerdo como técnicas pertinentes para profundizar en el caso múltiple. La entrevista a profundidad de respuesta abierta busca obtener datos sobre los *significados* del participante, cómo explican y dan sentido a ciertos acontecimientos, a su mundo (McMillan & Schumacher, 2008), se considera como la principal estrategia de recogida de datos. Se hará uso durante el desarrollo de un curso semestral la técnica estimulación del recuerdo que en combinación con la grabación preferentemente en video se recomienda para el estudio del pensamiento del profesor (Rosales, 2000; Hernández, 2013). Esta técnica consistirá en la grabación de una clase, negociada previamente con el docente, de la cual se seleccionarán previamente algunas escenas para ser utilizadas como elementos detonadores

de explicaciones por parte del docente respecto al sentido de sus prácticas de evaluación y la implicación de los estudiantes.

Conclusiones

Este trabajo permite apoyar las ventajas del *estudio piloto* mencionadas por Rodríguez, Gil, & García (1999) en relación a la clarificación de elementos no considerados en las primeras etapas de reflexión conceptual, la adecuación de las cuestiones de investigación y, sobre todo el descubrimiento de nuevos aspectos no considerados inicialmente como los fueron los criterios de selección de participantes y técnicas a utilizar lo que no sólo abona a un inicio del proyecto con acercamiento al campo, sino también el estudio piloto abona a la *fiabilidad y dependencia* del análisis cualitativo.

Bibliografía

- Asikainen, H., Parpala, A., Virtanen, V., & Lindblom-Ylänne, S. (2013). The relationship between student learning process, study success and nature of assessment: A quality study [La relación entre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, éxito académico y la naturaleza de la evaluación: Un estudio cualitativo]. *Studies in Educational evaluation*, 39, 211-217.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society [Evaluación sustentable: repensar la evaluación para una sociedad del conocimiento]. *Studies in Continuing Education*, 22 (2).
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning [Vinculación entre evaluación y aprendizaje permanente]. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 31 (4), 399-413.

- Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *assessment & Evaluation in Higher Education* , 34 (1), 79-89.
- Carless, D. (2014). Exploring learning -oriented assesment processes. *Higher Education* .
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices [Desarrollo de prácticas de retroalimentación sustentables]. *Studies in Higher Education* , 36 (4), 395-407.
- Carlos, J. (2010). La evaluación de los aprendizajes vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología. *Sinéctica* (34).
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Edel, R. (Septiembre de 2009). Recursos digitales en las IES: usos y aplicaciones. *Memorias del Coloquio Científico Internacional IISUE-UNAM*.
- Edel, R., & Navarro, Y. (2015). *Entornos virtuales de aprendizaje 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE.
- Francis, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio en la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación [de la base de datos Dialnet]* Recuperado el 2 de abril del 2014 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/index> , 5 (2), 1-18.
- García-Cabrero, B. (2003). docentes., La evaluación de la docencia en le nivel universitario: Implicaciones de las investigaciones acerca del Pensamiento y la Práctica. *Revista de la Educación Superior [versión electrónica]* , 3 (127).
- Goetz, J., & Le Compte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.

- Grossman, P., & Schulman, L. S. (1994). Teachers Knowing: toward an understanding of how teachers of the English language arts learn and develop. En T. Shanahan, *Teachers thinking, teachers knowing*. (págs. 3-22). Illinois, USA: NCTE.
- Hernández, O. A. (2013). *Teorías de la acción de educadoras respecto del desarrollo personal y social en niños preescolares*. Universidad Autónoma de México, [tesis de posgrado en Psicología Educativa y del Desarrollo], México.
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Recuperado el 20 de Abril de 2015, de Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf
- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet, M., Herrera, M., & Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1 (1), 167-177.
- López, M. C. (2011). *Las buenas prácticas de la evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes*. Recuperado el 20 de junio de 2014, de Revista de Educación: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/53/97
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2), 35-55.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2008). Investigación evaluativa y análisis político. En J. H. McMillan, & S. Schumacher, *Investigación Educativa* (J. Sánchez Baides, Trad., págs. 555-634). Madrid: Pearson.

- Nicol, D., & Macfarlane, D. (24 de enero de 2006). *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good practice*. Recuperado el 27 de junio de 2014, de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070600572090?src=recsys#.U6d8Mfl5Pnw>
- OCDE (2013). *Panorama de la Educación 2013. México*. Recuperado el 11 de 05 de 2014, de OCDE: [http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf)
- Pintrich, P. (2000). The Role of goal orientation in self regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider, *Hand Book of Self Regulation* (págs. 452-494). San Diego, California: Academic Press.
- Red Educativa Escolar (14, marzo,2014). Trazabilidad educativa: ¡realiza un seguimiento personalizado! [mensaje en un blog] <http://blog.tiching.com/trazabilidad-educativa-realiza-un-seguimiento-personalizado/>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Shulman, L. S. (1987, 2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. Obtenido de Revista de Currículum y formación del profesorado, 9 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Soosay, M. (2011). Can the Medium Extend the Message? Using Technology to Support and Enhance Feedback Practices. *Proceedings of the european conference on e-learning*, (págs. 794-801).

Valverde, J., Garrido, M., & Fernández, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: Un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 11 (1) 203-229.: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897009>

Yuen, C., & Kaur, G. (2014). Assessment Practices in Higher Education in United State. *Procedia Social and Behavioral Science.* , 123, 199-306.

Apéndice A

Fase I de Análisis Cualitativo
Técnica: Entrevista a profundidad
Instrumento 1: Guión de preguntas
Objetivo: Indagar el conocimiento didáctico de los profesores sobre el proceso de evaluación del aprendizaje
Dirigido a dos docentes: -10 Profesores adscritos a la BENV. -3 años de experiencia docente como mínimo. -Profesores participantes en grupo focal -Empleen las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Internet, Blogs, Foros virtuales, Prezzi, Wiki, Webquest, Redes sociales, Plataformas educativas, etc) -Interesados en participar.

1. ¿Cómo describe el proceso de evaluación de aprendizajes, desde el momento que se sabe profesor(a) de una asignatura? (Conocimiento pedagógico del contenido: intenciones)
2. ¿Para qué evaluar los aprendizajes? (Conocimiento pedagógico del contenido)
3. **¿Para Ud. qué es evaluar los aprendizajes? ¿puede mostrarnos algún ejemplo?** (Conocimiento pedagógico del contenido)

4. ¿Ha realizado modificaciones a su programa oficial, en los aspectos de evaluación? ¿puede mostrarnos algún ejemplo? (Conocimiento pedagógico del contenido)
5. ¿Cuáles son los factores que han detonado esas modificaciones? ¿A qué se han debido? (Conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento de los alumnos)
6. ¿De qué recursos (materiales, didácticos, bibliográficos, tecnológicos) se apoya para evaluar los aprendizajes? (Conocimiento pedagógico del contenido)
7. ¿Cómo y con qué finalidad utiliza los recursos mencionados? ¿puede ejemplificarlo? (Conocimiento pedagógico del contenido)
8. ¿Cuáles son los recursos más significativos en su proceso de evaluación? ¿por qué lo cree así? ¿qué lo hace significativo? (Conocimiento pedagógico del contenido)
9. **¿Cuáles son los principales problemas o retos a los que se enfrenta al evaluar los aprendizajes?** (Conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento de los alumnos, motivacional y cognitivo)
10. ¿Cómo los ha resuelto? (Conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento de los alumnos)
11. ¿Qué causas y consecuencias pueden explicar esos retos? (Conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento de los alumnos)
12. **¿Cómo percibe el papel de sus alumnos en la evaluación de los aprendizajes? ¿puede mostrarnos algún ejemplo?** (Conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento de los alumnos; motivacional y cognitivo)

13. ¿Cuáles son los factores que pueden explicar el papel de sus alumnos en la evaluación de los aprendizajes? (Conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento de los alumnos, motivacional y cognitivo)
14. ¿Cómo ha llegado Ud. a saber esta información sobre el papel de los alumnos en la evaluación y los factores que lo explican? (Conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento de los alumnos, motivacional y cognitiva)

Apéndice B

Tabla 1

Frecuencias obtenidas según Sistema de códigos y subcódigos.

Sistema de códigos	Sistema de subcódigos	Frecuencias de datos obtenidos			
		Pilotaje 1	Pilotaje 2	Pilotaje 3	subtotal
Retroalimentación	Del docente a alumnos	3	4	3	10
	Evaluación entre pares	2	0	3	5
	Autoevaluación	1	0	1	2
Implicación de los estudiantes	Percepción diferenciada	0	7	4	11
	Trazabilidad educativa	1	3	2	6
	Implicación cognitiva	7	10	4	21
	Implicación motivacional	8	5	9	22
Reflexión docente	Experiencias/percepción personal	6	5	7	18
	Nuevas comprensiones	6	3	3	12
	Problemas y retos enfrentados	10	10	10	30
Ambiente de trabajo	Diálogo	8	6	2	16
	Recursos	7	7	4	18

en la evaluación					
	Abordaje ante el error/incertidumbre	2	4	4	10
	Indicaciones docentes	3	6	4	13
institucionalidad y colectividad en prácticas evaluativas		6	1	3	10
Percepción de logro		4	1	1	6
Intenciones	Lealtad	5	1	0	6
	Transparencia	3	2	2	7
	Cómo/ Descripción	5	4	4	13
	Para qué evaluar/Funcionalidad	9	5	9	23
	Qué es/Representación	1	1	2	4

8. Aprendizaje mixto fomentando solución de problemas con trabajo en equipo

Verónica Guerrero-Hernández, José Enrique Díaz-Camacho,
Agustín Lagunes-Domínguez

Universidad Veracruzana

En la sociedad del conocimiento actual las fuentes de ventaja competitiva dependerán de la innovación basada en el conocimiento. El conocimiento se ha convertido en una de las cosas más importantes para toda persona y organizaciones. El éxito en la sociedad del conocimiento es que la innovación debe convertirse en el negocio de todos: Gobierno, organizaciones, individuos e Instituciones de Educación.

Por lo tanto la Educación Superior tiene como propósito principal generar conocimiento con una formación basada en competencias de personas que puedan resolver problemas al incorporarse al mercado laboral y ser competitivos DGEST (2012). De acuerdo con la OCDE (2011) se entiende por competencia a aquellas habilidades y capacidades adquiridas a través de un esfuerzo deliberado y sistemático por llevar a cabo actividades complejas. Capacidad que se consigue al combinar las dimensiones de toda competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y motivaciones y al aplicarla en un determinado contexto, como la educación, el trabajo o el desarrollo personal. En cuanto a Tobon (2005) las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad.

Actualmente en México, la Educación Superior constituye la meta de transformación, creatividad e innovación para la solución de problemáticas de índole social de manera más eficiente y eficaz

transformando las capacidades y actitudes necesarias en el profesionista. Algo importante a considerar de acuerdo a Tobon (2006) son las competencias y el pensamiento complejo, como factores clave para pensar la calidad de la Educación Superior.

Es importante destacar que la educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuesta a la Sociedad del Conocimiento. Se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo; Para la sociedad actual, el reto en Educación Superior es innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje replanteando los modelos educativos con un modelo centrado en el aprendizaje de los estudiantes: Educación Basada en Competencias. La generación de conocimiento ha tomado una importancia fundamental para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, aunado al desarrollo de la ciencia y la tecnología.

El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos DGEST(2012) asumió también la tarea de actualizar los procesos, planes y programas educativos, generando su actual Modelo Educativo para el siglo XXI: Formación y Desarrollo de competencias profesionales, que orienta el proceso educativo central a la formación de profesionales que impulsen la actividad productiva de cada región del país, permitiendo que los egresados de cada uno de sus programas de estudio sean aptos para contribuir en la construcción de la sociedad del conocimiento, participar en los espacios comunes de la educación superior tecnológica y asumirse como actores protagónicos del cambio.

En consecuencia nos enfocaremos específicamente al estudio y evaluación de la competencia de trabajo en equipo. De acuerdo a Rascon (2010) menciona que a partir de un trabajo realizado por la ANFEI en México, publicado en octubre de 2007, titulado “Ingeniería México 2030. Escenarios de futuro”, las empresas enfrentan procesos de cambio estructural, existen cambios del mando jerárquico y vertical a esquemas colectivos de trabajo horizontal en los cuales se toman decisiones colegiadas, se transmite información y se permite que los trabajadores asuman compromi-

tos sobre los procesos colectivos. Los Ingenieros serán requeridos para incorporarse al trabajo colegiado y en equipo.

De acuerdo al resumen ejecutivo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE) del marco conceptual del proyecto DeSeCo (1997) hace mención de las competencias clave de jóvenes y adultos. En un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Como consecuencia de los avances tecnológicos, la globalización y la nueva sociedad del conocimiento, las empresas anteriormente eran intensivas en el factor trabajo y actualmente se volvieron intensivas en el capital humano. Es importante destacar que los conceptos y competencias que se desarrollan en el sistema educativo también pueden tener una cierta caducidad por lo tanto en la educación no tenemos claro lo rápido y drástico que los conocimientos se vuelven obsoletos y poco redituales. Citado por Pacheco (2005), Peter Druker, el padre de la administración moderna, dice que, para que una empresa sea considerada orientada hacia la comunicación, no necesita contar necesariamente con la última tecnología de la comunicación: solo requiere que todo gerente se pregunte, quien necesita que información, donde y cuando. Es decir, que todo el mundo esté bien informado, que los jefes no se “guarden información en el bolsillo trasero (Martínez, 2003).

Dentro del contenido del documento “Encuesta de Competencias Profesionales 2014”, resultando del Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (CIDAC). Menciona que la brecha entre oferta y demanda de competencias: la tecnología y los procesos de producción se ajustan a una velocidad mayor a la que se revisan, rediseñan y ejecutan los planes de estudio de los programas ofrecidos por las instituciones de Educación Superior (IES). CIDAC menciona dentro de los resultados de su investigación las competencias que consideran más importante las empresa siendo estas: cultura general, herramientas de comunicación, comunicación con otros, trabajo en equipo, innovación/emprendimiento, liderazgo, imagen personal, eficiencia personal, inteligencia

emocional, marketing y ventas, tecnologías de la información, operaciones logística, conocimientos técnicos de ingeniería, cuantitativo estadístico, cuantitativo matemático, cuantitativo análisis de datos y cuantitativo financiero contable. Dando como resultado en el estado de Veracruz la categoría de trabajo en equipo como una de las más importantes, específicamente en la coordinación de equipos de trabajo

La literatura refiere que se han desarrollado algunos esfuerzos aislados de uso de estrategias de aprendizaje mixto para lograr alcanzar el trabajo en equipo o trabajo colaborativo, sin embargo emplean las mismas estrategias de aprendizaje tradicional y presencial en su aprendizaje virtual en el alcance de la competencia de trabajo en equipo limitando la interacción y colaboración auténtica entre pares. La problemática del presente trabajo de investigación es el desconocer la implementación de ambientes de aprendizaje mixto en Tecnológicos Nacionales de México descentralizados y su contribución en la adquisición de la competencia profesional de trabajo en equipo de los alumnos. La pregunta de investigación que se deriva de lo anterior es: ¿De qué forma la competencia profesional de trabajo en equipo se adquiere una estrategia de ambiente de aprendizaje mixto?

Desarrollo

En los últimos años, se han llevado a cabo diversas investigaciones en universidades del mundo acerca del B-learning. Para conocer algunos antecedentes en relación con la modalidad educativa B-learning se tiene a Lafuente, Boné, Barros & Madrid (2012) quienes desarrollaron una investigación para la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaíso. Diseñando un entorno virtual de aprendizaje eValpa para desarrollar el programa semipresencial de formación continua en Educación Médica “Valpa 2011”. Modalidad generada para fortalecer la capacitación del cuerpo académico de la escuela en las nuevas metodologías de enseñanza – aprendizaje y de

evaluación, enfocadas en la adquisición de competencias por parte del alumnado. (Lafuente, Boné, Barros & Madrid, 2012).

En la investigación realizada por Aguado, D. Arranz, V. Valera, A. y Marín, S. (2011) con el propósito de analizar la eficacia de un programa de formación Blended-Learning diseñado específicamente para el desarrollo de los conocimientos habilidades y destrezas para trabajar en equipo. Para la evaluación del programa utilizaron el modelo de valoración de la formación de Kirkpatrick que contempla cuatro aspectos: reacciones, aprendizaje, transferencia e impacto. El trabajo fue apoyado por la teoría ACT (Adaptative Control of Thought) de Anderson que busca principalmente el Saber Que, teniendo como esencia una teoría de aprendizaje procedimental. El resultado de dicha investigación consistió que la reacción de los alumnos frente al curso fue positiva; los alumnos han aprendido a nivel declarativo los CHD necesarios para trabajar en equipo; los alumnos han adquirido destrezas relacionadas con el trabajo en equipo; y tanto los alumnos como sus jefes manifiestan que existe transferencia de los conocimientos adquiridos al puesto de trabajo.

En España, Villalustre y Del Moral (2011) realizaron un estudio relativo a las *wikis*, entendiéndolas como “aplicaciones potenciadoras del aprendizaje colaborativo, al posibilitar a los estudiantes relacionarse, compartir y contrastar diversidad de ideas, experiencias y opiniones en relación a un mismo tema, solicitar apoyo, comparar y consensuar soluciones para un problema dado, redactar informes conjuntos, desarrollar un proyecto” (Villalustre y Del Moral, 2011, p. 194).

Trabajo en equipo

Trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado un cometido. Cohen afirma que en el '93, aumentarían en un 60% la incorporación de equipos en las organizaciones y que en el '97, Cohen et Bai-

ley, postulan que el 82% de las empresas con más de 100 trabajadores trabajaran en equipos. Beckham (1998) adelanta que en el año 2000 el 40% de los trabajadores estadounidenses trabajarían en equipo. Kayes et al. (2005) afirman que en empresas de más de 100 trabajadores, más del 80% utiliza alguna forma de trabajo en equipo. En 1993 constatan como el 91% de las empresas ya utilizaba algún tipo de equipo para resolver problemas.

De acuerdo a Katzenbach y Smith (1993) citado por Viles, E, Jaca, C. Campos, J. Serrano, N. y Santos, G (2011), el equipo de trabajo es un pequeño grupo de personas con habilidades y conocimientos complementarios, que están comprometidos con una misión, un conjunto de metas de desempeño y con un enfoque común, para los cuales son mutuamente responsables.

“La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz.” Cannon-Bowers et al. (citado por Torrelles, C. Coiduras, J. Isus, S. Carrera, F.X. Paris, G, y Cela, J. M., 1995).

De acuerdo a la Secretaria de Trabajo (2012) menciona que las competencias laborales genéricas (competencias de empleabilidad) a considerarse para que los alumnos las adquieran durante su formación son: Trabajo en equipo, atención al proceso, comunicación efectiva, orientación al logro, adaptabilidad, planeación y organización.

Por lo tanto la competencia profesional a considerar para un alumno educación superior es la competencia de trabajo en equipo, competencia en la que se debe considerar la realización de actividades para la concreción de objetivos y metas, valoración de las fortalezas de cada integrante del equipo, participación en la generación de un clima de confianza y respeto, compartir su experiencia, conocimiento y recurso para el desempeño armónico del equipo, cumplimiento

compromisos de trabajo en equipo y retroalimentación con base a los resultados del trabajo en equipo.

La adquisición de esta competencia no es automática, a pesar de la existencia de habilidades previas que faciliten su asimilación, sino que, requieren de un ejercicio progresivo y disponer de un espacio de formación en el curriculum universitario, circunstancia que debe ser tomada en especial consideración en la concreta implantación de la misma en el marco de cualquier grado.

El primer objetivo que se plantea es el de definir qué se entiende por trabajo en equipo para proceder, posteriormente, a la elaboración de un protocolo de actuación para el profesorado, que sea una guía para la planificación y organización del trabajo en equipo en los distintos y grupos y para evaluar el grado de asunción de la competencia por el alumnado, así como la elaboración de un protocolo dirigido a los estudiantes para establecer las pautas que deberían tener en cuenta en el trabajo de la citada competencia transversal.

“La competencia de trabajo en equipo Supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo.” Torrelles, 2011 (citado por Torrelles, C. Coiduras, J. Isus, S. Carrera, F.X. Paris, G, & Cela, J. M., 2011)

Las dimensiones que secundan a esta definición, son: **Identidad:** Idiosincrasia propia y genuina que se establece a través de la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertinencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla. **Comunicación:** Interacción que se establece entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, actuar de forma concertada y posibilitar su funcionamiento óptimo. **Ejecución:** Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, de acuerdo con los objetivos acordados, el equipo planifica. **Regulación:** Procesos de ajuste que el equipo desarrolla

permanentemente para avanzar en sus objetivos, resolviendo los conflictos surgidos o bien incorporando elementos de mejora que incrementen su eficacia o impulsen su crecimiento.

Aprendizaje mixto

Los términos con los que se le conoce al aprendizaje mixto o aprendizaje mezclado son como Blended Learning o b-learning, educación flexible, enseñanza semipresencial, formación mixta. De acuerdo a Marsh (2003) citado en Bartolome (2004) en la literatura anglosajona destaca el término “híbrido” (“Hybrid model”). El término “Blended Learning” viene del mundo de la formación en la empresa.

El término a utilizar en la presente investigación será aprendizaje mixto. En el aprendizaje mixto la enseñanza se centra en el alumno aunque el docente no puede diseñar el aprendizaje, es el facilitador del aprendizaje. El docente sólo puede diseñar la enseñanza ya que el aprendizaje es una actividad propia del alumno que el propio alumno diseña del modo que considera más adecuado para obtener sus propios objetivos de aprendizaje.

En un modelo educativo de aprendizaje mixto, el alumno es el generador de su propio conocimiento, fomentando el estudio independiente, el aprendizaje auto dirigido y colaborativo. Y el docente es el tutor que lo orienta, apoya y guía en su trayectoria durante el curso. Lo enseña a aprender cómo aprender. El Aprendizaje mixto o Blended Learning es para Landeata (2013) una modalidad de enseñanza mixta que combina la formación presencial tradicional con las nuevas tecnologías e-learning.

Para Arras, Torres y Fierro, 2012 el Blended learning trabaja con entornos que mezclen la educación presencial con las nuevas tecnologías para que los educandos amplíen su visión con respecto al uso de las TIC como instrumentos que facilitan su aprendizaje. Lagunes y Torres (2012) opinan que el Blended Learning puede ser considerado como una estrategia o como una modali-

dad que aprovecha el contacto del profesor en la educación presencial, aunada al beneficio de la plataforma, los recursos y medios de comunicación que existen en la educación virtual. El BL indica que el aula se debe transformar, que debe existir mucha interactividad entre el estudiante y el profesor y que el segundo debe encargar proyectos donde el estudiante pueda poner en práctica sus conocimientos y habilidades. (Lagunes, 2009).

El BL es tanto una estrategia para mejorar el rendimiento de los estudiantes, como una modalidad donde se disfruta el contacto directo con el académico, y además, también aprovecha las ventajas de la universidad virtual, haciendo uso de una plataforma en donde se subirán recursos, se discutirá de forma síncrona y asíncrona, y se pueden utilizar las aulas virtuales. (Lagunes, May&Goytia, 2009)

Para Moran (2012) los elementos que determinan el desarrollo y puesta en práctica de una experiencia formativa de características b-learning, son el contenido (información, medio-código-canal y distribución), luego la comunicación (local/remota, de igual a igual, alumno-tutor) y por último la construcción (individual-cooperativa).

Una estrategia educativa de aprendizaje mixto busca construir ambientes de aprendizaje dentro y fuera de las instituciones de educación, pudiendo ofrecer cada institución la modalidad educativa semipresencial que permita a sus alumnos adquieran sus competencias profesionales que demande su entorno laboral.

Conclusiones

Se espera que la investigación a desarrollar permita encontrar una alta satisfacción de los alumnos del curso con estrategias de aprendizaje mixto y un alto nivel de adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas de trabajo en equipo. Considerando al Blended Learning como una estrategia y no como una modalidad para desarrollar la competencia de trabajo en equipo.

La competencia de trabajo en equipo puede ser desarrollada tanto en actividades presenciales como en virtuales ya que el factor presencial es la planeación didáctica para dicho propósito. Y como una línea de investigación se tiene que diseñar e implementar un curso mediante Blended Learning para el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo para ver si la competencia se desarrolló de manera significativa en los alumnos.

Bibliografía

Aguado, D. Arranz, V. Valera, A. & Marín, S. (2011). Evaluación de un programa blended-learning para el desarrollo de la competencia trabajar en equipo. *Revista anual de psicología Psicothema*, 23(3) 356-361.

Recuperado de <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/9071>. [Consultado el 09 de mayo 2015].

Aguirre, G. & Edel, R. (2013). De territorios y nuevas alfabetizaciones en la sociedad del conocimiento. En Aguirre, G., Díaz, F. & Edel, R., *Territorios de la educación. Mediación y aprendizaje en ambientes de innovación*. (pp. 14-33). Recuperado de <http://goo.gl/NXFt66>

Aguirre, G. & Edel, R. (2013). Experiencias exitosas en educación mediada por tecnología: El caso del DSAE-UV. En Aguirre, G., Díaz, F. & Edel, R., *Territorios de la educación. Mediación y aprendizaje en ambientes de innovación*. (pp. 14-33). Recuperado de <http://goo.gl/NXFt66>

Aguirre, G., & Ruiz, M.R. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa* 12(59) 121-141. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/12450>.

- Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En Gimeno, J., Pérez, A. I., Martínez J. Torres, J. Angulo, J. F. & Álvarez J. (Eds.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata.
- Argudín, Y. (2005). Que son las competencias. En Trillas (Eds.), *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes* (pp. 11-16). México: Trillas.
- Argudín, Y. (2005). ¿Por qué competencias? En Trillas (Eds.), *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes* (pp. 17-23). México: Trillas.
- Arras, A. M., Torres, C. A. & Fierro, L.E. (2012). Educación, competencias en TIC y brechas digitales. En editor C. M. Ramírez. *Competencias en TIC y rendimiento académico en las universidades Autónoma de Chihuahua y Veracruzana* (pp.1-7). México: PEARSON.
- Arras, A. M., Torres, C. A., & Fierro, L.E. (2012). Las Universidades públicas objetos del estudio. En C. M. Ramírez. *Competencias en TIC y rendimiento académico en las universidades Autónoma de Chihuahua y Veracruzana* (pp.11-19). México: PEARSON.
- Arras, A. M., Torres, C. A., & Fierro, L.E. (2012). Educación, competencias en TIC y brechas digitales. En C. M. Ramírez. *Competencias en TIC y rendimiento académico en las universidades Autónoma de Chihuahua y Veracruzana* (pp.1-7). México: PEARSON.
- Bellochio, M. (2009). La educación basada en competencias. En ANUIES (Eds), *Educación basada en competencias y constructivismo: Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI* (pp. 11-26). México. ANUIES.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la Investigación: Tercera edición* [e-book]. Colombia: Pearson. Recuperado de: <http://www.pearsonbv.com/default.asp>

- Bumgartner, I. (2012). Handling Interpretation and Representation in Multilingual Research: A Meta-study of Pragmatic Issues Resulting from the Use of Multiple Languages in a Qualitative Information Systems Research Work Singapore. *TheQualitativeReport*, 17(84) 1-21. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/baumgartner.pdf>
- CIDAC (2014). Encuesta de competencias profesionales 2014. Recuperado de <http://www.cidac.org>
- Climént, J. (2010). Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-climent.html> [Consultado el 01 de junio 2014].
- Cristina, M., & Flores, K. (noviembre, 2006). Análisis de competencias a partir del uso de las TIC. *Apertura*, 6(5) 36-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800504>.
- Díaz B, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5) 3-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Edel, R. (2007). *Diseño de proyectos de investigación en ciencias sociales y humanidades*. México: Plaza y Valdez.
- Edel, R., Juárez, M., Navarro, Y. & Ramírez, M. S. (2011). *Foro interregional de investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje: Integración de redes académicas y tecnológicas*. Trabajo presentado en el Foro regional del COMIE, Área 7 del COMIE: "Entornos virtuales de aprendizaje" [e-book]. Recuperado de: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/373>

- Fabregas, M. G., & Nuño, P. (2012). Developing Flexible Dual Master's Degree Programs at UPAEP.US-China EducationReview 2 223-228. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532131.pdf>
- García, C. A., et al. (2012). *Modelo educativo para el siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales*. México: Dirección General de Educación Superior Tecnológica.
- González, K., Padilla, J. & Rincón, D. (diciembre, 2011). Teorías relacionadas con el b-learning y el papel del docente. Revista Educación y Desarrollo Social, 5(2). Recuperado de http://www.umn-g.edu.co/documents/63968/70434/ekb_articulo7.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª. ed.). Perú: McGraw Hill.
- Herrera, M. (2009). *Modelado de un ambiente de aprendizaje basado en el Blended Learning y el Método del Caso en el espacio de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-58275.html>
- Lagunes, A. (2010). El Blended Learning como alternativa a la transformación de la educación superior en México. Trabajo presentado en el Tercer Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia. EduQ@2010. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/237050082_EL_BLENDED_LEARNING_COMO_ALTERNATIVA_A_LA_TRANSFORMACION_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_EN_MXICO.
- Lara, E. M. (2013). *Fundamentos de investigación: Un enfoque por competencias* (2ª ed.). México: Alfaomega.
- LeBaron, J., & McDonough, E. (2009). Research Report for GeSciMetaReview of ICT in Education: PhaseTwo. GeSci Metaanalysis of ICT Research, Phase Two, 12.11.09, 1-40. Recuperadode <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508942.pdf>

- López, M. C. & Flores K. (noviembre 2006). Análisis de competencias a partir del uso de las TIC. *Apertura*, 6(5). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800504>
- Moreno, T. (Abril, 2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31(124) IISUE-UNAM. Recuperado de <http://www.revistas.u-nam.mx/index.php/perfiles/article/view/18836>
- McGaughy, C., & González, A. (2012). California Diploma Project Technical Report I: Crosswalk Study. California. Educational policy improvement center.
- Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539249.pdf>
- OEI (Ed.). (2012). Entornos virtuales de aprendizaje en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, [Monográfico]. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie60.pdf> [consultado el 05 de junio 2014].
- Oviedo, Y.C. (2010). Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento. *Revista APERTURA, Norteamericana* 1(1), 1-23.
- Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/117>
- Raob, I., Al-Oshaibat, H., & Saw, L. (2012). A Factor Analysis of Teacher competency in Technology. *New Horizons in Education*, 60(1) 13-22.
- Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974075.pdf>
- Ruiz, E. (enero, 2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *RIES*, 2(3). Recupera de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/79>

- Santamaría, I. (febrero, 2013). ¿Qué es la educación, para qué sirve y qué objetivos tiene?.Mazedonia de proyectos. Recuperado de <http://gaurmazedonia.blogspot.mx/2013/02/que-es-la-educacion-para-que-sirve-y.html>. [Consultado el 15 de marzo 2014].
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Recuperado de <http://www.pearsonbv.com/default.asp>
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. En Denzin, N. & Lincoln, Y (1), Handbook of Qualitative Research (118-137).
- Shyr, W. (2012).Industry-oriented Competency requirements for mechatronics technology in Taiwan.*Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 11(4), 195-203. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989269.pdf>
- Sturgis, C. Patrick, S. &Pittenger, L. (2011).It's Not a Matter of Time: Highlights from the 2011 Competency-Based Learning Summit. International Association for K-12 Online Learning website and INACOL Competency-Based Wiki. Vienna: INACOL. 1-40. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537332.pdf>
- Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tobon, S. Rial, A. Carretero, M.A & García, J.A. (2006). Competencias, Calidad y Educación Superior.
- Tomic, T. (2010).The philosophy of information as an underlying and unifying theory of information science.*InformationResearch*, 15(4) 714. Recuperado de <http://InformationR.net/ir/15-4/colis714.html>

Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html> [Consultado el 01 de junio 2014].

UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Recuperado de: <http://www.e-duteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php> [consultado el 4 de septiembre de 2013].

UNESCO (2008). UNESCO, *Institute for Statistics*. Recuperado de http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ICTguide09_es.pdf [consultado el 4 de septiembre de 2013].

Velázquez, A (2014). *Capacitación en línea en ambientes de aprendizaje colaborativos y su impacto sobre el desempeño laboral y adquisición de competencias* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.dropbox.com/s/cfhy4gbm1ygwa6k/Tesis%20Capacitaci%C3%B3n%20en%20l%C3%ADnea%20en%20ambientes%20de%20aprendizaje%20colaborativos%20y%20su%20impacto%20sobre%20el%20desempe%C3%B1o%20laboral%20y%20adquisici%C3%B3n%20de%20competencias.pdf>

Valerio, C., & Paredes, J. (2008). Evaluación del uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación en los docentes universitarios: Un caso mexicano. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7(1), 13-32. Recuperado de: <http://campusvirtual.unex.es/cal/editio/>.

9. Construcción de competencia didáctica mediante el manejo del pensamiento creativo

Rocío Evelin Martínez Bautista, Alejandro Rafael Pérez Sánchez

Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal

"Si el siglo XIX fue el siglo de industrialización y el siglo XX el siglo de los avances científicos y de la sociedad del conocimiento, el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, no por conveniencia de unos cuantos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social" (Saturnino de la Torre, 2006, pág. 12).

En este orden de ideas, la educación aparece como protagonista de la transformación social, permitiendo fomentar la capacidad creativa de los estudiantes en todos los niveles educativos, elevando de esta manera la creatividad al nivel del valor social, convirtiéndola en un reto creativo para todos.

Es por ello que el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal, Institución de Nivel Superior, tiene una tarea sustancial en el quehacer educativo al diseñar e impartir cursos con el propósito de capacitar, actualizar y profesionalizar a los docentes frente a grupo de Educación Básica en el Distrito Federal, bajo este contexto el docente de Educación Básica debe planificar lo que va a ser enseñado y evaluado, además de seleccionar y diseñar estrategias de enseñanza, actividades para todos los tipos de aprendizaje y utilizando diferentes materiales, debe promover el pensamiento crítico, creativo y científico; así mismo, identificar que una manera

atender estos desafíos en la formación de sus estudiantes de educación básica lo constituye el enfoque por competencias.

Hablar de competencia es hablar de unidad, ya que el concepto mismo posee este significado e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En otras palabras, aunque se pueden fragmentar sus componentes, por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de algunas de las partes. Según Perrenoud (2004) Competencia es la capacidad para actuar con eficiencia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica. Cada competencia viene a ser un aprendizaje complejo que integra habilidades, actitudes y conocimientos. Se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes:

- Conceptual (SABER).
- Procedimental (SABER HACER).
- Actitudinal (SER).

La competencia implica la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos situacionales, éstos habilitan a una persona para seleccionar y aplicar correctamente aprendizajes adquiridos en situaciones nuevas en el ámbito laboral, escolar, social y personal.

El desarrollo del documento girará en conocer la importancia de la Competencia Didáctica y el desarrollo del pensamiento creativo. Así mismo cómo estos componentes se pusieron en práctica en el curso taller: “La magia de la creatividad como base alternativa del pensamiento lógico-matemático”, que se impartió en el mes de marzo como parte de los festejos del 70 Aniversario de esta institución.

Rasgos deseables del maestro

Para poder realizar el proyecto se tuvo que tomar en cuenta que hoy en día los rasgos deseables de un maestro se agrupan en cinco grandes campos:

- Habilidades intelectuales específicas.
- Dominio de los contenidos de enseñanza.
- Competencias Didácticas
- Identidad profesional y ética
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP 2012).

De ahí que la Competencia Didáctica es la habilidad del docente para establecer una relación didáctica, esto es construir un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes en la perspectiva de realizar una acción delimitada en un cuadro espacio temporal académico determinado, cuya finalidad es provocar cambios en ellos. Dicho de otra forma, cómo identifica y transforma el saber de referencia, los contenidos, la información, en agentes (medios) de cambios para sus estudiantes, en saber aprendido (Jonnaert, 2003).

El interés fue retomar el Campo de la Competencias Didácticas en donde algunos de sus indicadores para desarrollarla son:

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos.

- c) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- d) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

Competencia didáctica

Por lo que la Competencia Didáctica esta expresada directamente proporcional con la realización de clases de alguna forma, considerando la clase conferencia o expositiva tradicional, la utilidad de las disertaciones de los alumnos, la clase expositiva - interactiva con o sin apoyo audiovisual, la utilidad del trabajo individual con apoyo de material impreso, el uso del trabajo grupal con apoyo de guías de referencia, el desarrollo de guías de aplicación, la clase demostrativa con apoyo de material concreto, las clases en terreno, el análisis o estudio de casos, la aplicación de la dramatización o juego de roles, el análisis o estudio de documentos y el trabajo grupal con apoyo de material específico, por nombrar algunos.

Esto significa que el docente tiene un plan de acción para interactuar en la clase, genera un ambiente lúdico, usa esquemas, analogías, ejemplos, resuelve problemas y problematiza, experimenta, integra, promueve la construcción cognitiva y utiliza todos los medios y materiales tanto audiovisuales como directos para provocar los cambios en los estudiantes (Davis,2006).

Resultaría interesante establecer los indicadores de la competencia didáctica para medirlos en los docentes que forman día a día a los alumnos en las aulas, pero el propósito de este documento es únicamente que el docente, mediante la competencia didáctica, desarrolle su pensa-

miento creativo en cada una de sus estrategias didácticas, para que a su vez el alumno también la ponga en práctica.

Pensamiento creativo

Ahora es importante relacionar Competencia Didáctica con Pensamiento Creativo es por ello, que primeramente se debe aclarar que la palabra “pensar” se emplea con distintas acepciones dependiendo del contexto y conceptos básicos sin perder de vista el propósito con el que se use. Cuantas veces se escucha de padres, maestros o amigos la palabra ¡Antes de actuar piénsalo dos veces!

Esta es una invitación a analizar, a reflexionar, a argumentar, a justificar con razones fundamentadas una decisión.

Lo anterior muestra que la palabra pensar suele estar asociada a recordar, exponer una idea, dar una opinión, analizar, reflexionar, argumentar.

El aprender a pensar de manera analítica, crítica, creativa y además ser consciente de ello, es una habilidad que se aprende y que es posible perfeccionar con el apoyo de estrategias y de la práctica constante.

Tener en cuenta que existen estrategias y métodos para aprender a pensar analítica, crítica y creativamente es alentador, ya que surge la posibilidad de poder vencer el problema que genera la ausencia de un pensamiento analítico, crítico y creativo.

Es por ello que el pensamiento creativo Se puede definir de varias maneras. Para Halpern (1984) afirma que "se puede pensar de la creatividad como la habilidad de formar nuevas combinaciones de ideas para llenar una necesidad". Incorporando las nociones de pensamiento crítico y de

pensamiento dialéctico. Barron (1969) nota que "el proceso creativo incluye una dialéctica incesante entre integración y expansión, convergencia y divergencia, tesis y antítesis".

Se debe tener en cuenta que es necesario ver a la creatividad como un elemento cotidiano en el salón de clases, que interactúa enriqueciendo las experiencias de aprendizaje que se presentan en el aula, como lo considera Marzano (1997) en sus dimensiones del aprendizaje un hábito mental productivo aprovechando los tiempos y los espacios que tiene la escuela en la formación de los alumnos.

La magia de la creatividad

Es por ello que el Taller "la magia de la creatividad como base alternativa en la construcción del pensamiento lógico matemático", ofrece a los participantes entender la relación de la creatividad y la formación matemática la cual sustenta según el programa 2011 de Educación Básica en que los individuos enfrentan con éxito los problemas de la vida cotidiana utilizando en gran parte los conocimientos adquiridos y las habilidades y actitudes desarrolladas durante la Educación Básica.

La experiencia que vivan los alumnos al estudiar matemáticas en la escuela puede traer como consecuencia: el gusto o rechazo, la creatividad para buscar soluciones o la pasividad para escucharlas o tratar de reproducirlas, la búsqueda de argumentos para validar los resultados o la superdición de éstos al criterio del docente (Gimeno, 2008).

El planteamiento central en cuanto a la metodología didáctica que se sugiere para el estudio de las matemáticas, consiste en utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados. Al mismo tiempo, las situaciones

planteadas deberán implicar justamente los conocimientos y habilidades que se quieren desarrollar.

Es por ello que en el Taller tomamos en cuenta que el pensamiento creativo es más común de lo que parece, según Csikszentmihaly (2008).

- Usualmente los niños y niñas son más creativos, ellos no le temen al fracaso como lo hacen los adolescentes y los adultos.
- El pensamiento puede enseñarse.
- La mejor manera de tener ideas creativas es permitiendo que las ideas exploren muchas posibilidades.
- Los docentes de matemáticas tienen la misma oportunidad que los docentes de arte, de promover la creatividad en sus clases.
- La creatividad matemática es intelectual pero a su vez tiene componentes estéticos.

Los participantes de este Taller logran acceder a la relación existente entre la Creatividad y las Matemáticas mediante diferentes dinámicas pueden acercarse más a los conceptos algorítmicos desarrollando habilidades didácticas necesarias mediante el uso de situaciones problemáticas, material concreto y sus conocimientos matemáticos generales para el apoyo de los alumnos en la construcción de competencias lógico matemáticas fundamentales.

Propuesta: Caminando con mi amigo Tommy

Por esta razón queremos compartir que mediante la estructura didáctica del taller y los contenidos temáticos:

1. Innovación y creatividad en la vida diaria

2. Mitos que nos impiden ser creativos
3. Elimina los bloques mentales
4. Los enemigos de la creatividad
5. Técnica creativa Código de Colores
6. Realización de propuesta Caminando con mi Amigo Tommy

El docente aplica la actividad realizando suma de colores respetando código de colores para realizar adiciones de números naturales para el grado de 1° y 2° año de primaria

Con la propuesta el docente logra favorecer y reforzar el conocimiento y aprendizaje de los alumnos cuando:

- Identifica y desarrolla manifestaciones del pensamiento creativo en situaciones sencillas.
- Aplica el pensamiento creativo para organizar la información de forma novedosa.
- Desarrolla de modo sistemático el pensamiento creativo en las tareas y proyectos académicos con su evaluación.
- Maneja técnicas eficientes del pensamiento lógico-matemático.

Conclusión

El pensamiento es un proceso. Es algo natural. Todos lo experimentamos y básicamente no es algo que requiera demasiado tiempo para perfeccionarse. No obstante la capacidad de convertirse un pensador creativo es importante y vale la pena prestarle la atención necesaria si deseamos sacarle el mayor provecho.

El pensamiento creativo tiene que ver con la habilidad de aportar ideas y pensamientos que nos diferencien de la gran mayoría de personas a nuestro alrededor, puede ser definido como el pensamiento extraordinario o novedoso, lo que en pocas palabras significa ir un paso más allá que el resto con nuestras ideas y pensamientos (Hallman, 2010).

Un claro ejemplo de pensamiento creativo es generar nuevas ideas sobre cómo utilizar un determinado producto ya existente, puede desarrollarse de diversas maneras. Es verdad que se requiere de determinadas habilidades para ser un pensador creativo, pero estas pueden ser aprendidas y entrenadas. En las aulas el pensamiento creativo es algo que debemos cultivar.

Cuando una persona desarrolla sus capacidades de pensamiento creativo, encuentra que día a día genera ideas más originales y con mayor asiduidad.

El pensador creativo comienza a descubrir que ve el mundo desde otro ángulo y que sus ideas son totalmente diferentes a las del resto de la comunidad. Sus respuestas a los problemas nunca son las más obvias y suelen ser en muchos casos definidas como revolucionarias.

Un pensador creativo destacará en todos los ámbitos, porque será capaz de generar múltiples ideas a la vez. No renunciará fácilmente y aportará las más originales respuestas ante una situación que requiera ser solucionada, especialmente aquellas de mayor urgencia.

Bibliografía

Aguerrondo, I. (2009). Formación Docente: desafíos de la política educativa. México, Secretaría de Educación Pública.

Boden, M. (2012). La mente creativa. Mitos y mecanismos. Barcelona, editorial Gedisa.

Crawford, r. P. (2009). Las técnicas de la creatividad. México, Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (2008). Creatividad, México, Paidós

Davis, g. A. Y scott, 1. A. (2006). Estrategias para la creatividad. Prefacio. México: Paidós

Gimeno S. (2008). Educar por competencias. Madrid, Morata.

Hallman, r. J. (2010). Técnicas de enseñanza creativa. México: paidós educador.

Parnes, s. J. (2007). L, puede incrementarse la creatividad En estrategias para la creatividad. Gary a. Davis y Joseph a. Scott. México: Paidós Educador.

Programas de estudio 2011. Guía para Maestros de Primaria. Disponible en <http://www.curriculo-basica.sep.gob.mx/pdf/primaria/matematicas/PRIM2>

Torre, S. (2006). Aprender de los errores, México, Trillas.

10. La percepción directa y los recursos didácticos creativos

Ana María Cópil Méndez

Escuela Normal de Teotihuacán

Tras observar a los estudiantes normalistas y sus procesos de construcción de conocimientos durante poco más de trece ciclos escolares, se cae en la cuenta que sin mencionarlo abiertamente solicitan por parte del catedrático una forma diferente de presentar su materia y de acceder a nuevos horizontes en la exploración de recursos didácticos que les proporcionen placer al laborar en sus aulas de prácticas y que en su formación inicial se les dote de herramientas precisas para compartirlas en su ejercicio profesional.

En la formación inicial existe la posibilidad de poner en juego saberes previos que conectados con los canales de percepción directa, generen productos interesantes para los chicos quienes participan de manera entusiasta en actividades que les heredan experiencias innovadoras sobre todo cuando se trata de manejarse con la idea de ser multiplicadores en las aulas de educación básica.

Ha sido entonces que se decidió contribuir con algo de lo necesario y adentrarse en un ejercicio propuesto que tiene por objetivo conocer con qué canal de percepción directa prefiere el estudiante trabajar para aprender y a partir de ahí, diseñar, adaptar e implementar los diversos recursos didácticos para las clases durante el semestre, no sin antes haber revisado bibliografía especializada, hacer ensayos de aplicación y por supuesto contar con la capacitación necesaria en el área de la creatividad como proceso básico de pensamiento que tiene mucho que ver con el ámbito cognitivo de los jóvenes que se atienden.

Hablar de creatividad es adentrarse en un camino bastante complejo, tanto como individualidades existan en nuestra aula. En el campo de la tecnología aplicada a la educación y la elaboración de recursos didácticos con la utilización de diversos materiales también ha sido necesario -aprender haciendo- por parte del catedrático; ya que se considera a las TIC, elementos fundamentales para poner en práctica, relacionados con la percepción directa que en cada alumno representa la fuente de ingreso de información para que en el cerebro sea clasificada, procesada, almacenada y más tarde corroborada en un aprendizaje significativo.

Contexto de la experiencia

En el segundo semestre del ciclo escolar 2014-2015 en la Escuela Normal de Teotihuacán, se ha tenido la oportunidad de facilitar en la asignatura de Variación Lingüística que corresponde al cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español, el programa es amplio y merece un tratamiento especial por la riqueza de su contenido que va desde analizar la lengua en su contexto de uso, desmenuzar situaciones comunicativas a través de la óptica de las disciplinas como pragmática, sociolingüística, psicolingüística y lingüística del texto, valorar las implicaciones y el peso que tiene la cultura y la sociedad, conocer las lenguas del mundo hasta llegar específicamente al ambiente nacional.

Esto representa un agradable desafío para el catedrático normalista que puede echar mano de innumerables recursos para hacer de su clase un ambiente de aprendizaje constante que se vea premiado con la multiplicación en las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes en la escuela secundaria; es como una reacción en cadena que les impacta directamente.

Empecemos por comprender el funcionamiento del cerebro, ubicando a las neuronas como unidades básicas del sistema nervioso, células que se distinguen de una célula normal por su incapacidad para reproducirse, cuando trabajan activamente, se organizan para comunicarse y establecer un sistema complejo de adquisición, procesamiento y archivo de la información que el

sujeto recibe a través de los diferentes estímulos que ingresan a su cerebro por medio de canales de percepción directa e indirecta.

La superficie del cerebro no es lisa, sino que tiene unas arrugas o salientes llamadas circunvoluciones; y unos surcos denominados cisuras. Está dividido en dos hemisferios. El izquierdo trabaja de manera lógica secuencial que atiende un esquema de pensamientos lineales con ideas convergentes en tiempos y espacios determinados. Analiza la información basada en la realidad, localizando detalles, regido por lo que debe ser. Sus acciones son voluntarias y racionales. Está encaminado a trabajar mejor con habilidades lingüísticas como la lectura y la escritura. El derecho, es intuitivo no racional que se mueve atemporalmente con ideas divergentes y pensamiento lateral. Orientado a la fantasía y la libertad, disfrutando y evitando el dolor. Da respuestas automáticas con trabajo visual agudizado, promoviéndose como excelente difusor de actividades relacionadas con música, danza, pintura y escultura.

El efecto conciliador entre ambos hemisferios es benéfico para cualquier persona porque se logra un equilibrio entre el razonamiento y la creatividad que al final de un proceso de aprendizaje redunda en productos innovadores y altamente aplicables.

Las conexiones neuronales que se dan al interior del cerebro también tienen relación con el tipo de estímulos que recibe.

Cuando el sujeto, en este caso el estudiante, se inserta en un proceso de aprendizaje; preferentemente utiliza su hemisferio izquierdo. Si el facilitador de la asignatura conoce esta información y emplea recursos didácticos creativos, logra el tan deseado equilibrio entre ambos hemisferios que se traduce en respuestas variadas.

Ocaña (2006) refiere en su libro que desde el punto de vista de la Teoría del Cerebro Triuno del Dr. Paul Mc Lean existen tres capas cerebrales que el sujeto que aprende va estimulando según lo requiera y que están integradas de la siguiente manera:

Reptiliano: Está situado en el tronco cerebral, es la parte más antigua del cerebro y se desarrolló hace unos 500 millones de años en la época cavernaria. Es donde se aloja el origen de las acciones instintivas básicas rutinarias. Las personas actúan desde esta ubicación impulsivamente cuando atienden funciones vitales como comer, moverse, defenderse, respirar, etc. Está formada por los ganglios basales, el tallo cerebral y el sistema reticular. Los reptiles son ejemplos de este nulo desarrollo cerebral. En general se caracterizan por actuar antes que pensar o sentir. Aquí es donde el ser humano desarrolla conductas controladas tendientes a la adaptación.

Mamífero o límbico: integrado por amígdala, hipocampo, hipotálamo, hipófisis y tálamo que determinan conductas basadas en sentimientos y que trabajan lo afectivo y emocional del individuo promoviendo el aprendizaje y filtrando información sensorial antes de ser enviada a la última capa. Es el responsable de los lazos sociales y sexuales manifestando expresiones concretas de relación. Las aves y los mamíferos mantienen este tipo en conjunto con el primero. Está asociado a la capacidad de sentir y desear.

Neocortical: Es precisamente la subdivisión en los dos hemisferios cerebrales explicados arriba. Su labor atiende al proceso pensante y funciona como conciliador entre las dos capas interiores. Su complejidad determina las funciones sociales de mayor importancia que permiten al hombre organizarse y comprender el porqué de las cosas al llevar a cabo procesos intelectuales superiores. Su función principal es el razonamiento.

Para explicar lo anterior, es necesario acercarse a la Neurociencia que explica cómo es que funciona el cerebro en relación con los estímulos internos y externos para generar conductas y aprendizajes. Actualmente esta disciplina aporta representaciones de actos perceptivos y motores que permiten relacionar los mecanismos internos con la conducta observable.

Incursionar en la labor de formación docente, basada en los procesos básicos de aprendizaje, requiere de no perder de vista en un inicio, cómo es que el sujeto percibe su realidad y capta los

estímulos exteriores. Es entonces cuando se establece la clasificación de los canales de percepción directa como sigue:

- **Visual:** Los que se inclinan por este canal de percepción necesitan extraer la información a través del sentido de la vista. La captación de formas, colores, diseños gráficos, tamaños, incluso en la escritura; es tan importante para recibir códigos que le permiten procesarla y archivarla a través de la acomodación rápida y en cualquier orden en el cerebro.

El facilitador utiliza en este caso elementos como presentaciones en Power Point, Windows Movie Maker, carteles, hojas de color, mapas mentales, periféricos de acuerdo al tema, gesticulaciones, material concreto novedoso y agradable a la visión entre otros. Las personas que privilegian este canal, difícilmente tienen faltas de ortografía y se les facilita la redacción, así mismo su lenguaje verbal es identificable porque utilizan expresiones como “no me queda claro”, “yo lo miro así”, “que feo está todo esto”, “que lindo”, etc. Se caracterizan por ser ordenados, tranquilos, preocupados por su aspecto, con las emociones en el rostro, aprenden de lo que ven, por lo tanto necesitan saber hacia dónde se dirigen. Gustan de las descripciones, imaginando las escenas. Recuerdan las caras pero no los nombres. Son aficionados a la lectura y las artes plásticas.

- **Auditivo:** El escuchar y vocalizar son las claves para que las personas de este estilo puedan aprender. Retienen lo que aprenden como si tuvieran una grabadora integrada a su cerebro. Pueden imitar voces y sonidos. Aprenden bien a través de la explicación oral. Les gusta repetir lo que oyen y hablar consigo mismos. Usan expresiones tales como: “suena como”, “te salvó la campana”, “escúchame”, “es armónico”, etc. En el aula de capacitación el aprendizaje se facilita si es apoyado con música, explicaciones verbales, sonidos generados por instrumentos o juguetes (flauta, sonaja, xilófono).

Al privilegiar este canal, el sujeto suele hablar solo, canturrear para sí mismo, distraerse fácilmente, mover los labios al leer, tener facilidad de palabra, tendiente a monopolizar la conversación, expresando sus emociones de manera verbal. Continuamente es necesario que repita paso por paso las indicaciones de alguna actividad porque suele perderse en el proceso si no sigue un hilo conductor. Le gustan además los diálogos, las obras de teatro, comete faltas de ortografía por confiar en el sonido de las palabras, contrariamente al canal anterior, recuerda los nombres, más no las caras.

Su manera de almacenar la información es por bloques en secuencia por lo que tiene problemas para recordar cuando se le pregunta por algo cambiando algún elemento. Si se trata de atender en clase, tiene la posibilidad de mantenerse más tiempo en una exposición verbal.

- **Kinestésico:** La técnica de aprender haciendo es la mejor para este tipo de personas ya que aprenden a través de la experiencia y la acción. Recuerdan las sensaciones y la impresión general de la información. Les gusta manipular objetos, en lugar de repasar la información. Utilizan expresiones como: “me cayó de peso”, “dame una mano”, “es duro”, etc. Responden a las muestras físicas de cariño, gustan de tocar, probar u oler todo, se mueven bastante, necesitan estar involucrados directamente en las actividades, prefieren las historias de acción, no son muy buenos lectores, cometen más faltas de ortografía que los otros dos, recuerdan generalidades, más no detalles.

Almacenan la información basándose en la memoria muscular, no escuchan bien por lo que necesitan de repeticiones constantes. En un proceso de aprendizaje donde participen, se pueden utilizar recursos como el baile, ejercicios de expresión corporal y toda actividad física que les mantenga ocupados. Algunas de las estrategias útiles son crear o construir modelos que de los procesos que están trabajando ya sea con masa, pasta,

migajón, plastilina, etc. Manipular físicamente máquinas, instrumentos o materiales para hacer simulaciones, visitar lugares clave (fábrica, escuela, laboratorio) y después dibujar, escribir y hablar sobre lo aprendido, realizar entrevistas fuera del salón.

Los docentes no escapan a la elección de algún canal o la combinación de ellos; ninguno de los tres está catalogado como mejor o peor, simplemente es aconsejable verificar cuál de ellos maneja cada alumno para dirigirse de manera correcta al grupo completo, utilizándolos en proporción a las preferencias de los participantes; aspecto que apoyará indudablemente en la elección de recursos didácticos en cada sesión (Cópil, 2013, p. 377-378).

Metodología

Pero ¿Qué recursos utilizar? ¿Cómo determinarlos? Interrogantes que se plantearon y que encontraron respuesta cuando se tomó la decisión en los primeros días de trabajo, establecer un diagnóstico para determinar el canal preferente de percepción directa a través de la aplicación del cuestionario VAK (Visual, Auditivo, Kinestésico). Con este instrumento se obtuvo que de 23 alumnos del grupo, 16 utilizan preferentemente el canal visual, 4 el auditivo y solamente 3 el kinestésico.

Figura 1. Ejemplo del cuestionario VAK que se aplicó.

Cuestionario VAK

Este cuestionario es para ayudarte a descubrir tu manera preferida de aprender. Cada persona tiene su manera preferida de aprender. Responde lo que mejor se ajuste a ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Responde lo que mejor se ajuste a ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Responde lo que mejor se ajuste a ti. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1. Nunca 2. Raramente 3. Ocasionalmente 4. Usualmente 5. Siempre

1. Me gusta leer o escribir o mirar las palabras cuando tengo que aprender de memoria.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	13. Me gusta tener algo como un objeto o un lugar en la mano cuando estudio.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
2. Recuerdo más un tema si escucho una conversación en voz de alguien que de un libro de texto.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	14. Recuerdo mejor los ejemplos de o por los ejemplos que los ejemplos más teóricos.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
3. Prefiero las cosas que requieren una prueba sobre lo que se ve en el libro de texto.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	15. Prefiero las instrucciones orales del maestro o escritas en un cuaderno o pizarra.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
4. Me gusta comer bocadillos y tomar chicles cuando estudio.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	16. Prefiero que un libro de texto tenga diagramas, gráficos y cuadros por que me ayudan a entender mejor el material.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
5. Al prestar atención a una conferencia, puedo escribir las ideas principales en un cuaderno.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	17. Me gusta escuchar música al estudiar una clase, novela, etc.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
6. Prefiero las instrucciones escritas sobre las orales.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	18. Tengo que repetir las ideas de cosas que quiero hacer para recordarlas.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
7. No recuerdo bien los acontecimientos y los detalles.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	19. Puedo corregir mis tareas escribiéndolas y anotándolas al mismo tiempo de las orales.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
8. Necesito las cosas que requieren una prueba sobre lo que se ve en el libro de texto.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	20. Prefiero escuchar las noticias en voz de alguien que en voz de un libro.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
9. Me gusta ver diagramas y videos para comprender el tema.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	21. Puedo recordar los números de teléfono cuando los oigo.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
10. Recuerdo más cuando leo un libro que cuando escucho una conferencia.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	22. Cuando escucho algo, recuerdo mejor en voz alta que en silencio.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
11. No lo general, tengo que escribir las ideas de memoria para recordarlas bien.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	23. Cuando escucho algo, recuerdo mejor en voz alta que en silencio.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
12. Prefiero recibir las noticias escuchando lo que oigo en voz de alguien que en voz de un libro.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	24. Puedo recordar mejor las cosas cuando puedo moverme mientras estoy aprendiendo, por ejemplo como si estuviera en un avión o algo.	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Nombre: Sandra Araya Lopez Huera Fecha: 12/11/2014

Puntuación:
Responde las preguntas a lo siguiente punto. Una vez completado, obtendrás tres puntajes (totales), correspondientes a tu grupo de utilización de cada canal perceptual. El puntaje más alto corresponde a tu manera preferida de aprender.

Visual		Auditivo		Kinestésico	
Pregunta	Puntaje	Pregunta	Puntaje	Pregunta	Puntaje
1	3	2	2	4	2
3	2	5	2	7	2
6	4	12	3	8	2
9	3	15	2	13	2
10	3	17	4	18	4
11	4	20	2	19	4
14	4	21	2	22	1
16	4	23	2	24	4
Total Visual	27	Total Auditivo	14	Total Kinestésico	19

Una vez establecida la estadística grupal acerca de la percepción directa, también fue determinante reconocer los procesos alternos indirectos como: observación, encargada de modular la

visión de aspectos relevantes en la realidad, descripción, que brinda referencias para establecer una comunicación más clara, comparación, basada en el acto de observar los elementos circundantes para establecer relaciones o diferencias que promueven la toma de decisiones, clasificación, actividad cerebral que reconfigura jerarquías permitiendo almacenar la información adecuadamente, atención, punto de alerta ante cualquier captura de los sentidos e imaginación, capacidad de crear imágenes mentales reales o inventadas utilizando los saberes previos provenientes de la experiencia vivencial.

El siguiente paso fue la implementación de diversos recursos didácticos principalmente para fortalecer el proceso de aprendizaje desde la perspectiva visual puesto que los estudiantes gustan de este canal para trabajar en clase. Entre ellos se encuentran: El dibujo a mano de imágenes representativas de algunas palabras en Náhuatl, responder cuestionarios exploratorios en tarjetas de retroalimentación temática con figuras ocultas como rasca huele, la elaboración de mapas mentales, videos contruidos cuadro a cuadro con plastilina y editados en Windows Movie Maker, varios de estos recursos fueron colocados en facebook ya sea en el muro o in box y compartidos como Recursos Educativos

Abiertos (REA) con el debido licenciamiento en Creative Commons (CC); ejemplos:

<http://www.slideshare.net/jeancompanmunguia/aportaciones-de-la-sociolingistica>

<http://www.slideshare.net/josealfredoquintanaruiz/lenguaje-32248219>

<http://www.slideshare.net/Osiris94/aportaciones-de-la-sociolinguistica> , etc.

Un gran apoyo didáctico fue el uso de herramientas tecnológicas y de Internet como computadora, retroproyector, cámara fotográfica; programas como Prezzi, Power point, Muraly y redes sociales Facebook, Instagram, Slide Share, WhatsApp, que tienen la posibilidad de manipular el

color, las formas e imágenes de manera que se vuelve algo atractivo a la vista, además de disponer espacios de comunicación inmediata en línea o asincrónicamente que brindan información para procesar y llegar a lograr un aprendizaje significativo. La fase de experimentación en el aula con elementos creativos se dio atendiendo los tres canales pero privilegiando el visual. Por lo menos una tercera parte de los estudiantes han empleado estos recursos con sus educandos de secundaria en las prácticas de conducción.



Figura 3. Dibujos a mano



Figura 7. Video elaborado cuadro a cuadro y posteo en facebook
www.facebook.com/photo.php?v=10204095167798156



Figura 9. Coloreando mandalas

Resultados

Con el estudio de los tres canales de percepción se logró identificar a través de qué canal preferentemente integran la información del exterior los estudiantes normalistas y con ello se determinaron los recursos adecuados para laborar en las distintas sesiones de clase.

Cada grupo de alumnos representa un reto diferente que hay que leer entre líneas para conocerles y brindarles la atención que merecen, invitándolos a participar de su proceso de formación inicial de tal manera que les sea atractivo e interesante.

La asignatura de Variación Lingüística ha sido el espacio apropiado para experimentar y poner en juego variables como la diversidad entre los sujetos, las formas de pensar y de actuar.

Es recomendable que al inicio de cada curso, en cualquier asignatura, se aplique el cuestionario VAK para establecer un diagnóstico inicial del grupo y con base en ello tomar decisiones convenientes en la utilización de los recursos didácticos.

La concordancia que se establece entre lo planteado por el Dr. Paul Mc Lean de su teoría sobre las tres capas cerebrales y el conocimiento de los canales de percepción directa en cada sujeto

dentro de un proceso de aprendizaje; permitió el empleo funcional de recursos didácticos adaptados a las condiciones y características grupales.

La inquietud de continuar investigando sobre el tema permanece y se incrementa para cada ciclo escolar sin importar la materia que se asigne pues al fin y al cabo la variedad invita a innovar.

Bibliografía

Cópil Méndez, Ana María. La creatividad en la formación docente. Análisis de la capacitación en escuelas normales mexicanas. En: Paredes, J.; Hernández, F., y Correa, J. M. (eds.) (2013). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. Madrid: Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>

Ocaña, J. A. (2006). *Pienso, luego mi empresa existe*. Alicante, Editorial Club Universitario.

Chávez Rosas, E.P. (2005). *Desarrollo de habilidades del pensamiento*. México, Esfinge.

De Bono, E. (2004). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México, Paidós.

De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación*. México, Trillas.

Rodríguez Estrada, M. (2006). *Manual de Creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. México, Trillas.

Waisburd, G. (2003). *El poder de tu creatividad. Manual para conocer y desarrollar tu creatividad*. México, Contenidos de formación integral.

11. Paredes en preescolar: objetivación de la infancia como construcción social

Zaira Moncerrat Viadero Nava

Escuela Normal de Ecatepec

Durante los cuatro años que estudié la Licenciatura en Educación Preescolar tuve experiencias que me permitieron presenciar y ser partícipe de lo que se vive en las aulas de clase, de estar en continuo diálogo con las infancias, de las que mucho se habla, tanto en la Escuela Normal como en las Escuelas de práctica, desde los propósitos de su educación, hasta problemáticas que las aquejan. Y es precisamente en la práctica docente y el contacto directo con los niños que la concepción de infancia aflora e impacta en la enseñanza, porque al interactuar con niños, los docentes emplean estrategias que consideran apropiadas para ésta edad; desde cosas que podrían parecernos sencillas, poco relevantes, cotidianas o simplemente decorativas colocadas en la pared, techo, pizarrón, cortinas o ventanas, que dan cuenta de lo que él o la docente considera valioso que debe estar ahí. Dicha situación ha estado presente en mi trayectoria como estudiante de los diferentes niveles educativos, pero es hasta el día en el que mi papel dentro del aula de clases es diferente, es decir, cuando paso de ser alumna a ser la docente, donde las cosas se tornan de forma distinta, lo que me permite acercarme a la realidad del aula de clases desde otra perspectiva, siendo así que le tomo importancia a situaciones que antes me pasaban por inadvertidas, como la anterior. Es durante las jornadas de prácticas, en los diferentes Jardines de Niños, que he podido observar los salones en donde los alumnos pasan la mayor parte del día, los cuales contienen materiales llamativos, pero que al mismo tiempo son materiales con dibujos animados, tiernos, coloridos, irreales en muchos de los casos. Por ejemplo, paredes ilustradas con secuencias numéricas representadas por muñecos fantasiosos, jirafas que ayudan a

los niños a conocer su estatura, vocales que tienen pies, manos y ojos o caballos con el crin de colores indicando “el establo lector” en donde la docente va colocando la cantidad de libros que ha leído cada uno de los alumnos. Comienzo a poner más atención en los objetos presentes en las paredes, porque es en una de las instituciones, en las que lleve a cabo mi práctica educativa, que la docente titular me solicita planear una situación didáctica para cambiar los materiales colocados en el friso, aunque siendo sincera, no le tome mucha importancia a realizarlo, sin embargo, la educadora reitero su solicitud, y yo sin cuestionar el porqué de esa actividad solo acepte hacerlo, pero realmente no sabía que podía planear para colocar ahí. A partir de ello surge mi interés por observar que tipo de materiales están en los muros, a percatarme de las cosas que colocan las docentes y así tener una idea de lo que yo también podría hacer para plasmarlo en la pared. Pude identificar que para las educadoras de aquella escuela es habitual realizar los siguientes dos aspectos: El primero, es el friso del aula, al cual se le colocan diferentes materiales decorativos cada mes, dependiendo del tema o la festividad próxima a celebrarse, como el día de la madre, día de la independencia, navidad. El segundo, es la ventana principal que da al patio, pues ésta al igual que el friso, va cambiando de materiales conforme al mes y por lo general se espera que los objetos colocados en ella sean producciones hechas por los propios niños, pero sobre algún boceto ya establecido por la docente, por ejemplo: caramelos, reguiletes, bicicletas, corbatas, pero si por alguna razón los niños no pudieron ayudar a la elaboración de lo que se pretende poner en ese espacio, es la misma docente quien realiza ésta actividad, pues cada mes los frisos y ventanas contenían diferentes elementos, lo que nos podría decir que es importante sustituirlos constantemente. Incluso no fui la única docente en formación a la que se le solicitó cambiar los materiales del friso y la ventana. Me sorprendió mucho poder observar a una de mis compañeras, dedicar todo el tiempo de la jornada escolar, del tiempo de intervención, en la decoración de la ventana. Al respecto logro cuestionarme ¿Qué importancia tiene realizar estas actividades mensual o semanalmente? ¿Cuánto tiempo se dedica a la decoración de

estos espacios? ¿Cuál es el objetivo? El PEP 2004, que en su contenido tiene un apartado exclusivo acerca de los materiales decorativos colocados en las paredes, menciona explícitamente que

Existe una alternativa para usar didácticamente las paredes de la escuela [...] se trata solamente de sustituir las decoraciones elaboradas por los docentes [...] dicha alternativa consiste en colocar reproducciones de pintores consagrados. De esta forma, el maestro libera el tiempo dedicado a preparar decorados (para hacer otras cosas mucho más relevantes) y los niños conviven con auténticos espacios didácticos que propician realmente el conocimiento, el aprendizaje y el goce estético. (p. 152).

Podemos identificar que aunque no es el programa de educación preescolar más actual, es claro con la alternativa propuesta, así mismo, el PEP 2011, el más actual hasta ahora, retoma la idea de los espacios didácticos como ambientes de aprendizaje, que contribuyan al desarrollo integral del niño, por lo que las paredes pueden tomarse en cuenta como generadoras de un ambiente de aprendizaje si éstas favorecen a las relaciones dentro del aula y a su vez propician el aprendizaje, pero ¿Será que efectivamente éstas docentes buscan crear un ambiente escolar que de paso al aprendizaje o al goce estético? Si es así, entonces ¿Por qué no se ven las reproducciones pictóricas de grandes artistas en las paredes? O ¿será que esas decoraciones si contribuyen al desarrollo integral de los sujetos? ¿El utilizar las paredes con motivos “infantiles” es una tendencia del nivel preescolar? ¿Qué sentido le dan al uso de los motivos infantiles? Estas preguntas y muchas otras comienzan a surgir desde el momento de presenciar y percatarme que para las docentes es necesario decorar y utilizar las paredes del aula, pues constantemente se quitan y ponen materiales. Me causa interés dar respuesta a las interrogantes y por lo tanto indagar al respecto, dando pauta a realizar ésta investigación. Tal vez puede sonar sin ningún sentido poner atención en los materiales, decoraciones y otros elementos presentes en las paredes de un aula de clases, podría pensarse que tal vez generar un ambiente propicio para el aprendizajes y el goce estético, se lleven a cabo con estrategias ajenas a la pared y que simplemente los decora-

dos están ahí para que se vea bonito el salón, para ocupar los lugares del aula o hacer visible las reproducciones de los niños sobre la festividad cercana a cada mes; que su importancia es mínima o no tiene gran significado si son o no utilizados, su función aparente suena a primer instancia algo sin relevancia. Podría parecer absurdo tomar en cuenta lo que representan esos elementos para las docentes o para otros actores escolares, porque pareciera tan cotidiano encontrarlo que no interesa él porque está ahí lo que esta y no otra cosa, es decir, no se cuestiona porque no causa algún problema para la vida de las personas, es natural su existencia que no se piensa en cómo sería el aula de clases si sus paredes u otros espacios tuvieran decoraciones o materiales con fines artísticos, científicos, formativos.

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos (Berger y Luckmann, 2012, p. 35).

Entonces ¿Será que solo se ha vuelto algo habitual y cotidiano para las docentes? Es evidente que las aulas de cualquier escuela están diseñadas para desarrollar en ellas ciertas actividades académicas, cuentan con materiales y mobiliario específico, pero son los sujetos involucrados en estos espacios quienes dan una direccionalidad a lo que se debe manifestar y lograr en esa aula. La cotidianidad comienza desde el pensamiento individual del cómo deben ser las cosas y la realidad que nos rodea, es decir, se hace a partir de lo que se considera como real y correcto, pero sobre todo es aplicado a la vida diaria, porque se considera que así debe ser y está bien. Las escuelas, los alumnos, los docentes, se encuentran dentro de ésta vida cotidiana, puesto que no solo la sociedad tiene una idea de cómo debe ser un docente, un alumno, o que deben brindar las escuelas, sino que también los mismos alumnos y docentes, al ser parte de la sociedad, también viven la cotidianidad y por ende también tienen sus propias ideas; desde cómo debe ser un docente hasta su concepción de infancia. Siendo tan importante considerar qué significa para las

educadora la infancia, porque al trabajar diariamente en el nivel preescolar y ser profesionales de la educación ponen en juego sus habilidades y destrezas para lograr aprendizajes en sus alumnos. Las imágenes a través de las que vemos a los niños son variables y cambiantes en las culturas y en los diferentes grupos sociales:

[...] estas visiones determinan la importancia que les damos, el comportamiento que tenemos con ellos, los sentimientos que desarrollamos hacia ellos, las actitudes pedagógicas con las que nos ocupamos de su bienestar, así como lo que consideramos que “les falta” y que “les sobra” (Sacristán, 2003, p. 31).

Las prácticas cotidianas se convierte en los pequeños mundos poco analizados, porque generalmente se conoce lo que supuestamente es trascendente en la labor docente como saber planear, tener control de grupo o realizar secuencias didácticas eficaces que optimicen el tiempo, pero no ponemos atención en las acciones humanas más visibles, como poner en duda si esa cotidianidad está reflejada en aspectos aparentemente menos importantes, pero que están ahí, cómo si las docentes con su visión acerca de la infancia le estén dando sentido a lo que colocan en el aula, al considerar, tal vez, que a los niños les hace falta aprender tal o cual cosa y por tal motivo lo hagan visible. En este sentido, tendríamos que empezar a cuestionarnos sobre la vida cotidiana y su relación con la docente. Así, los cuestionamientos primordiales que dirigen el desarrollo de ésta investigación, son: ¿Podrá entonces la práctica cotidiana de las docentes, con respecto al uso de las paredes escolares, tener algún vínculo con su concepción de infancia? de ser así ¿Qué concepciones de infancia se objetivan en las prácticas cotidianas del uso de las paredes en preescolar? No es con el afán de evidenciar o etiquetar el trabajo de las docentes, sino con la intención de comprender e interpretar si existe relación de la vida cotidiana con las concepciones de infancia objetivadas en las paredes, pues cuestionar ésta práctica nos permite la reflexión de la misma, tener claro su sentido y significado, pues los objetos en los muros tienen un motivo por el cual están ahí, porque de no serlo así, no estarían presentes. De manera que las

docentes debemos analizar lo que hacemos en el Jardín de Niños, pues aunque las instituciones educativas ya tengan una estructura arquitectónica determinada, estén creadas por modelos establecidos y con objetivos específicos de su función, dentro del aula existen espacios que pueden ser modificados por sus actores, como los materiales presentes en las paredes, los cuales muestran lo aparente a los ojos humanos, son la primera impresión de lo que hay en el aula de preescolar o de lo que se hace en ella, sin embargo, se necesita ir más allá de lo visible o normal para conocer su significado, pues pocas veces nos detenemos a pensar en el porqué de ciertos objetos colocados en las paredes.

De tal manera que el camino metodológico que hizo posible aventurarnos en la interpretación de las concepciones de infancia de las docentes objetivadas en las paredes escolares, requiere tomar en cuenta las subjetividades de las participantes, por lo que este estudio se desarrolla bajo la tradición interpretativa, pues ofrece un enfoque adecuado para los fines de la presente, ya que:

Para la postura interpretativa, los parámetros de legitimidad son distintos de los mantenidos por las ciencias de la naturaleza. El argumento principal señala que el objetivo fundamental de las ciencias de la cultura es la interpretación de las acciones humanas, que responden a un contexto histórico determinado pero que tienen una expresión particular (Piña, 1998, p.29).

Cuya interpretación no tiene la finalidad de establecer verdades absolutas universales, medir, estandarizar o resolver los problemas de la vida social, mucho menos juzgar las acciones como correctas e incorrectas, más bien con ella podemos entender el sentido de las acciones, lo que hace a las personas actuar de tal o cual forma; nos permite adentrarnos en la vida de los sujetos, conocer desde la cotidianidad un sujeto que siente, piensa y construye su realidad, para poder percibir los motivos que los llevan a comportarse de una u otra forma.

[...] puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen) (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 9).

Por lo tanto, dicha mirada que recupera la subjetividad me permite comprender las acciones a partir de su sentido subjetivo, indicada para hacer visibles diferentes significados latentes en las prácticas sociales; comprender los actos que llevan a una sociedad, comunidad o persona a formarse y ser en su realidad. Siendo así que es importante recuperar las interpretaciones de las docentes con respecto a su concepción de infancia objetivada en el uso de las paredes, develar los significados y sentidos que se le da a ésta práctica cotidiana, de tal manera que el estudio consiste en indagar y comprender la diversidad de experiencias docentes, para tener un panorama amplio de la realidad que se vive en los Jardines de Niños; para ello se tomaron en cuenta dos instituciones de nivel preescolar, cuyos nombres fueron cambiados por motivos de confidencialidad, el primero se identificará como “Jardín de Niños Amado Nervo” reconocido con las siglas AN, ubicado en el municipio de Ecatepec y el “Jardín de Niños María Montessori” con las siglas MM, ubicado en el municipio de Tultitlán, los cuales fueron elegidos por su reconocimiento y prestigio social. En cada escuela se llevó a cabo un seguimiento de los materiales que colocan en las paredes, tres docentes a cargo de un grupo, mismas que fueron seleccionadas por su experiencia laboral y reconocimiento social, con la finalidad de observar las diferencias o similitudes que existen de la concepción de infancia. También se dio seguimiento, en una de las escuelas, a los materiales presentes en las paredes de otros espacios escolares en los cuales los alumnos entran en contacto directo con ellas, como: baños, área de juegos, cocina, salones utilizados con finalidades educativas o recreativas, donde se tomó en cuenta al directivo de la institución por-

que es quien decide los objetos de esas paredes. Para este fin se recupera como estrategia el enfoque etnográfico, el cual:

[...] se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada [...] este enfoque trata de presentar episodios que son porciones de vida documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce y cuáles son sus 69 creencias, percepciones y modos de ver y entender (Guba, 1978 cit. en Martínez, 2005, p. 2).

De manera que me permitió realizar una sistematización fotográfica de las paredes escolares, que son utilizadas por las docentes, capturando fotos en un periodo de siete meses a partir de septiembre de 2014 a marzo de 2015, codificándolas de acuerdo a su lugar de procedencia, es decir, la escuela y la pared que utiliza o pertenece a cada docente, designadas como: D1, D2, D3, D4, D5, D6, u otro espacio escolar, identificado con las siglas OE; el mes, cuyas siglas son: S (Septiembre), O (Octubre), D (Diciembre), E (Enero), F (Febrero), MR (Marzo) y el número de captura, 1, 2, 3, sucesivamente, para facilitar su análisis. Posteriormente se seleccionaron imágenes en función de tópicos, patrones y estereotipos definidos en las paredes de cada aula o espacio, comparando las características de los objetos que la docente coloca en la pared durante los diferentes meses, considerando las más representativas, de manera que aquellas fotografías de los muros del aula de una misma docente que contenían un patrón ya establecido, solo fueron elegidas algunas de ellas, en cambio las paredes en las que había mayor variedad de materiales, personajes, colores o texturas, se tomaron en cuenta más fotografías de las paredes que utiliza esa educadora por la diversidad de representaciones que pueden traer consigo esos materiales, los cuales podrán brindar o aportar otros elementos para la investigación. Una vez seleccionadas se realizó un análisis de contenido considerando los siguientes aspectos: colores que se eligen, los mensajes que se desean transmitir, tipos de muñecos o personajes, sus características y de

donde provienen, (caricaturas televisivas, películas, de pintores reconocidos, de literatura infantil, momentos históricos). Este ejercicio permitió establecer tendencias y tipologías, las cuales sirvieron como base para realizar un guion de entrevista semiestructurada, técnica que permite “[...] acceder a la perspectiva del sujeto estudiado: comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sus sentimientos, los motivos de sus actos” (Ardévol, Beltrán y Callén, 2003, p. 80). Dichas entrevistas fueron realizadas a las siete docentes informantes, mismas que se analizaron a través de la construcción de recurrencias y ausencias que se presentaron en los testimonios, para dar cuenta de los significados y sentidos que las educadoras otorgan a los materiales colocados en la pared. Cabe mencionar que por motivos de confidencialidad se han cambiado los nombres de las informantes clave, quedando de la siguiente forma: La entrevistada N° 1 (E1), lo representa la docente Alejandra, la N° 2 (E2), Mónica; la N° 3 (E3), Minerva; la N° 4 (E4), Cecilia; la N° 5 (E5), Gabriela; la N° 6 (E6), Laura y la entrevista N° 7 (E7), Carmen. Es de resaltar que el número de entrevista tiene relación con el número de docente de las fotografías, por ejemplo, (D1) es la misma que la (E1). Esta construcción se desarrollará con base en una triangulación entre la sistematización fotográfica, las entrevistas y los referentes teóricos, puesto que será el punto clave para comprender e interpretar las concepciones de infancia de las educadoras objetivadas en las paredes escolares.

La concepción de infancia: significados objetivados

La decisión de colocar ciertos materiales en las paredes tiene relación con las ideas de infancia fundadas en los pensamientos de las docentes, es la subjetividad que construye esta realidad. Todo lo que se pega es considerado importante pues tiene un sentido de estar ahí, al menos para ser visualizado por los alumnos. De manera que las prácticas del uso de las paredes están estrechamente vinculadas con la concepción de infancia de las docentes, ya que la vida cotidiana es un conjunto de objetivaciones, como menciona Heller (1997) “[...] en la misma medida me

objetivo cuando decoro de un determinado modo mi casa, cuando cultivo mi jardín, educo a mis hijos, me divierto, etc.” (p. 98).

Las docentes objetivan a la infancia dependiendo de las experiencias de vida que han tenido con respecto a ésta, lo cual conforma aristas de interpretación. Representar esas ideas en las paredes resulta una práctica cotidiana desde el momento en que se vuelve habitual que las paredes de un aula de preescolar contengan objetos o materiales que continuamente se están cambiando. Es cotidiano cuando se deja de cuestionar ¿Por qué colocar ciertas cosas en ellas y no otras? Es decir, al momento de no reflexionar el sentido de hacer lo que hacemos, de colocar lo que en estos espacios se encuentra. Estas objetivaciones tienen connotaciones relevantes, pues a simple vista podría reflejar una buena decoración o un uso adecuado de diversos materiales. Sin embargo ir más allá de lo visible y lo aparente es comprender el sentido de colocar eso que en las paredes se encuentra, es conocer lo que para algunas docentes significa la infancia.

Analizar qué concepciones de infancia se objetivan en las prácticas cotidianas del uso de las paredes, conlleva adentrarnos en la cotidianidad de las docentes; así que para poder develarlo se parte de los resultados obtenidos con la sistematización fotográfica de las paredes del aula de las docentes y las entrevistas realizadas a las mismas. Al observar dichas fotografías se pueden identificar aspectos muy valiosos que son necesarios recuperar, de los cuales se realizó una agrupación de las recurrencias y ausencias encontradas en los materiales de las paredes, sustentados por los testimonios de las maestras. A partir de ello, se analizará la categoría Kitsch: invasor de la concepción de infancias, compuesta por dos subcategorías que dan cuenta de la tendencia aquí expuesta. De este modo primero se presentarán las evidencias fotográficas y los testimonios, dando continuidad con el análisis de los hallazgos obtenidos.

Kitsch: invasor de la concepción de infancias

El interior de un aula de preescolar contiene materiales importantes que favorecen el trabajo diario con los alumnos, o al menos eso se expresa en el discurso oficial del plan y programa de estudio para la educación preescolar, y en lo cotidiano de las educadoras, de tal manera que las cosas insertadas en las paredes nos podrían hablar de los significados que tienen esos objetos para la persona que los pone.

Para este apartado es necesario retomar el kitsch, planteamiento realizado en capítulos anteriores; cuya idea enfatiza en la búsqueda de la felicidad a través de imitar el gusto estético a partir del consumo de objetos que supuestamente brindan dicha felicidad. El kitsch, específicamente de la infancia, alude a la belleza de lo infantil, representación que puede tornarse de dos formas posibles, la primera como objeto del kitsch publicitario, la segunda inspirada a generar ambientes para una infancia feliz, en el sentido de que un ambiente adecuado crea felicidad. Tomando lo anterior como punto de referencia a continuación se desglosarán las dos subcategorías construidas.

Kitsch como manifestación de la belleza natural

La siguiente imagen muestra una pared cuyo escenario indica claramente que los materiales ahí colocados corresponde al mes de marzo, no solo porque contiene la palabra escrita, sino porque la temática está enfocada a la primavera, estación del año que abarca este mes. En el centro podemos identificar a un niño vestido de flor, rodeado de mariposas, un pájaro y un zorrillo. En las orillas se encuentran flores de papel coloreadas por los alumnos, con un margen que delimita su espacio y a la vez representa el tallo de las flores.

Imagen 1
"Flores de primavera". Tercero A.



[D1MM, MR-1]

Pero ¿por qué representar la primavera? ¿Por qué con estas características y no tal vez mostrar cómo se vive la primavera en diferentes culturas o que hacen los alumnos en primavera?

Con la entrevista realizada a la docente, la cual contenía preguntas relacionadas con los materiales colocados en las paredes, ella señaló, con respecto a los criterios que toma en cuenta para colocar materiales, lo siguiente:

Uno pues es la temporada, ahorita por ejemplo, primavera, la temporada, a mí me gustan mucho las flores, me gusta mucho la naturaleza, o sea y tanto me gusta que de alguna manera es donde me inspiro para hacer los decorados, porque me he fijado que hasta en los archivos que estoy, luego ahí haciendo, utilizo mucho las flores, el decorado con flores se me hace mucho la manifestación de belleza y la naturaleza, pero además es muy enriquecedora, se descubren muchos valores a través del trabajo de la naturaleza y nos da para todo el año, a través de la naturaleza podemos decorar las cuatro estaciones del año, entonces yo me fui dando cuenta con el paso del tiempo, ahora ya me di cuenta y trato de enfocarlo un poco más y realzar la

naturaleza a través de estos trabajos me fijo en el color, que sea alegre para los niños, que sea llamativo y que vaya acorde con la imagen (E1).

La educadora enfatiza en que la temporada es un elemento importante que considera para ocupar las paredes y elegir materiales, para decorar el aula de clases, pues al referirse a que la naturaleza, las flores, dan para todo el año por su amplia variedad nos indica que únicamente utiliza flores, dependiendo a la época del año.

Myriam Nemirovsky plantea (1999)...

Incluyo los objetos decorativos como materiales didácticos porque, al utilizarse para decorar el espacio escolar, indica que se consideran educativos –todo lo que colocamos y hacemos en la escuela está sustentado en criterios educativos. Me voy a centrar en los materiales colocados en las paredes del aula o de los pasillos escolares. Hay con frecuencia escenas como las siguientes: imágenes que representan las diferentes estaciones del año – ¡siempre las estaciones del año!–, imágenes de personajes de películas de dibujos animados, imágenes de bosques [...] Imágenes hechas por los maestros, con enorme esfuerzo, dedicación y cariño. Llega a haber maestros que consideran un déficit personal –en relación con el ser maestro– su restringida capacidad para hacer dichas decoraciones, lo cual da muestra de la importancia que se les concede (p. 151).

Desde la perspectiva de la autora se considerarían materiales didácticos los objetos colocados en las paredes, la decoración como tal también vendría siendo un material didáctico. Con este punto de vista se comienza a resaltar la frecuencia de colocar, siempre las estaciones del año o personajes de películas, pero realmente ¿será una tendencia? O solamente fue casualidad que se presentara en el caso anterior porque a la docente le gusta y le es agradable.

Otro factor que también aparece en los argumentos de la docente es la manifestación de lo bello que trae consigo la naturaleza, que sea alegre y a la vez llamativo para los niños. Pero ésta expresión de belleza natural parte de la perspectiva y gustos de la docente, no tanto de lo que ella con-

sidera que es grato para los niños, sino más bien dando por hecho que dichas demostraciones de belleza son apreciadas de la misma manera para los otros, o sea, como si las infancias también consideraran a la naturaleza hermosa y agradable para que constantemente se represente en las paredes del aula de clases.

De tal manera que la concepción de infancia objetivada aquí es el kitsch como ambiente generador de belleza, pues al pretender que estos espacios sean alegres para los niños y proyecten cosas hermosas, se está pensando en un ambiente donde los alumnos y la docente se puedan sentir a gusto, puedan compartir el aula como un lugar agradable.

De la infantilización al consumo publicitario, perspectivas de lo bonito

La siguiente fotografía fue capturada en el mes de septiembre de 2014. Contiene una escena representativa de la conmemoración del día de independencia, celebración que se realiza en el mes de septiembre, sus colores principales son verde, blanco y rojo, en el centro se encuentra un muñeco que se asemeja a Miguel Hidalgo, contiene características particulares que valdrían la pena observar detenidamente.

Imagen 2.
"La independencia feliz". Segundo A.



[D3MM, S-4]

Podríamos preguntarnos ¿Por qué colocar un muñeco en lugar de una imagen del verdadero rostro de Hidalgo? o porque caricaturizar un personaje cuando se pueden mostrar elementos más significativos de dicho acontecimiento, por ejemplo, cómo era en esos tiempos nuestro país o cómo vivían las personas. En cuanto a la temática abordada, es interesante observar que únicamente se centra en la independencia de México y ¿Por qué aludir solo a este hecho histórico?

Al cuestionar a la docente sobre los criterios de selección que toma para colocar materiales en las paredes, ella mencionó:

Honestamente que me gusten a mí, que yo digo a bueno si se ve bonito en el salón eso, que siento que les va llamar la atención a los niños eso, es el criterio que tomo [...] yo pienso que les llama la atención más a los niños, yo, yo pienso que ponerlos en dibujitos aparte de que están bonitos, yo siento que como que es identificar a los niños con su infancia, con la etapa que están viviendo, yo pienso (E3).

Relacionar los muñecos bonitos con la infancia es limitar a ésta misma las posibilidades de al menos observar diferentes representaciones del mundo, pues colocar únicamente dibujos de lo que se piensa es vistoso para los niños, por el simple hecho de ser niños, es no pensar que también les puede agradar algo diferente o que su capacidad para apreciar y discriminar imágenes es menor a la del adulto y por eso se les debe presentar algo que puedan comprender o les atraiga.

Observemos otro ejemplo:

En la siguiente fotografía podemos observar que contiene materiales que van acorde a la temporada y estación del año, en este caso, aun navidad e invierno. En el centro se encuentra un muñeco de nieve infantilizado pues sus ojos, sonrisa y prendas denotan a un muñeco tierno y feliz. El contorno del friso está conformado por Cd's que fueron decorados por los alumnos.

Imagen 3
"Blanca y tierna navidad". Segundo C.



[D4AN, E-5]

Considerar la temporada como un motivo para presentar diversas producciones o materiales en el friso, es una situación que se encuentra en las tres paredes ya observadas, pero que en los testimonios de las docentes no se menciona, pareciera una práctica tan mecanizada que ni siquiera se toma en cuenta, pero que está presente. Resulta difícil pensar cómo serían las paredes de un preescolar si los alumnos participaran más allá de solo ayudar a decorar un espacio, o seguir las instrucciones de las profesoras, pues el testimonio siguiente es un claro ejemplo de porque decidir colocar muñecos de acuerdo a la temporada, o a lo que les gusta a los niños, siendo así que la docente expreso:

En breve porque lo veo tierno, lo veo bonito y este [...] a mí me gusta pues porque yo siento que como son niños pequeños les manejo ese tipo así de muñecos, además de que a mí me gustan, o sea de que se sientan en un ambiente como que tierno así como que ¡hay ésta bonito!, porque incluso cuando cambio de friso -¡hay mira!- como que ellos así lo manifiestan y la verdad yo lo veo bueno lo pongo así incluso los colores y todo siempre trato de que sean colores vivos, porque le da, a mi esos colores siento que le da alegría, le da vista, hace que el ánimo siempre este

como que arriba [...] a mí no me gustan los colores oscuros para el aula no, en mi ropa sí, pero como para los niños no siento que es como colores apagados y siento que ellos son como que alegría, como que entusiasmo, como que dinamismo y siento que son colores así vivos, tienen que estar siempre vivos, vivos, vivos, yo así, siempre por ejemplo a mí un color oscuro no fíjate y siempre vas a ver que en mis frisos un decir meto colores así casi vivos, no te meto mucho los tristes no, no me gustan (E4).

Lo tierno y bonito abunda en las paredes de éstas docentes, en este caso la educadora reafirma el gusto por lo bello y tierno que representan los muñecos infantiles. Aunque también se presentan otros factores interesantes, pues se puntualiza en que debe ser un ambiente con colores vivos, mismos que caracterizan al aula como un espacio alegre, orientando dicha idea a que la infancia debe permanecer en un lugar feliz, donde la fantasía, alegría y ternura son las protagonistas y el niño se encuentra en una burbuja donde las cosas negativas o feas de la niñez, por así decirlo, no aparecen, los colores tristes y oscuros no existen, todo tiene que ser felicidad.

Siendo que el ambiente infantilizado de los personajes bonitos, alusivos a lo que ven los niños y los colores vivos, son la construcción de un lugar ficticio que debe hacer sentir a la niñez feliz y contenta, pero ¿Qué pasa cuando el ánimo no siempre puede estar arriba? ¿Cuándo en el aula de clases hay problemas? ¿Cuándo eso triste y feo de la infancia aparece? o ¿Cuándo la fascinación por las cosas bonitas tiene menos relevancia que los problemas que se viven en la cotidianidad?

Pues es evidente que no siempre existen infancias completamente felices o bonitas porque “[...] se les enfrenta con temas “escabrosos” como las familias desintegradas, las drogas, la violencia y el homosexualismo” (Meneses, 1997, p. 512). Situaciones que enfrentan en su vida diaria y repercuten en sus comportamientos, emociones y pensamientos. Pretender olvidar los problemas de la vida social entrando en un contexto aparentemente feliz que después de un rato se termina, es contribuir únicamente a la inserción de los individuos al mundo de consumo, al mundo feliz.

Podemos observar una imagen que corresponde a la pared de la cocina del Jardín de Niños, contiene a los personajes de la película de Disney “Ratatouille”, los cuales preparan comida y sirven a los comensales.

Imagen 4
“Hora de la comida, hora feliz”. Cocina.



[OEAN, E-1]

Podríamos pensar que con este mural se pretende situar a los alumnos en un lugar agradable para comer, hacerlos sentir parte de esta escena en donde los chef preparan los alimentos y los comensales degustan el platillo. Preguntando a la docente responsable de que se representara dicha imagen, por qué decidió colocarla, ella comentó:

Por su edad, a los niños les gusta mucho las caricaturas, los colores, les gusta el campo, les gustan los animales, por eso si se da cuenta trato de que los temas sean en referente a eso [...] que si les agrada, claro que sí, cada que íbamos colocando uno, los niños iban viendo –guau, ¡que hermoso!- por ejemplo, cuando hicimos el de la cocina de la Ratatouille –guau, esa película yo ya la vi, ah es el ratoncito chef- la cocina fue algo que también les atrae mucho, les significa, es un lenguaje que se habla muy común, de mucha aceptación para ellos (E7).

Por ser un “lenguaje común” para las infancias ¿significa que también debe estar presente en la escuela? O que las docentes solo deben apropiarse de la idea de reconocer al niño desde prácticas de consumo, como las propuestas por Disney.

Relacionar lo llamativo con lo caricaturesco e infantil tiene implícito ideas de infancia, pues también puede ser llamativo un mural de Diego Rivera o de Rufino Tamayo. Sin embargo, no se colocan porque no se consideran adecuados para los niños, se subestima a las infancias, pues no parece posible que este tipo de obras fueran a llamar su atención o les interesara ¿pero realmente es así? Desde lo que plantea Nemirovsky (1999) “Los niños también son buenos evaluadores en la dimensión estética, son capaces de distinguir una producción banal de una con valor artístico real, y cuanto más contribuimos a vincularlos con el mundo del arte, mayor es su capacidad de hacerlo” (p. 152).

Entonces ¿será que no les son llamativos o más bien que no les brindamos la oportunidad de explorar otras realidades? El arte es una de tantas realidades que están ausentes en las paredes y por ende en las concepciones del ser infante. Pues si los niños pueden ser buenos evaluadores de la dimensión estética, podríamos pensar que también pueden ser capaces de reconocer diferentes cosas no precisamente encaminadas a lo bonito, comenzando tal vez por conocer la realidad de cada uno de los niños y presentarlo en la pared, por ejemplo, cómo es su familia, que hay en su casa, que cosas les gustan, pero no es así.

Siendo más importante reforzar o reafirmar lo caricaturesco en la escuela y en las prácticas cotidianas porque es parte del contexto de los niños, es limitar y estereotipar infancias, reproducir lo que la publicidad quiere, unificar criterios para concebir ideas exactamente iguales, es no salir de ese mundo feliz y bonito para dar paso a otras oportunidades de conocer mundos diferentes, es caer en el fanatismo y banalidad del Kitsch, el cual podemos observar manifestado en cada una de las imágenes mostradas, siendo una recurrencia en las paredes de preescolar, ya que es evidente que la temporada es el indicador de los muñecos o personajes que se utilizan, ¡Siempre la

temporada y los muñecos! Las docentes lo consideran bonito y agradable a la vista de los niños, además de que se ha convertido en una práctica cotidiana ya que por rutina se establece a la temporada como el criterio central que dirige el tipo de muñecos a colocar.

La objetivación de la infancia como lo bonito, es decir, el kitsch, convierte en incuestionable el cómo sería un aula de preescolar si experimentamos manifestar en sus paredes ciencia, arte, cultura. Lo bonito es una limitante, como si fuera una barrera que no se puede pasar y a la vez impide mirar otras posibilidades. Pues el kitsch tiene tanta fuerza que va

[...] en razón de que todo ambiente feliz requiere no sólo de espacios y personas felices, sino también de objetos que generen felicidad o que incluso por vía de la propopeya sean felices, es fácil adivinar cómo se les impondrán atributos y adjetivos relacionados con la felicidad; así, junto a las personas y los lugares, siempre aparecerán con colores vivos y sonrisas que otorgar (Meneses, 2007, p. 500).

Esos espacios de felicidad con colores vivos y atributos hermosos los podemos observar claramente en las imágenes así como en los testimonios de las docentes, al otorgarle importancia a los materiales por su apariencia bonita. Entonces podemos decir que en estas paredes de preescolar es una recurrencia encontrar la objetivación de la infancia como kitsch, tanto de lo publicitario como del que pretende generar un ambiente feliz, pero “Por más bonitas que luzcan, no dejan de ser imágenes planas, simples –en el sentido más simplista del término. Esto obedece a la idea de que a los niños pequeños hay que ofrecerles lo simple. Pero ¿acaso es cierto?” (Nemirovsky, 1999, p. 151).

Al reforzar en la escuela lo bonito que simboliza lo infantilizado y caricaturesco producto de la publicidad y el consumo, las docentes limitan a las infancias a experiencias de la cultura popular de lo común, es pensar a los niños como seres incapaces de apreciar cosas distintas, de tomar decisiones por sí mismos y de ser los constructores de sus propios significados.

Bibliografía

Berger, L.P. & Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

Meneses, G. (2007). *Discurso pedagógico e infancia: La formación de una realidad sui generis*. México: CO.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

Piña, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México.

Sacristán, G. (2003). *El alumno como invención*. España: Morata.

Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Revista extensión digital*, (3), 1-7.

SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar. Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Volumen II*. México.

SEP (2011). *Programa de Educación Preescolar. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México.

12. Desarrollo de hábitos de estudio o cómo aprender sin dolor

Gabriela Bravo Zárate

Centro de Actualización del Magisterio en el D.F. Academia de Psicología

Mi ponencia trata del problema que presentó la mayoría de mis alumnos, primer y segundo semestre, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET). Mediante observaciones realizadas en las primeras sesiones percibí que ellos no leían suficientemente los textos revisados en las clases, tampoco participaban adecuadamente y sus intervenciones no eran argumentadas, además que reflejaban insuficiencia de contenido acerca de los textos que se abordaban. Otro problema fue que no entregaban las tareas en tiempos establecidos ni elaboradas de acuerdo con los lineamientos que habíamos fijado.

Dada la situación anterior, apliqué al grupo un instrumento de diagnóstico, para conocer debilidades y potencialidades y abordar un proceso de enseñanza favorable en el grupo.

Con sustento metodológico retomado de Rodríguez Ortega y Negrete Arteaga (2008) presento los siguientes resultados derivados del estudio que efectué.

El grupo de estudiantes de la LESET -15 en total-, se integraba por 11 alumnas correspondientes al 73 %, y por 4 hombres con el 27 %. Sus edades oscilaban entre los 18 y 24 años. El estado civil se caracterizó por 14 estudiantes como solteros, en el 93 %, en tanto sólo una alumna casada, quien ya tenía una hija.

Con respecto al rango de calificaciones al egreso de estudios de bachillerato, se reportó una variación de promedios entre 7.0 y 9.6

Acerca del lugar de procedencia de dichos estudiantes, destaca el Distrito Federal con 8 alumnos en 53 %, 3 del Estado de México con el 20 %, 2 alumnos originarios del Estado de Veracruz con el 13 %, 1 alumno de Tuxtepec, Oaxaca con el 7% y 1 alumno de Comitán Domínguez Chiapas con 7%

Los datos anteriores -y otros más-, me proporcionaron un panorama de la situación del grupo, y me permitió tener una aproximación a sus características y comprender algunos aspectos del mismo. Enseguida expongo el tópico central de mi ponencia.

LA SITUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN

Procedimiento

Para el tópico central de esta ponencia, muestro 3 preguntas de trabajo y su desarrollo.

- ¿Qué elementos consideras importantes para lograr los propósitos de la materia y favorecer tus procesos de aprendizaje?
- ¿Cuánto tiempo dedicas a tareas de esta materia?
- ¿Qué estrategias utilizas para identificar las ideas principales de un texto: subrayas, hace anotaciones al margen, planteas preguntas?

Las respuestas arrojaron información que constituyó guía para el conocimiento de las debilidades y potencialidades del grupo, de la cual diseñé e implanté mi proyecto de intervención en la materia de Desarrollo de los Adolescentes II, Crecimiento y Sexualidad, durante el segundo semestre.

Con respecto a la pregunta ¿Qué elementos consideras importantes para lograr los propósitos de la materia y favorecer tus procesos de aprendizaje? las respuestas fueron: trabajar siempre

en equipo; trabajar los textos con ideas principales; elaborar cuestionarios; realizar debates; repasar continuamente los temas de estudio, también los cuestionarios y estudiar; participar en clase; asumir compromisos como estudiante; asistencia constante; ser perseverante, valorar productos académicos y ser responsables en las actividades académicas; demostrar compromiso en el trabajo escolar; manifestar mucho empeño y dedicación tanto por los alumnos como por la maestra; conocer a los adolescentes en los aspectos físicos, hormonales, así como sus sentimientos, su forma de pensar. Cabe mencionar que destacaron otros aspectos como tener el material necesario para las clases, así como leer en general y leer los textos sugeridos, realizar investigaciones de los temas, trabajar profundamente los textos y realizar las lecturas, efectuar exposiciones o entregar trabajos.

El conjunto de respuestas denotó claridad de parte de los estudiantes, en cuanto a aspectos mínimos para el logro de aprendizajes. Además, para mí representó un panorama alentador saber que ellos contaban con una perspectiva de desarrollo instrumental para alcanzar éxito en la materia curricular.

Acerca de la pregunta ¿Cuánto tiempo dedicas a tareas de esta materia? las respuestas fueron: 1 hora; 1.5 horas; 2 horas; 3 horas; 45 minutos, el tiempo necesario dependiendo de la complejidad del tema, y lo extenso del artículo.

Como se observa, hay variación en el factor tiempo que dedicaba a las tareas extras y al estudio personal de la materia, lo cual me llevó a pensar en la necesidad de establecer un rango de tiempo estable, para que los estudiantes lo dedicaran a las actividades extraescolares, en este caso las tareas.

En relación con el análisis teórico de esta pregunta, Serafini (1997) afirma la importancia de que el estudiante organice su tiempo; también plantea que para incidir favorablemente en la organización del propio tiempo, ante todo, es necesario enfocar el problema, en este caso el cumpli-

miento en tiempo y forma de las tareas, determinando las diversas actividades de una típica jornada de un estudiante. Por ello, una vez aclarados los objetivos del curso semestral, es posible organizar un calendario propio de actividades en el que se prevean tiempos que se dedicarán al estudio, al deporte, a los amigos y a la diversión.

Acerca de la pregunta ¿Qué estrategias utilizas para identificar las ideas principales de un texto: subrayas, haces anotaciones al margen, planteas preguntas? Las respuestas fueron: subrayado; registro de comentarios al margen; extraer ideas importantes; dar una primera leída; hacer anotaciones en ocasiones; buscar en el diccionario palabras no entendidas; leer y preguntarse; hacer preguntas sobre la lectura; leer dos veces el texto y escribir ideas principales en la libreta; leer primero, subrayar ideas principales y hacer anotaciones en el cuaderno.

Dado que la asignatura era eminentemente teórica y requería realizar constantes lecturas, consideré que las estrategias de estudio manifestadas por los estudiantes, eran favorables para realizar sus actividades extraescolares, pero había que reaprovecharlas para estructurarlas como hábitos de estudio generalizados en el grupo, e impactar en el rendimiento académico de la formación docente inicial.

Por otra parte, el conjunto de respuestas me permitió verme a mí misma en el contexto de aprendizaje de ellos y del alcance general del grupo, para que yo adecuara mis estrategias de trabajo como enseñante. Lo anterior me ayudó a darme cuenta que debía ser tolerante en cuanto a las distintas capacidades que cada uno de ellos presentaba, en lo particular y en la globalidad del grupo.

Para tener mayor información que sustentara mi apreciación sobre el problema del grupo, me documenté acerca del concepto de hábito de estudio. Encontré que los hábitos pueden ser entendidos como:

conductas rutinarias repetitivas que se realizan en forma mecánica y que nos remiten a las costumbres; ya que quienes los desarrollan, van adquiriendo progresivamente comportamientos que acaban por producirse sin pensar, de manera automática y cada vez con menor dificultad; hasta que terminan por realizarse con frecuencia y con gran facilidad, dando lugar a las habilidades. Ciertos hábitos son adquiridos voluntariamente y, mediante el ejercicio repetido, se convierten en habilidades". (Arreola y Orozco, 1996).

A este respecto cabe comentar que el ser humano requiere adquirir y desarrollar múltiples habilidades cuyo objetivo final consiste en adaptarse a diversas situaciones, mediante la solución de problemas, teniendo como antecedente el desarrollo de hábitos. Así, al irse abriendo paso entre las dificultades de la vida, las personas van acumulando una cantidad cada vez mayor de relaciones condicionadas y respuesta selectivas; pero al hacer esto, van adquiriendo algo que es más que la mera suma de lo anterior. Muchas de estas "porciones" o piezas de comportamiento adaptacional, se integran en patrones y secuencias de ejecución mucho más complejas, que se llaman habilidades. Para que los estudiantes a mi cargo desarrollaran habilidades, en este caso cognitivas, era necesario que antes construyeran y practicaran hábitos de estudio, considerando que la posición de una habilidad específica, permite al individuo alcanzar un determinado conjunto de fines con mayor precisión y eficacia, premisa que yo aspiraba a cumplir en mis estudiantes, con respecto al cumplimiento de tareas de la materia.

Por hábito de estudio entiendo la expresión de conducta que se realiza de forma constante, cuyo propósito es incluir los elementos de conocimiento adquirido o construido, durante los procesos de aprendizaje, pero también de enseñanza.

En este sentido, un hábito de estudio, a modo de ejemplo, consistiría en un ejercicio de lectura constante, acompañado de la extracción de ideas principales, con un objetivo previamente establecido que, para este caso, puede ser el entendimiento y la comprensión del contenido de una lectura. De este modo fue como implanté, paso a paso, algunas ideas iniciales para fomentar un

hábito de estudio, en torno a la lectura para fines de mayor comprensión temática. Complementaba dicho hábito de estudio inicial con el registro de ideas principales, la comparación y la interlocución sobre las mismas, primero en equipo y posteriormente realizaba un cierre grupal coordinado por mí misma.

Otros ejemplos de hábitos de estudio, similares de estrategias para favorecer los procesos de aprendizaje que apliqué en el trabajo de mis estudiantes, fueron ejercicios de síntesis, elaboración de resúmenes, diseño de cuestionarios y resolución analítica de los mismos, ejercicios de repaso de lecturas específicas, intervenciones constantes durante las clases.

Intervención

Una vez tenida la visión general, resultado del breve ejercicio de diagnóstico, diseñé y elaboré mis estrategias para posteriormente implementar mi proyecto de intervención, orientado al desarrollo del trabajo cooperativo en los alumnos, basado en elementos de docencia reflexiva, en paralelo con la construcción de hábitos de estudio. Es decir, con base en la reflexión del propio hacer en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, derivar hábitos de estudio favorables para los propios aprendizajes, pero también para la enseñanza por la parte que a mí me correspondía.

Tal como menciono en la página anterior acerca del tipo de ejercicios que ocupé a modo de hábitos de estudio, en mi estrategia de intervención incluí la dinámica de corrillos. Con esta modalidad complementé mi intención de favorecer el trabajo en equipo en mis alumnos. Se formaron equipos entre cuatro y cinco integrantes para ejercitar el aprendizaje cooperativo, y promover el desarrollo de competencias tales como:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.

3. trabajar en equipo.

Cabe precisar que, paralelamente, propicié ejercicios de reflexión en el grupo, considerando que en la actualidad las teorías constructivistas evolucionistas sobre el aprendizaje, afirman el supuesto de fomentar el interés en la colaboración y aprendizaje cooperativo.

Considero importante resaltar el trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo como lo señala Anita Woolfolk (1999), cuando trata el establecimiento de grupos cooperativos, y dice que el tamaño de los grupos cooperativos depende de las metas de aprendizaje. “Si el propósito es que los integrantes revisen repase o practiquen la información, el tamaño correcto estará entre cuatro, cinco o seis estudiantes. Pero si la meta es fomentar la participación de cada estudiante en debates, que resuelva problemas o que aprenda computación, entonces los grupos de dos cuatro integrantes trabajarán mejor”.

En general, la reflexión resulta más fructífera si también se nutre de lecturas, saberes teóricos o saberes profesionales creados por otros investigadores o practicantes, visión que fue encaminada a fortalecer los aprendizajes de mis alumnos, con la pretensión de que fueran desarrollando un pensamiento como futuros docentes reflexivos, en coincidencia con Perrenoud (1999) quien menciona que es posible que el enseñante en formación se apropie de los conocimientos didácticos y pedagógicos necesarios y enriquecerlos en función de la experiencia.

Perronoud (2007), al plantear ¿por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica? Dentro de los puntos que debe llevar una práctica reflexiva retomo algunos que considero importante para el análisis: por ejemplo, el de comparar la superficialidad de la formación profesional, como futuros enseñantes, los alumnos deberán reflexionar sobre la importancia que tiene el dominio los conocimientos que deben transmitir.

Presumiblemente, a través de la práctica reflexiva, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialización en Telesecundaria, aplicarían y desarrollarían sus propios

esquemas de enseñanza, durante sus prácticas pedagógicas, harían uso de sus conocimientos teóricos y los concretarían, al mismo tiempo que tendrían conocimiento de sus errores, para a partir de éstos reconstruir sus prácticas y generar nuevas alternativas para diseñar nuevas propuestas de aprendizaje.

Otro punto es el de permitir hacer frente a la creciente complejidad de las tareas, debido a que el avance de las nuevas tendencias educativas y el desarrollo de la tecnología, han acelerado y transformado la vida en todos aspectos y el sector educativo no permanece ajeno a esta situación.

Reflexiones finales

En el caso de la asignatura “Desarrollo de los adolescentes I y II, Crecimiento y Sexualidad”, se abordaron contenidos de estudio que requirieron de análisis con respecto a la aplicación de estos temas. El proceso de reflexión sobre mi propia práctica docente me permitió conocer no sólo algunos rasgos de mis estudiantes, sino también de sus procesos de aprendizaje; pero también reconocer cómo yo continúo construyendo mis aprendizajes a partir de la interacción con mis alumnos, y lo correspondiente a mi forma de enseñar.

Por lo mismo, es importante conocer los hábitos de estudio de los estudiantes, para que, a partir de ahí, se les oriente con respecto a la manera de cómo deben estudiar y cómo aprovechar sus conocimientos construidos durante la práctica docente.

El trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo ayudan a desarrollar la reflexión en los alumnos, ya que al interactuar en grupo, en la discusión ellos propician la reflexión acerca de los contenidos, intercambian ideas y puntos de vista con respecto al tema que se desarrolla.

La práctica reflexiva sobre los procesos de estudio, se convierte en una herramienta que permite generar cambios en los procesos de aprendizaje y en los de enseñanza, pues desarrolla habilidades diversas que facilitan el avance del trabajo cooperativo y mejor interacción en el grupo.

Bibliografía

Arreola, Ma. Haidy. Rocío Orozco. (1996). *Taller de desarrollo de habilidades para el estudio TAHE*. Manual para el facilitador. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Ciudad de México, D. F.

Brockbank, A. y McGill. (1999). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Morata. DUDA

Dewey, John. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición entre pensamiento reflexivo y procesamiento educativo*. Paidós.

Perrenoud, Phillipe. (2007). *Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Paris, Editorial Grao.

Rodríguez Ortega, Margarita Teresa y Teresa de Jesús Negrete Arteaga. (2008). *¿Quiénes son los estudiantes normalistas en el Distrito Federal?* México, SEP/Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F.

Serafini, María Teresa. (1998). *Como se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Instrumentos de Paidós.

Shön, Donald. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. París, Editorial Paidós.

Woolfolk, Anita. (1999). *Psicología Educativa*. 7ª. Edición. Editorial Pearson, (Prentices Hall) Addison Wesley Longman.

13. La epistemología en los procesos de investigación como formadora de sujetos

Gustavo Víctor Ramírez

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

La presente ponencia, surge en el marco de un diplomado impartido por el departamento de posgrado a formadores de docentes en la Escuela Normal de Ecatepec. Desde un principio en el diseño mismo del diplomado se optó por un sesgo epistemológico desde el cual se abordara, contextualmente, a partir de la reforma, los planes de estudio que determinan la formación y práctica de los maestros formadores. Se intentaba así recuperar, a partir del modo en que se estructura el conocimiento, la permanencia crítica del sujeto en este tiempo de cambios, y reformas en los planes de estudio. Es a partir de este posicionamiento crítico deseado, de un yo pensante como sujeto histórico, que en el transcurso del diplomado se fueron delineando distintos vectores epistemológicos de construcción del conocimiento, distintos posicionamientos epistémicos del modo en que se construye científicamente el conocimiento de lo social, de lo intersubjetivo, del otro. Vectores epistemológicos de construcción que en su modo de generar conocimiento determinan a un tipo específico de yo o sujeto, y que en el campo educativo determinarán procesos de formación y la práctica docente misma. En este sentido, el vínculo entre epistemología y educación, lo situamos, a partir de los distintos vectores epistemológicos que guían la construcción de conocimiento, en la formación de sujetos, en la formación de identidades críticas o subalternas como más adelante se expondrá. El diplomado pues, nos permitió, por los distintos autores consultados y desde el modo específico en el que cada autor establecía la relación básica sujeto---objeto a partir de lo dado, que fueran surgiendo distintos vectores epistemológi-

cos de construcción de conocimiento, descubriéndose, desde el punto de vista epistémico, que cada vector epistemológico tiene una intencionalidad y determina un tipo específico de formación, un tipo específico de sujeto formador y un tipo específico de proceso formativo, justificando así, y, reproduciendo al mismo tiempo cada vector, un tipo específico de totalidad sistémica.

De esta manera, detenernos en el análisis crítico del modo en que los distintos elementos de algunos vectores epistemológicos básicos se articulan para generar conocimiento, nos permitirá darnos cuenta, como maestros formadores, del tipo de sujeto implícito que se mueve dentro de ellos, cuestionándonos, a partir del surgimiento de estos yos, por nuestras propias identidades, originándose así una pregunta sobre la identidad del formador y sobre la orientación específica del proceso formativo que se le exige a partir de la direccionalidad seguida e impuesta por el vector. La cuestión epistemológica sobre el cómo conocemos nos lleva irremediablemente a la pregunta sobre la identidad del yo, al quién soy yo como sujeto y más aún a quién soy yo como sujeto formador. Al mismo tiempo la pregunta epistemológica sobre la identidad se convierte también en una pregunta sobre el contexto epistémico, sobre la circunstancia que determina el lugar desde el que se piensa. El análisis crítico que proponemos nos permitirá también darnos cuenta que cuando se deja de ser un sujeto epistemológicamente pensante, lo epistémico subsume a la epistemología, surgiendo así una identidad subalterna, es decir, un sujeto sin pensamiento.

Pasemos pues ahora, a partir de lo dicho, a presentar desde los autores propuestos en el diplomado, los vectores epistemológicos básicos que guían la generación de conocimiento de lo social, develando para cada vector el tipo específico de sujeto implícito en el uso que hace de la teoría y la episteme que se impone en el acto de conocer.

Los Vectores

Los vectores epistemológicos básicos que delinearemos a continuación en su modo de generar conocimiento para la investigación o para la reflexión de la práctica como procesos formativos, surgen de la conducción del diplomado impartido, como hemos dicho, a maestros formadores. Dichos vectores en la precedencia, direccionalidad y movimiento de los elementos que los conforman determinarán de manera diversa, como veremos a continuación, la práctica formativa y el perfil del sujeto que se quiere obtener mediante ese proceso formativo como ya se ha apuntado. La intención de este apartado es que al darse cuenta el maestro formador, como acto epistemológico, de la direccionalidad intencional que el vector impone en la estructuración del conocimiento, se recupere como sujeto en un acto de decisión, en el hecho de formar o no, desde el acto de conocimiento que el vector impone.

Los vectores epistemológicos surgen, pues, a partir de una idea de Bachelard, en tres autores presentados desde el corte epistemológico impreso al diplomado, en dichos vectores podemos descubrir la manera en que estos tres autores, dos de ellos emparentados propiamente con el campo educativo, entienden el modo en que surge y se da, en distintos procesos, el conocimiento de lo social, los autores son Pierre Bourdieu, R. Sánchez Puentes y Hugo Zememan. Contrastaremos pues, el modo en que estos autores entienden la manera en que se entrelazan y vectorizan los distintos elementos supuestos en el acto de conocimiento, develando posteriormente cómo estos modos de entender el conocimiento pueden determinar identidades y procesos formativos en educación.

La idea de vector epistemológico como categoría importante para esta investigación con los elementos que la conforman la retomo pues de Bachelard citado por Bourdieu, cuando al hablar éste de la construcción del objeto dice:

“...pero no hay que olvidar que lo real no tiene nunca la iniciativa puesto que sólo puede responder si se le interroga. Bachelard sostenía, en otros términos que el “vector epistemológico [...] va de lo racional a lo real y no a la inversa, de la realidad a lo general, como lo profesaban todos los filósofos desde Aristóteles a Bacon” [Gaston Bachelard, texto No 23]” (Bourdieu, 1993, pág. 55).

A partir de este constructo propuesto por Bachelard problematizaremos el modo en que se entiende la relación de precedencia entre sujeto y realidad, así como la consideración de esta relación de manera dinámica o de manera estática según la concepción de la temporalidad implícita en la relación. Tomando en cuenta estos elementos y sus distintas combinaciones accedemos a modos distintos de conocer lo social y por ende a distintos procesos formativos.

La idea de vector epistemológico tiene que ver pues, con la direccionalidad de los elementos básicos Sujeto↔Objeto en su relación con el contexto, elementos que intervienen para que se pueda generar conocimiento, tiene que ver con el movimiento a través del cual se conjugan dichos elementos, tiene que ver con la relación de antecendencia o precedencia dada entre ellos, antecendencia o precedencia del sujeto o del objeto, de la teoría o del dato a explicar que determina el acto de conocer, que determina el modo en que se entiende al yo cognoscente y que determina todo proceso epistemológico de conocimiento:

“Cuando se trata de conocer, comprender, analizar la realidad con la que se está o estará interactuando –por razones laborales, políticas o académicas-, las características del proceso de conocimiento y el lugar en el que se sitúen el sujeto y el objeto de conocimiento pautarán las lecturas que se realicen de la realidad” (Gómez y Zemelman, 2005, pág. X).

La colocación, direccionalidad y movimiento de los elementos implícitos en el acto de conocer, determinarán, a partir de su posición, distintos vectores epistemológicos de conocimiento que serán el fundamento donde se asientan las distintas teorías del conocimiento de lo social.

De lo racional a lo real

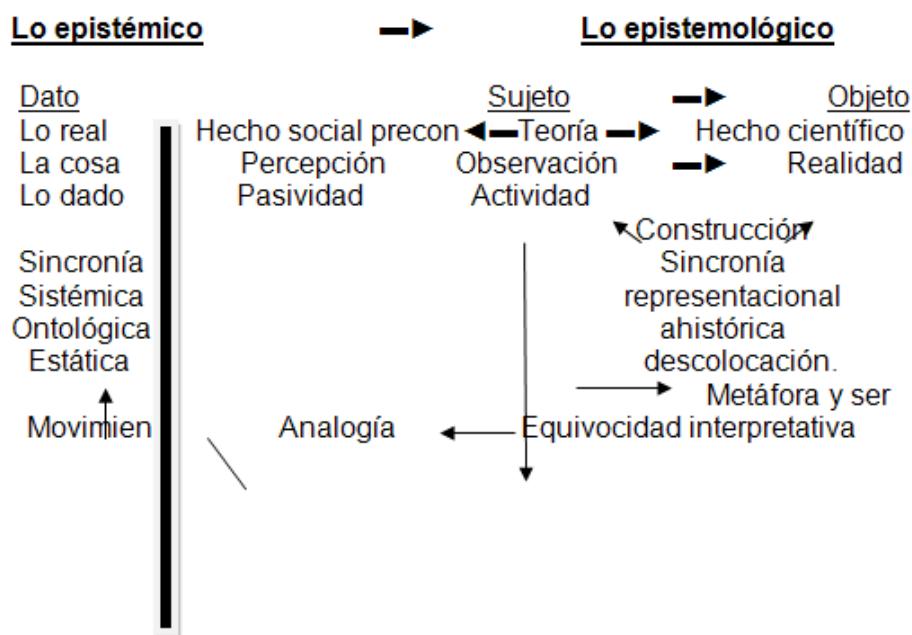
Pasemos pues ahora a presentar el modo en que en Bourdieu se colocan los elementos necesarios para el acto de gnoseológico, descubriendo su direccionalidad y movimiento para generar conocimiento científico. Nuestro autor distingue en su obra *El oficio del sociólogo*, en la parte donde habla sobre *la construcción del objeto*, entre una sociología espontánea y una sociología científica, haciendo entre ellas algunas precisiones epistemológicas importantes. La sociología espontánea es colocada por Bourdieu bajo cierto paradigma empirista que toma como punto de partida para la generación del conocimiento la experiencia inmediata de las cosas, en el supuesto de que es posible establecer relaciones inmediatas con ellas, al ser estas un objeto real captado por el sujeto a través su sensibilidad perceptiva. El objeto está, pues, puesto *ahí* antecedentemente y basta la experiencia inmediata del sujeto a través de su sensibilidad perceptiva para encontrarse con él. Para Bourdieu el objeto percibido en esta inmediatez es un objeto común, no teniendo el rango de un objeto científico.

En contraposición a este modo en que la sociología espontánea accede a sus objetos de estudio desde la inmediatez antecedente de lo puesto ahí y su repetición, captados por la percepción de un sujeto pasivo, para Bourdieu en su sociología científica, es el punto de vista el que crea el objeto, recuperando así nuestro autor el posicionamiento activo del sujeto en el cuestionamiento que se hace ante lo que se impone como realidad en su inmediatez, para Bourdieu sólo siguiendo la direccionalidad antecedente del sujeto, entre los elementos necesarios para la construcción de conocimiento, se genera un objeto científico:

"[...] se trata de precisar una actitud mental y no de asignar al objeto un status ontológico [Emile Durkheim, texto No 22]. Y si esta suerte de tautología, por la cual la ciencia se construye construyendo su objeto contra el sentido común –siguiendo los principios de construcción que la definen-, no se impone por su sola evidencia, es porque nada se opone más a las evidencias del sen-

tido común que la diferencia entre objeto “real”, preconstruido por la percepción y objeto científico, como sistema de relaciones expresamente construido” (Bourdieu Pierre, 1993, pág. 52).

Es en este “sistema de relaciones expresamente construido” a través de “relaciones conceptuales entre problemas”, donde encontramos en Bourdieu la actividad del sujeto, su posicionamiento, el papel de la teoría ante lo dado en el modo en que él entiende la direccionalidad del conocimiento para la construcción de objetos o de hechos. De esta manera el proceso formativo que se impone desde un acto de conocimiento vectorizado de lo racional a lo real, en una direccionalidad que parte del sujeto hacia una realidad construida en cuanto pensada, es un proceso formativo sin contacto con lo dado, donde la realidad es lo representado, proceso formativo clausurado en la sincronía temporal donde la representación impone un presente continuo donde no hay movilidad sino conocimiento acumulado problematizado, paso continuo de una representación a otra a través del concepto, presente más presente, realidad subjetiva sin historia y sin paso del tiempo, sujeto sin colocación, sin contexto pero con posicionamiento, teoría del yo para el yo no del lugar, teoría sin implicación con lo real con lo que está más allá del acto cognitivo del sujeto, pensamiento con pensamiento, observación como introspección conceptual hacia dentro de sí sin otro, mirada sin ventana ni horizontes, clausurada, palabra ahogada sin grito ni llamada, acto de representación con miras a una construcción dentro de un contexto epistémico incuestionado, acto de conocimiento sin acción con libertad limitada, a medias, donde lo real epistémico en la acción ético-política es excluido, libertad del yo para el yo sin lugar y sin otro, acto de pensamiento que es sostenimiento, repetición y reproducción sistémica, acto de conocimiento donde educar y formar es repetir, acto egoísta de un yo que al enseñar a representar se representa, principio de identidad en el educar, repetición y reproducción del yo que enseña. Pongamos en un diagrama este modo de entender la vectorización del conocimiento en sus distintos elementos:



De lo extramental a lo racional

Pasemos pues, ahora, a partir de los elementos propuestos para la vectorización del conocimiento, a analizar la manera en que nuestro segundo autor entiende la direccionalidad, develando, como lo hicimos en Bourdieu, a partir de la antecendencia o precedencia de lo dado, del sujeto y del objeto, la intencionalidad implícita en la vectorización. Adelantemos ya de modo inicial, que en nuestro segundo autor, contrariamente a lo visto en Bourdieu, es el objeto el que tiene la preeminencia en su teoría del conocimiento, invirtiéndose así el punto de partida relacional presentado por el autor francés, siendo ahora el elemental punto de partida $O \rightarrow S$, o, como veremos a continuación, la cosa $\rightarrow$ el sujeto. Iremos desglosando también las repercusiones que esta inversión tiene en el proceso investigativo y formativo así como el tipo de sujeto formado que se deriva de él.

En este sentido para Sánchez Puentes, nuestro segundo autor, la observación no depende directamente del posicionamiento teórico del sujeto que situado desde el punto de vista que le da la teoría escudriña y construye la realidad o lo dado, más bien para él la observación depende de la reacción con las cosas:

“Lo que no aparece, sin embargo, pero que sí es actuante en este momento clave del quehacer científico, es un conjunto de saberes-prácticos, como por ejemplo, el saber observar científicamente. Este saber práctico no equivale a un mirar rutinario, ni a un ver a “vuelo de pájaro”, ni a una mirada superficial y despreocupada. Más bien consiste en provocar la reacción de las cosas ante un estímulo, para registrar inmediatamente después con cuidado la conducta seguida por lo que se observa.” (Sánchez Puentes, 2000, pág. 58).

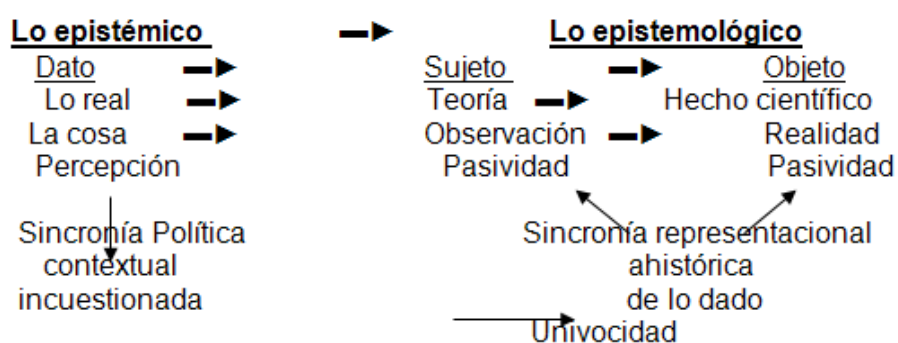
Se reafirma ya aquí el punto epistemológico de partida de su teoría del conocimiento en la antecendencia de las cosas o lo dado respecto del sujeto y su actividad constructora, no es, por tanto, el que observa y su actividad analógica en las relaciones conceptuales entre problemas lo que se destaca para la problematización detonante de la investigación científica, sino lo pasivamente observado dado al sujeto por la reacción de las cosas, dándose así en la observación, por esta pasividad, una implicación mínima del sujeto en la problematización con la que da inicio la investigación, al surgir ésta de lo registrado por la observación pasiva. De este modo Sánchez Puentes al destacar la pasividad del observador ante lo dado o la cosa, como inicio y detonante de la investigación científica, afirma, contrariamente a lo expuesto por Bourdieu, que los objetos no son creados o contruidos sino pasivamente acogidos por el sujeto a partir de la *percepción* empírica que el sujeto hace de la realidad extramental puesta ahí, destacándose así el punto de partida empirista en su teoría del conocimiento

El proceso formativo desde la teoría del conocimiento que fundamenta el oficio del investigador en Sánchez Puentes impondría una formación desde y en la empiría como previa a la teoría, siendo esta última subordinada a aquella, experiencia inmediata del dato tanto en el maestro

formador como del maestro en formación, conciencias sin presencias, sin representaciones, sin prejuicios, pasividad incuestionable ante la cosa, conciencia cotidiana en lo dado, con su dato, epistemología de la adecuación del intelecto hacia la cosa, donde la cosa es simplemente nombrada y asumida, teoría constatativa donde la palabra es medida y comprobada en la experiencia.

No es pues, un proceso áulico formativo que recupere la perspectivización de la teoría para posteriormente escudriñar lo dado en el trabajo de campo, la teoría del conocimiento que fundamenta dicho proceso requiere, por la exigencia del dato, trabajar in situ. Proceso formativo que sitúa pues, tempranamente al alumno en el trabajo de campo para que por inducción surja de lo dado, en la repetición de un fenómeno, la teoría que lo fundamenta y explica.

La teoría explicativa del objeto surge pues del objeto, no del sujeto, por la reiteración percibida y sus constantes en la inmediatez de las cosas, la teoría es percibida. La teoría depende de la percepción, no es construcción, reduciéndose en grado sumo la actividad responsable del sujeto en su grado de implicación cuando genera conocimiento científico de lo social. Pongamos en un diagrama el modo en que se vectoriza esta manera de entender el conocimiento:



De la realidad a lo contextual

Entremos ahora a la presentación de nuestro tercer autor habiendo ya descubierto en el develamiento epistemológico de los anteriores en su vectorización del conocimiento, una *epistemología del yo* (en el primero), una *epistemología del dato* (en el segundo), pasamos ahora a detenernos en Zemelman en una *epistemología dinámica del contexto*,⁴ en la que el conocimiento no está determinado en el presente de la representación, en la sincronía de la cognición cerrada como fundamento del no-cambio de una epistème que permanece inamovible, lo real para Zemelman está en movimiento, se encuentra en constante cambio.⁵ Esta recuperación de una concepción diacrónica de la temporalidad entendida en lo que nuestro autor llama lo “gestante”, aplicada a lo dado, permite la superación de lo establecido, por el vínculo que esta epistemología establece en la generación de conocimiento, entre sujeto, pensamiento y contexto:⁶

⁴ La vinculación del conocer al lugar, de la generación de conocimiento a la circunstancia, permite la crítica a la epistème donde se encuadra la acción social explicada, y esto desde la acción que se sigue del acto de conocer. La **epistemología del contexto** como paradigma de generación de conocimiento de lo social, al tener como principio epistemológico-metodológico la temporalidad del sujeto y la historicidad de la circunstancia, posibilita la transformación de la epistème donde se da su acto de conocer, lo epistemológico aquí es posibilidad de cambio de lo epistémico, de que el ser sistémico no sea. La epistème que está detrás de esta forma de generar conocimiento, es una epistème que está en constante cambio. **La epistemología del contexto** como paradigma de estudio de los procesos o acciones sociales, entiende lo epistémico como siendo y, por lo tanto, siempre sometido al devenir o paso de la temporalidad, dando así, apertura a la excepción en lo dado. El mismo paradigma por su vinculación de la teoría al contexto permite la asunción de distintas localizaciones epistemológicas y, por lo mismo, al establecimiento de una nueva geopolítica del conocimiento que no tiene que ver ya con la distinción centro-periferia, sino con la frontera como tráfico donde dos o más localizaciones epistemológicas se conectan desde las semejanzas o disemejanzas dadas por sus respectivas circunstancias.

⁵ “... si la realidad verdaderamente es pensada desde la perspectiva de que esta en movimiento, cualquier delimitación conceptual (y por lo tanto teórica) que se haga de ella expresa un momento y también la posibilidad de otros nuevos. Por eso cualquier límite conceptual reviste simultáneamente una doble condición: ser un producto al mismo tiempo que un productor” ... “Se puede afirmar, por tanto, que cualquier conocimiento incluye un conocimiento virtual como manifestación de lo no devenido de la realidad, en el cual y desde el cual se busca descifrar el enigma del futuro” (Gómez Sollano 2002, p. 258 Nota 2)

⁶ Entre los desafíos que Zemelman propone para el conocimiento, en su perfil del pensamiento contemporáneo, está el contexto o la circunstancia a los que se deben de articular las formas del entendimiento, dándose así una teoría siempre localizada: “... por último [se refiere al desafío], la articulación del pensamiento analítico (propio del entendimiento) con una forma de conciencia gnoseológica que recupere al sujeto desde el conjunto de sus facultades; pero que principalmente, al no quedar subordinada a contenidos convertidos en objetos, coloque al sujeto ante las circunstancias tanto internas como de su exterioridad” (Gómez Sollano 2002, p. 23).

“Desde el ángulo de esta argumentación, ningún, acto de pensamiento que pretenda representar una reivindicación del sujeto puede dejar de abordar preguntas como las siguientes: ¿con qué realidad nos relacionamos? ¿Cómo y para qué?, que aluden a la problemática de la constitución del discurso y a la posibilidad de traspasar cualquier estructura de parámetro de lo dado, de manera de dar cuenta de lo gestante. Lo gestante es el ángulo de apertura hacia lo posible sin supeditarlo a los modos de concreción ya establecidos” (Gómez Sollano 2002, pag. 13)

La recuperación del contexto en esta epistemología permite recobrar para el sujeto su historicidad y su circunstancia histórica, por tanto, la posibilidad de poder vincular la idea del pensamiento a la necesidad:⁷

“La premisa de cualquier reflexión que pretenda ir más allá de una exégesis de ideas, es la de reflejar a éstas como necesidad de conducta conforme lo plantea una época; esto es, las ideas desde la necesidad desde la cual nacen, que supone distinguirlas de las formas de argumentación, ya que éstas por brillantes y elocuentes que sean no pueden ocultar ni reemplazar a aquellas” (Gómez Sollano, 2002, pag. 11)

La “necesidad de conducta”, es decir, la acción, que brota de una generación de conocimiento que vincula teoría y necesidad contextual, permite descubrir en la idea de pensamiento posibilidades ante la circunstancia:

“Nos interesan las ideas en cuanto posibilidad de fuerza para el sujeto, no simplemente como iluminación de su circunstancia. Significa, por lo tanto, que importan como expresión de los esfuerzos del hombre por articular el colocarse ante sí mismo y ante el contexto, conjugación que lleva a comprender la relación entre existencia y externalidad en la que descansa la posibili-

⁷ “De lo que planteamos se infiere que no se trata de rescatarse como sujeto desde una condición metafísica, sino desde la vida misma. En este sentido, ¿Cuál es el dolor o la alegría desde la que nace el pensamiento?” (Gómez Sollano, 2002, 12) En otras epistemologías como la de **frontera**, como propuesta de epistemología contextual, la generación de conocimiento también brotará del dolor, de la herida colonial infringida por la violencia epistémica a la que es sometido el otro o los otros desde epistemologías monotópicas y objetualizantes.

dad de que las ideas se puedan transformar en fuerzas materiales” (Gómez Sollano, 2002, pag. 11).

La acción surgida de una generación de conocimiento que vincula la idea a la necesidad, es una acción transformativa de lo dado:

“Estas formas [se refiere a las formas discursivas] pueden aludir a la realidad como iluminación de la externalidad, quedando el sujeto en una condición pasiva, aunque posiblemente con una conciencia acrecentada; o bien, representar desafíos para ser sujetos, ya que es diferente limitarse a definir posibilidades de conciencia que plantear la transformación de esas posibilidades en voluntad de construcción” (Gómez Sollano, 2002, pag. 12).

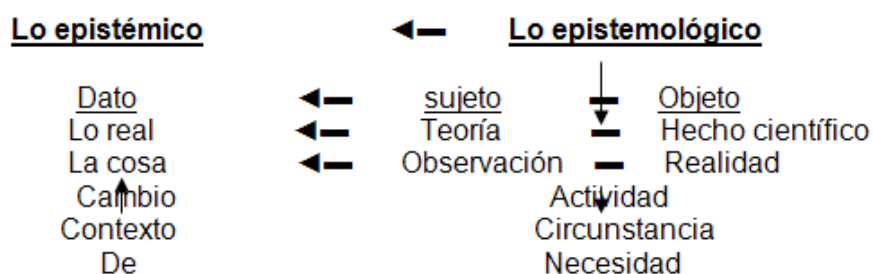
La vectorización del conocimiento parte pues del contexto y de la necesidad, parte de la circunstancia histórica⁸ del yo desde la que se cuestiona lo dado. El sujeto que surge de un proceso formativo que toma como punto de partida la epistemología contextual no es un sujeto subalterno, la “voluntad de construcción” antes apuntada en el yo, lo lleva desde su necesidad histórica a ser sujeto activo de cambio.

El sujeto descrito por una epistemología del contexto es, por tanto, un sujeto que une su existencialidad y su externalidad como circunstancia desde las resoluciones teóricas, convirtiendo a éstas últimas en posibilidad de acción desde su voluntad de construcción, es, por tanto, un sujeto que no sólo piensa, también quiere y desea. El “ante sí mismo” y el “ante el contexto” de este sujeto, vinculados desde la voluntad de construcción puede convertir a la acción en transformación.

⁸ “El desafío reside en no disociar al discurso del contexto que se establece desde la existencialidad (personal-histórica) del sujeto, ya que detrás de cualquier pensamiento, por lo menos en el momento de su génesis, está la búsqueda de sentido que es la que llega a plasmarse posteriormente en resoluciones teóricas” (Gómez Sollano, 2002, p. 12).

El sujeto formador, que ejecuta su acto formativo desde una epistemología del contexto, lleva al sujeto formando a establecer una relación intrínseca entre teoría, necesidad y circunstancia, llevándole, así, a descubrir, que el pensamiento y su discurso es siempre un pensamiento contextualizado, circunscrito a un tiempo y a un espacio específico, pensamiento que quiere ser voluntad de cambio no repetición subalterna de lo ya dicho, conciencia crítica que lleva a la acción transformativa en el devenir histórico.

Pongamos, pues ahora la vectorización de este modo de entender el conocimiento en un diagrama:



Conclusión

Situar la relación entre epistemología y educación en la formación de sujetos, nos lleva a afirmar que todo proceso formativo está atravesado fundamentalmente por una direccionalidad epistemológica perteneciente a una totalidad en la conservación de una epistémé, por un acto de conocimiento que quiere recuperar un tipo específico de sujeto en un contexto sobredeterminado. Todo proceso formativo es pues, un acto de conocimiento direccionado por un modo de conocer, descubrir la lógica del modo de conocer es hacer consciente el acto de conocimiento, es recuperarse como sujeto de dicho acto, es vectorizar el conocimiento y desmontar sus elementos para descubrir sus movimientos, darse cuenta de esto es recuperar la capacidad de decisión, de dirección, es recuperarse como sujeto en el acto de pensar y de formar.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre; Chamboderon, Jean-Claude y Passeron. (1993). *El oficio del Sociologo*, Siglo XXI, México, pp. 51-81.

Gómez Sollano-Zemelman H., (2005). *Discurso pedagógico, Horizonte epistémico de la formación docente*, Editorial Pax México, México.

Gómez Sollano Marcela (Coordinadora). (2002). *Teoría, Epistemología y Educación: Debates Contemporáneos*: Zemelman,H., "A manera de Prólogo: Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo" pp. 11-23 y Gómez Sollano Marcela. "Epistemología del Presente Potencial y Educación desde la perspectiva de Hugo Zemelman" pp. 257-296.

Sánchez Puente R. (2000). "La trama y urdimbre del oficio de investigar", en *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva en la investigación en ciencias sociales y humanas*, CESU-Plaza y Valdéz-UNAM, México, pp. 57-87.

14. La epistemología de las escuelas de tiempo completo

Yessenia Trinidad Pérez López

*Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM)
Ecatepec*

Según Chapela (2007) *la epistemología es la ciencia que estudia el conocimiento*. Es decir, lo que percibimos de nuestro entorno e incorporamos a nuestro bagaje cultural, el cual está relacionado con los sentidos y lo que Sócrates denomina “conócete a ti mismo” como una regla dominante en la enseñanza.

A partir de nuestras vivencias cotidianas descubrimos, que lo aprendido en la escuela y lo que incorporamos a nuestro capital cultural, está orientado no solo a un supuesto conocimiento para mejorar la calidad de vida, sino por el contrario a ser serviles a la clase dominante.

Modelos pedagógicos

Gimeno Sacristán, define modelo como “Una representación conceptual, esquemática, parcial y selectiva de la realidad que focaliza, aspectos propios del campo pedagógico para un análisis más exhaustivo de esa realidad educativa” (Benegas & Fornasero, 2004, pág. 164).

Con referencia a las representaciones como análisis de la educativa actual tendríamos que revisar tres aspectos:

1. Las representaciones conceptuales que se perciben de la realidad educativa.
2. Las representaciones esquemáticas propias del campo pedagógico.

3. La representación parcial y selectiva que se focaliza en la educación.

En estas tres representaciones, podemos observar que los conceptos y esquemas de las representaciones del campo educativo nos permiten interpretar la realidad educativa en diferentes contextos, por ejemplo:

Para avanzar en el logro de una educación de calidad, con equidad e inclusión, que cumpla con los dos grandes propósitos de la educación básica: aprender a aprender y aprender a convivir, es preciso revisar el modelo educativo, con el fin de establecer aquello que es menester transformar, porque ha quedado obsoleto y traba su avance; y, para definir, asimismo, aquello que es preciso mantener y potenciar porque constituye un valor de nuestra educación. (SEP, 2014, pág. 1)

Como se puede inferir es necesario revisar las políticas educativas que se están llevando a cabo a nivel nacional e internacional, las prácticas docentes y las condiciones bajo las que se está enseñando y cumpliendo con los dos propósitos educativos: A prender a aprender y aprender a convivir tal como lo menciona la SEP, así mismo la selección y focalización de los principales problemas que están obstaculizando la enseñanza en nuestro país, para replantear bajo que sustentos teóricos y metodológicos estamos poniendo en práctica el modelo educativo.

Modelos pedagógicos en función de epistemología

“Todo modelo pedagógico supone una concepción política” (Gadotti, 2000). En efecto la educación en nuestro país responde a la política no solo nacional, sino internacional como consecuencia del modelo económico bajo el cual nos regimos.

En este sentido, queda claro que la concepción de modelo pedagógico tiene como fin último la transformación de la sociedad en beneficio de esta misma.

Mclaren (1998) menciona “En sus intentos por desacreditar la creencia popular de que las escuelas son instituciones fundamentalmente democráticas, los académicos críticos han comenzado a desentrañar las formas en que los programas escolares, los conocimientos y la política dependen del mercado de trabajo corporativo y las necesidades de la economía”.

El cultivo de las ideas y el desarrollo intelectual pareciera ser el último objetivo que se busca en la sociedad actual, puesto que la globalización nos ha alcanzado sin estar preparados para la denominada “sociedad del conocimiento”.

Julián de Zubiría (1997), “Las teorías se convierten en modelos pedagógicos al resolver las preguntas relacionadas con el ¿para qué?, el ¿cuándo? y el ¿con qué?. El modelo exige tomar postura ante el currículo, delimitando en sus aspectos más esenciales los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindando las herramientas necesarias para que estos puedan ser llevados a la práctica educativa.....En un modelo pedagógico se establecen los lineamientos sobre cuya base se derivan posteriormente los propósitos y los objetivos. Los modelos fundamentarán una particular relación entre el Maestro, el Saber y el Alumno”.

Sobre las ideas expuestas, queda claro que los modelos que se aplican en las instituciones dependen básicamente de políticas externas, no de los estilos de enseñanza ni a las necesidades de los docentes y estudiantes, esta política basada en el modelo económico bajo la cual se rige nuestro país, no se preocupa por formar jóvenes con un pensamiento crítico, sino por el contrario personas que sirva a las demandas del corporativismo, que se pueda incorporar a un mundo competitivo, entendiendo este último no al desarrollo integral de sus facultades, sino por el contrario en el ámbito empresarial, el cual exige mano de obra a bajos costos y que responda a las demandas de la globalización.

Un claro ejemplo, es lo que enuncia el acuerdo 592:

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su eje 3, "Igualdad de Oportunidades", objetivo 9, "Elevar la calidad educativa", establece en su estrategia 9.3 la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica (SEP, 2011).

Entonces, lo anterior se contrapone a lo que se señala en el discurso educativo oficial, ya previamente citado:

Para avanzar en el logro de una educación de calidad, con equidad e inclusión, que cumpla con los dos grandes propósitos de la educación básica: aprender a aprender y aprender a convivir, es preciso revisar el modelo educativo, con el fin de establecer aquello que es menester transformar, porque ha quedado obsoleto y traba su avance; y, para definir, asimismo, aquello que es preciso mantener y potenciar porque constituye un valor de nuestra educación (SEP, 2014, pág. 1).

No obstante, los modelos pedagógicos responden básicamente a las políticas internacionales, al modelo económico y al ideal de hombre que se pretende formar, donde lo importante no son los conocimientos, sino en la mayoría de los casos la incorporación a trabajo productivo, donde claramente podemos mirar a los que tienen mayores oportunidades de sobresalir en el Sistema Educativo Nacional no son los que pertenecen a la clase baja ni mucho menos a la media, sino por el contrario "Lo que el sistema educativo nacional promueve y exige es una cultura aristócrata y ante todo, una relación aristócrata con ella" (Bourdieu, 1986) .

Con relación a la idea de Bourdieu, el estilo de vida en nuestro país únicamente se enfoca a los ideales políticos, olvidando por completo la educación, la moral y la ética, de ahí que los valores

sociales estén designados por uno de los grandes poderes fácticos y como consecuencia que la sociedad no pueda transformarse intelectualmente.

Bibliografía

- Abraham N., M. (Diciembre de 2009). *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*. Recuperado el 06 de 12 de 2014, de http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_07/119-131.pdf
- Benegas, M. A., & Fornasero, S. (Diciembre de 2004). *SINTITUL-2*. Obtenido de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n02a07benegas.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. México.
- Chapela, L. M. (2007). *Saberes en movimiento*. Mexico D.F.: Nostra.
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mayer, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Argentina: Kapelusz.
- Mclaren, P. (1998). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica . En *Fundamentos de la educación* (págs. 195-202). México: Siglo XXI.
- SEP (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulacion de la educación básica*. México: SEP.
- SEP (Febrero de 2014). *Foros de consulta nacional*. Recuperado el 10 de 12 de 2014, de <http://www.modeloeducativo.sep.gob.mx/>
- SEP (Febrero de 2014). *Foros de consulta nacional*. Recuperado el 10 de 12 de 2014, de http://www.modeloeducativo.sep.gob.mx/files/base_educacion_basica.pdf

Urpí, C. (2010). *Reseña de "Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico" de Concepción Naval Durán*. Recuperado el 11 de 12 de 2014, de perfiles educativos: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132118450>

15. Escuelas de tiempo completo: desafío para las escuelas normales

Pedro Emilio Guzmán Cervantes

Escuela Normal de Coacalco

Sylvana Padilla Ramírez

Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón

Clara Ivet Guerrero Flores

SEP

En la Escuela Normal de Coacalco, el grupo de investigadores y colaboradores de educación básica han puesto en marcha un estudio de corte cualitativo con el objetivo de reconocer los desafíos y retos que el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) le plantea a sus docentes formadores y en formación a partir de la experiencia de quiénes están en servicio. La indagación se inició en julio de 2014 y continúa en proceso, esta investigación comprende de cinco fases operativas⁹ de las cuales se presentan los hallazgos preliminares de la primera, centrada esencialmente en entrevistas realizadas a los profesores titulares de grupo¹⁰ al interior de las nueve escuelas primarias en el municipio de Coacalco de Berriozábal en el Estado de México que operan el programa en cuestión.

⁹ Las fases que se desarrollarán en el transcurso de la investigación son las siguientes: 1) Entrevistas abiertas y a profundidad con docentes titulares de las escuelas primarias; 2) Entrevistas abiertas y a profundidad a los directivos de éstas instituciones; 3) Observación de la práctica docente; 4) Observación de la práctica directiva; 5) Recopilación de la información derivada de las cuatro anteriores para su tratamiento y análisis en función a las dimensiones y categorías propuestas por Leonor Pastrana (1997).

¹⁰ Cabe mencionar que la selección de los sujetos de estudio se realizó de forma aleatoria, conformando el grupo muestra de 25 docentes frente a grupo en las escuelas participantes de dicha investigación.

Es mediante una perspectiva crítica en la que se desentrañan los sentidos¹¹ y significados¹² que los sujetos de estudio expresan en función a su experiencia, recuperando cuál es la realidad que acontece al interior de las instituciones educativas en la modalidad de tiempo completo en su diversidad y complejidad (Davini, 2008), reconociendo así los retos y desafíos que se enfrentan en la práctica cotidiana los docentes en servicio, formadores y en formación de la escuela normal, para que al momento de incorporarse a la vida laboral sean capaces de responder a las condiciones que implica un programa de esta naturaleza.

Cabe mencionar que en la presente investigación, se retomaron como ejes de análisis las dimensiones propuestas por Leonor Pastrana (1997) caracterizando a la institución educativa como multifacética y dinámica, permitiendo reconocer cuáles son las prácticas, los procesos y los problemas que enfrentan los profesores en servicio en lo organizacional, pedagógico, social, político, financiero, administrativo, laboral y cultural.

En el desarrollo de la investigación se ha podido distinguir que las políticas educativas implementadas en cada estado nación intentan atender la desigualdad generada a nivel global que ha producido "...cambios culturales que afectan los contenidos, las prácticas y las interacciones de los actores relacionados con el sistema educativo" (Martinic, 2001, p.19).

En atención a las recomendaciones emitidas por los diferentes organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros en América Latina y el Caribe se señala la existencia de una mayor desigualdad a nivel mundial, por tanto, los movimientos de reforma educativa que

¹¹ Utilizamos el término de sentido con el fin de subrayar el carácter experiencial que en buena lógica constructivista impregna el aprendizaje escolar y la experiencia profesional. La percepción que tiene el docente de una actividad concreta y particular de los programas que operan donde no coinciden necesariamente con la que tienen los directivos. Los objetivos entre el profesor titular de un grupo y los mandos directivos y medios en la operación de un programa compensatorio se encuentra permeado a intenciones y motivaciones al ponerlo en práctica y son a menudo opuestas (Coll, 1988).

¹² Como significado se entiende como los constructos no determinados por conocimiento, habilidad, capacidad o experiencia previa, sino también por las dinámicas de intercambio que son complejas por los múltiples niveles en que se pueden entablar, en esta investigación, dichos niveles son coincidentes con las dimensiones y/o campos a las cuales se ha hecho mención (Coll, 1988).

se generan en su interior están centrados en la transformación en los procesos de gestión educativa y en una renovación significativa en el ámbito pedagógico bajo una nueva concepción sobre su quehacer y relacionado con: **“...la implementación de programas orientados a compensar las desigualdades sociales de los distintos grupos poblacionales”** (Zorrilla, 2011, p.145).

La UNESCO mediante el Proyecto de Recomendación sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI menciona que pese a los esfuerzos implementados por sus países miembros no ha sido posible la universalización de la educación básica, debido a que subsisten altos índices de repetición, retraso y abandono escolar. Esto implica una serie de transformaciones relacionadas con la implementación del currículo donde se ha apostado por la ampliación progresiva de la jornada escolar de hasta 1200 horas anuales posibilitando el desarrollo de competencias básicas¹³ mediante la promoción de métodos de enseñanza diversificados y flexibles (UNESCO, 2001) dando pauta a la creación de las escuelas de tiempo completo¹⁴. De acuerdo con Cecilia Veleda (2013), la creación de este tipo de instituciones educativas abrió un abanico de posibilidades en dos sentidos: 1) De redistribución, centrado en la implementación del currículo fortaleciendo los aprendizajes fundamentales en los estudiantes mediante el uso efectivo del tiempo, así como prevenir el fracaso escolar, el cuidado de la salud y la alimentación. 2) De reconocimiento, enfocado en identificar las características de los estudiantes, promoviendo experiencias formativas en los educandos en atención a sus intereses, necesidades y capacidades incluyendo las tecnológicas de la información y la comunicación (TIC) además de la enseñanza de una segunda lengua¹⁵.

¹³ La UNESCO (2001) menciona que “no es suficiente que la educación proporcione competencias que contribuyan sólo a la movilidad social o a la inserción en el mercado de trabajo, sino que ha de proporcionar competencias básicas para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir activamente a la conservación y el desarrollo del patrimonio natural y cultural; manejar con criterio y en forma crítica la información disponible; aprender por sí mismo; relacionarse adecuadamente con los otros y lograr un bienestar físico, afectivo y personal” (p.115).

¹⁴ Cecilia Veleda (2013) reconoce a las instituciones educativas en su modalidad de tiempo completo como políticas de Extensión de la Jornada Escolar (EJE) entendiéndose como aquellas que amplían el horario escolar a más de cuatro horas diarias, esto incluye tanto a las políticas de jornada completa (la jornada escolar se extiende a dos turnos) como a las de jornada extendida (la jornada escolar se amplía sin que la extensión alcance un turno completo).

¹⁵ En el marco del Plan y Programas de Estudio de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), en el caso de los alumnos hablantes de una lengua indígena, el español y el inglés son consideradas como segundas lenguas a la maternas (SEP, 2011).

El marco normativo que da sustento a la creación del PETC en México se establece en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (en su Artículo 3º) y en la Ley General de Educación (en los Artículos 2º, 7º, 8º y 32º) en los cuales, no sólo se garantiza el derecho a la educación a todo individuo sino que está será de calidad con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos, aunado a ello, será competencia de las autoridades educativas la adopción de medidas que permitan la igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos, priorizando a los grupos y regiones con mayor rezago o que enfrentan condiciones socioeconómicas y sociales en desventaja (Cámara de Diputados, 2015).

Es por ello, que la implementación de las escuelas de tiempo completo en la actualidad¹⁶ mantiene una estrecha relación con el denominado Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME) orientado en crear mejores condiciones de aprendizaje. En este sentido, se contemplan cuatro prioridades: 1) lectura, escritura y matemáticas; 2) abatir el rezago educativo y el abandono escolar; 3) los rasgos de la normalidad mínima y; 4) el desarrollo de la convivencia escolar mediante la constitución de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) (Diario Oficial de la Federación, 2014).

El objetivo que se persigue con su aplicación en atención a lo estipulado en el Acuerdo 21/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del PETC¹⁷ (Diario Oficial de la Federación, 2014) es aprovechar el tiempo de ampliación de la jornada laboral para el desarrollo académico, deportivo y cultural del alumnado. De esta manera, las escuelas de tiempo completo responden a una política compensatoria que se caracteriza por “atender prioritariamente a poblaciones que, por

¹⁶ Cabe mencionar que la operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo se dio durante el sexenio presidido por el Lic. Felipe de Jesús Calderón Hinojosa mediante la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores por la Educación (SNTE) en 2008, el cual estuvo orientado hacia la modernización de los centros escolares con el fin de fortalecer su infraestructura y equipamiento favoreciendo en el desarrollo integral de los estudiantes en función al contexto socioeconómico en el cual se desenvuelven. La continuidad del programa en cuestión durante la presente administración encabezada por el Lic. Enrique Peña Nieto se dio en el marco de la firma del Pacto por México entre el Gobierno Federal y las principales fuerzas políticas (Partido Acción Nacional [PAN], Partido Revolucionario Institucional [PRI] y Partido de la Revolución Democrática [PRD]) derivándose en la modificación al Artículo 3º Constitucional en búsqueda a promover de una educación con calidad y equidad (OCDE, 2013).

¹⁷ Constituyendo en el marco normativo vigente en relación con su implementación.

su origen social, por la condición socioeconómica de sus familias o por tener que ocuparse tempranamente en actividades laborales no pudieron [o se encuentran en riesgo de] cursar la enseñanza básica bajo las normas regularmente establecidas” (Gajardo, 2011, p.68). Por tanto, al presentarse como un programa paralelo al Plan y Programas de Estudio de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) se pretende que a través de la ampliación de la jornada escolar se permita la mejora en la calidad de los aprendizajes en los alumnos donde se aborden líneas de trabajo educativo¹⁸; la mejora de las prácticas de enseñanza; el fortalecimiento del trabajo colaborativo y colegiado, la autonomía de la gestión escolar así como la incorporación de nuevos materiales educativos.

En el discurso se observa que el PETC en nuestro país, se plantea como una solución para las exigencias de la dinámica social, no obstante, su operación en la actualidad constituye un tema de mayor significatividad puesto a la mesa de la discusión crítica por dos razones fundamentales: 1) Las escuelas de tiempo completo son un fenómeno inevitable y en crecimiento al interior del municipio de Coacalco de Berriozábal¹⁹ presentándose como una realidad latente y próxima para los futuros docentes que egresa la escuela normal; 2) Dicho programa se presenta con poca claridad, evaluación y objetivos formalmente investigados, de ahí que la relevancia del presente estudio en curso radique en adentrarse en un campo poco explorado.

Por otro lado, este programa ha provocado en las instituciones de educación primarias seleccionadas por la escuela normal para la realización de prácticas profesionales²⁰, un conjunto de retos y desafíos interconectados que impactan de forma negativa en el trabajo docente de los norma-

¹⁸ Las líneas de trabajo educativo son las siguientes: 1) Lectura y escritura; 2) Desafíos matemáticos; 3) Arte y cultura; 4) Actividades didácticas con apoyo de las TIC y; 5) Lectura y escritura en lengua indígena, ésta última dirigida a instituciones educativas insertas en contextos indígenas (SEP, 2013).

¹⁹ De acuerdo con los padrones nacionales proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en relación con la implementación del PETC, se observó que al interior del municipio de Coacalco de Berriozábal hubo un crecimiento importante en el número de instituciones educativas con éstas características, comenzando en 2008 con una única escuela y para finales del presente Ciclo Escolar 2014-2015 se cuenta con un total de diez centros educativos (nueve de nivel primaria y un Centro de Atención Múltiple). Aunque en el Diario Oficial de la Federación (2015) se menciona que el beneficio de ser una escuela de tiempo completo será permanente, no todas las escuelas al interior de esta jurisdicción continuaron en la operación del programa en cuestión.

²⁰ Cuatro de nueve escuelas primarias que operan el programa en el Municipio de Coacalco de Berriozábal.

listas, pues genera una serie de transformaciones con respecto a los hábitos metodológicos, estratégicos y didácticos, así como en las relaciones que establecen con los docentes titulares de grupo y con otros actores educativos, por lo cual no pueden permanecer inmóviles ante tal situación.

La formación de los docentes normalistas, siendo así, resulta incompleta y/o con vacíos curriculares que marcan un proceso de retroalimentación de profesionales entre ambas instituciones, de no hacerlo se convertirá en una constante para la escuela normal el egresar a futuros docentes sin elementos que permitan responder a las condiciones que requiere una ETC, también implica el desarrollo de competencias y habilidades profesionales, rasgos característicos cruzados entre lo académico, lo pedagógico, lo didáctico, la gestión y la innovación.

Ha interesado como grupo de investigación comprender y profundizar sobre las implicaciones en torno a las reformas educativas en educación básica. Si bien, este fenómeno no es nuevo, resignificarlo a través del reconocimiento de los desafíos e impactos en los procesos de formación docente han de enriquecer la preparación de los estudiantes normalistas e institucionalmente favorecer la generación de proyectos que vinculen de manera más estrecha la educación superior y básica, pero ¿a qué retos y desafíos nos referimos?

No es sencillo definir estas dos categorías, pues comúnmente suelen entenderse como lo mismo, además de que están estrechamente vinculadas. No obstante, el empleo del término «desafío» contiene una carga de competencia en el desempeño profesional, es decir, es la visión prospectiva de un escenario o condición a la cual se puede llegar a actuar de manera premeditada, por lo tanto encierra dos características, la primera pretende resolver un problema, situación o circunstancia que por decisión propia se asume y lo segundo puede ser atendido desde y en la práctica misma. De ahí su connotación de competencia, pues si plantea y conduce a la práctica concreta, ésta puede ser observada. El docente formador y en formación ante los desafíos del PETC, significa pensar en las posibilidades de una práctica distinta a la acostumbrada, una práctica prepa-

rada, una práctica para un futuro posible. Aguerrondo (2003) nos invita a pensar lo anterior cuando menciona que “para obtener buenos resultados se requiere cambiar la formación inicial y cambiar la escuela al mismo tiempo, sobre todo las instituciones escolares donde practican los futuros profesores” (p.16).

El «cambio» al que se hace alusión, se presenta como condición para resignificar la «tarea de enseñar» y por consiguiente la «formación docente» (Aguerrondo, 2003) ya que los «desafíos» se encuentran ubicados formalmente en el campo de la prospectiva. Autores como Miklos & Tello (2007) nos ayudan a pensar en el diseño de escenarios de futuro, o bien hablar de *tendencias* las cuales podemos entender como lo que es «posible» que suceda bajo las circunstancias socio históricas en las que el fenómeno estudiado se desarrolla.

Por su parte, el conjunto de vicisitudes, problemas y dilemas que produce la práctica misma presenta para los docentes formadores y en formación «retos», no en un campo posible o utópico, sino por el contrario, es un campo concreto en condiciones socio-históricas muy específicas que enfrentan los estudiantes normalistas, sus resultados académicos y desempeños profesionales. Al respecto las investigaciones producidas por la escuela normal no son las suficientes para establecer un vínculo entre el PETC y las competencias profesionales que exige su operación. Esto pone de manifiesto el desfase entre lo que sucede en la escuela primaria y lo que se enseña en la escuela normal. Resulta todo un reto que intenta resolverse al mismo tiempo que ocurre, pero que no está diseñado de forma «deseable o prospectiva».

Los distintos ejes analíticos con los que ortodoxamente se ha dado lectura a la práctica y a la formación docente a través de la investigación en la Escuela Normal de Coacalco se ha basado principalmente en «retos», pensándolos como problemas ya constituidos y que están generalmente centrados en lo inmediato, esto limita una mirada mucho más prospectiva sobre las implicaciones que pudieran darse durante la implementación de «nuevos programas» sea cual sea, es decir, lo que aprenden los docentes en esas experiencias de implementación a futuro no es sólo

atender a las exigencias de un programa en particular, lo que aprenderán es a responder eficientemente en escenarios caracterizados por el permanente cambio, de ahí que «desafiar» al futuro con propuestas constituya un rasgo característico de la práctica profesional de los normalistas en y para el municipio de Coacalco.

Para llevar cabo esta serie de transformaciones en el ámbito educativo, fue necesario asistir a las instituciones de educación primaria operantes del PETC para reconocer cuál es la realidad que anida en su interior según la voz de los sujetos de estudio, en este caso, de los profesores titulares de grupo seleccionando de tres a cuatro docentes por grado y distribuidos de manera equitativa entre las nueve escuelas primarias, quiénes identificaron los siguientes hallazgos en relación con cada una de las dimensiones anteriormente señaladas.

Vale la pena destacar que las respuestas obtenidas por los informantes, al tratarse de entrevistas abiertas y profundas como hemos señalado, guardan relación entre una y otra dimensión de nuestro interés, por lo que sus efectos y/o impactos se presentan en algunas de ellas implicadas.

Los hallazgos que se presentan por dimensión indican un principal reto para los docentes en servicio que conforman el grupo muestra y es establecido por la *frecuencia* en la que ellos mismos han hecho mención sobre el PETC. Estos retos representan «desafíos formativos» para la Escuela Normal de Coacalco.

En cuanto a la *dimensión organizativa*, caracterizada por la estructura en la que se asienta el trabajo institucional (Pastrana, 1997), los docentes de educación primaria mencionan que afecta significativamente en las aulas, el uso del tiempo para el abordaje curricular, la distribución de los espacios escolares para la atención del programa y los recursos y estilos de trabajo. Esto pone de manifiesto un principal problema: **«la tarea docente se ha complejizado, aumentado y desviándose de intenciones formativas».**

Por otro lado, los docentes argumentan que estas disposiciones provienen de *decisiones unilaterales de los directivos* quiénes indican los acomodos, las tareas y espacios disponibles para la realización de la jornada diaria; sin embargo, estas «nuevas» disposiciones han traído dos efectos contradictorios entre sí. El primero de ellos son *los conflictos entre docentes y nuevas formas de organización* para ensayos, uso de las áreas deportivas, biblioteca, centros de cómputo e incluso salones de estudio por mencionar algunos ejemplos, ya que los espacios adaptados como «comedor» y/o «bodega de alimentos» *han reducido las condiciones de trabajo* con las que se contaba antes de la implementación del programa. El segundo se encuentra en las aulas mismas, pues el tiempo-actividad para la toma de alimentos *ha disminuido la carga horaria efectiva para el abordaje de temas programáticos*, implementar actividades de vigilancia para los traslados a dicho comedor, la toma de alimentos y su regreso a los espacios laborales ocupa una hora en promedio diaria.

En palabras de la misma autora, el reto que representa este tipo de «cambios organizativos» implica para los formadores de docentes *reforzar el uso efectivo del tiempo y estrategias de enseñanza* que garanticen un aprendizaje de forma eficaz, pues se enfrentan a condiciones organizativas cuyo factor determinante es el tiempo, en este sentido “el potencial de atención educativa de cada plantel” (Pastrana, 1997, p.12) deberá considerarlo para realizar las múltiples actividades docentes.

La división del trabajo ha sido otro factor de impacto, las comisiones de compra de alimentos, coordinación con padres de familia para la atención de los alumnos, las guardias respectivas a la hora de ejecución del programa, los reportes diarios de los estudiantes asistentes y faltantes, los cobros de cuotas respectivas a padres de familia, por mencionar algunos, se han complejizado considerando que dentro de ellas *“los niños no quieren comer o ya vienen desayunados, lo que incita al desperdicio”*²¹.

²¹ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 26 de septiembre de 2014.

Aunado a lo anterior, la falta de personal exprofeso para estas tareas ha cambiado el papel que juegan los profesores en los distintos centros de trabajo *“pasamos por ejemplo de maestras, a cocineras, luego a meseras para terminar como personal de limpieza de cocina”*²².

Estos cambios organizativos para los docentes significan «tareas y compromisos» nunca antes vistos, cuyo sentido, para ello es «un distractor» principalmente a la hora de rendir cuentas en torno a los resultados educativos que en ocasiones representan cuestiones positivas y negativas al unísono:

- Abordaje incompleto del programa educativo.
- Cambio de roles profesionales para la generación o afinamiento de nuevas competencias
- Resultados educativos con tendencia a la baja.
- Aprovechamiento de la nueva organización para abordar actividades y con ello propósitos de otros programas paralelos²³.

La *dimensión pedagógica* se centra en el desarrollo de la práctica educativa y los resultados académicos. Impacta en la toma de decisiones con relación a la distribución del trabajo durante la jornada escolar (Pastrana, 1997). Para los profesores entrevistados, esto ha significado una transformación en la tarea educativa en lo metodológico y didáctico puesto que las múltiples actividades que se llevan a cabo en la institución educativa han impactado desfavorablemente en **el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes**.

En el caso de siete instituciones educativas se menciona que el arribo de actividades como proyectos, concursos o trámites de corte administrativo han tenido como consecuencia la reducción en los tiempos de enseñanza debido a que “por órdenes de dirección o supervisión se solicita

²² Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 14 de noviembre de 2014.

²³ Los programas paralelos a los que los docentes hacen mención son: Contra la violencia escolar, Deserción, Rezago y Cuidado de la Salud.

que se lleven a cabo éstas tareas”²⁴, aunado a ello, los docentes admiten sentirse más presionados en cubrir los contenidos establecidos en los planes de estudio.

En relación con lo anterior, los profesores entrevistados en cinco escuelas manifiestan que los alumnos no responden a la totalidad de la jornada escolar que implica una modalidad de tiempo completo debido a que “se sienten cansados, tienen hambre y en el caso de los más pequeños se duermen”²⁵, no obstante, en cuatro instituciones se reconoce que la permanencia de los docentes titulares en el aula escolar tampoco se da en el horario escolar correspondiente por situaciones labores (doble plaza) derivándose en la contratación de personal externo, sin embargo, la inexistencia de medios de comunicación formales entre estos actores ha impedido el poder llevar a cabo un seguimiento puntual con respecto al progreso de los estudiantes.

La enseñanza del idioma inglés así como el manejo de las TIC también ha planteado una serie de retos en el personal docente en cinco escuelas, pues se ha externado “no contar con la preparación suficiente para responder a las características de éstas asignaturas” dejándose en un segundo plano o requiriendo el apoyo de personal externo (denominados «promotores»).

En este sentido, el desafío que se presenta para la escuela normal es consolidar las competencias profesionales de sus estudiantes referentes a:

- Fortalecimiento de conocimientos disciplinares y pedagógicos.
- Implementación de programas complementarios a los planes de estudios de educación normal que permita la diversificación en los métodos de enseñanza en atención a las características del contexto institucional y de los estudiantes.

Lo *social* mantiene una estrecha relación con el entorno inmediato de los estudiantes, por tanto, se refiere a la implementación de actividades en las que se permita la participación de los dife-

²⁴ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 17 de febrero de 2015.

²⁵ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 13 de febrero de 2015.

rentes actores educativos en atención a las particularidades del contexto (Pastrana, 1997). El problema identificado por los profesores radica en que **el involucramiento de los padres de familia se centra en cuestiones de corte administrativo más que a lo humano y académico.**

Esto ha significado para los sujetos de estudio un cambio de actitud con respecto a las formas de relación que se mantienen con ellos, pues en el caso de seis escuelas, la participación de los padres de familia ha sido condicionada por los propios docentes solicitando su presencia en la institución educativa es limitada, si acaso para la entrega de evaluaciones y la obtención de recursos financieros o materiales porque “en su mayoría trabajan o muestran desinterés hacia las actividades realizadas en el aula escolar”²⁶.

No obstante, en el caso de tres escuelas el involucramiento de la familia de los educandos ha cruzado esta barrera, observándose en el fortalecimiento del trabajo colaborativo con docentes y directivos pues no sólo se favorece en el cumplimiento de las metas establecidas a nivel institucional, sino que también se ve reflejado en un mayor compromiso hacia el fortalecimiento de los aprendizajes en los alumnos en atención a sus características y necesidades.

Lo anterior representa un desafío difícil de resolver para la escuela normal, aunque se reconoce que la participación de estos actores educativos es fundamental para el funcionamiento de la institución educativa en diferentes ámbitos, implica un cambio de concepción para los docentes y directivos en torno a sus posibilidades de intervención, sin embargo, se destaca recuperar en la formación docente:

- La implementación de redes de colaboración con padres de familia, docentes titulares y directivos de las escuelas primarias que impacten en cuestiones relacionadas con la infraestructura escolar así como en la consolidación de los aprendizajes de los educandos.

²⁶ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 13 de febrero de 2015.

La toma de decisiones, los consensos entre los actores escolares dentro de los cuales se ubican los sujetos de esta investigación, las negociaciones que entablan y los conflictos que se presentan entre ellos definen la *dimensión política* (Pastrana, 1997).

Las "formas de tomar acuerdos, manifestar inconformidades, integrarse o no para llevar a cabo diversas actividades, de mejorar las relaciones con los padres de familia, los maestros, y las autoridades tanto civiles como educativas, incluyen entre otros aspectos un alto contenido político" (Pastrana, 1997, p.21). Lo anterior está estrechamente ligado a las políticas internas (entre docentes) y externas (con las autoridades) que impactan otras tantas dimensiones en esencial, la organizativa.

Aunque la dimensión de análisis para la autora, hace principalmente referencia al papel que juegan los directivos y su estilo de liderazgo, para los investigadores de la Escuela Normal de Coacalco, la dimensión política va más allá del rol que juega este actor educativo. Existe una fuerza influyente en la operación del PETC que proviene de instancias superiores y trastoca la vida en las aulas. Nos referimos a las vicisitudes que la propia puesta en marcha del programa ha significado y donde las autoridades educativas a nivel federal tienen mucho que ver sobre las condiciones y fenómenos que origina dicha operación.

Desde esta perspectiva, los docentes entrevistados han señalado como principal problema **"la ambigüedad en los criterios de asignación federal y local, para definir qué escuelas primarias pertenecen o no al programa en cuestión"**²⁷, lo que ha provocado ciertas inconformidades entre los docentes frente a grupo entre las que declaran:

- Falta de correspondencia con las necesidades del contexto según los principios (oficiales) por los que una escuela primaria es nombrada de tiempo completo.

²⁷ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de la escuela primaria, el día 06 de marzo de 2015.

- De esta asignación arbitraria, el tipo de necesidades poblacionales que atiende, por ejemplo mencionan los docentes que no tienen claridad si se les nombró como ETC por tener población vulnerable o en situación de riesgo.
- Vinculación poco impactante o aún con faltas de valoración evaluación con otros programas como «el cuidado de la salud», «disminución de la obesidad», «nutrición», «plato del buen comer», entre otros.

Estos vacíos han provocado que los docentes informantes signifiquen al PETC como una «imposición del propio sistema», donde sin consenso alguno "marca el rumbo que deberá de tomar su práctica diaria"²⁸. El sentido del programa, categorizado como «el rumbo institucional de las primarias ante la operación del programa», para la mayoría (doce docentes) entrevistados «se pierde o desconoce» lo que provoca "falta de identidad y compromisos para las actividades que hay que hacer"²⁹.

Es notoria la preocupación y molestia entre algunos docentes entrevistados (diez de ellos), pues expresan que para poner en marcha el programa "nadie estaba preparado"³⁰ además de "no contar con los recursos didácticos suficientes que les pudieran ayudar a dar respuesta a los objetivos educativos y académicos"³¹. Por lo anterior, hay un predominio sobre la idea de que es implementado «de pronto» donde hay que generar «casi de manera improvisada» las adecuaciones curriculares necesarias.

Lo anterior representa para las escuelas primarias y normales un desafío histórico, pues en el Estado de México, en especial desde instituciones oficiales como la nuestra, las decisiones de la autoridad son poco discutidas por quienes las materializan. No es de nuestro interés ahondar en

²⁸ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de la escuela primaria, el día 06 de marzo de 2015.

²⁹ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de la escuela primaria, el día 13 de marzo de 2015.

³⁰ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de la escuela primaria, el día 13 de marzo de 2015.

³¹ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de la escuela primaria, el día 13 de marzo de 2015.

este tipo de comportamiento, lo cierto es que ante el programa estudiado por decisiones «desconocidas», generan conflictos y negociaciones que impactan en las disposiciones, aceptaciones e inconformidades docentes para operar el PETC.

Ante este hecho, la Escuela Normal de Coacalco, podrá jugar un papel crucial si considera en sus procesos formativos de docentes lo siguiente:

- Incluir el estudio de y las implicaciones prácticas de los programas paralelos y/o compensatorios que operan en las escuelas primarias del municipio de Coacalco de Berriozábal.
- Priorizar como escuelas de práctica profesional, aquellas instituciones que operan dichos programas y/o sirven de prueba piloto para otros más recientes, afines o no al PETC.
- Fortalecer desde los distintos cursos que componen la malla curricular de la licenciatura, para enriquecer las estrategias, recursos, instrumentos, habilidades y competencias didácticas de los docentes en formación.
- Promover el estudio y análisis del sistema educativo federal y estatal en torno a las políticas de implementación de programas compensatorios como el que nos ocupa. Dicha visión implica el reconocimiento de las relaciones internacionales, nacionales, estatales y locales sobre problemas de relevancia social y emergentes globalmente identificadas.

Las cuestiones financieras ponen al descubierto su mayor problema: **«el manejo de los recursos y la justificación de gastos»**. Relacionado a los impactos de la organización, las contrataciones de personal en cinco de las nueve escuelas primarias que operan el programa en el municipio de Coacalco de Berriozábal, tanto de limpieza como de cocina, los reportes y evaluaciones semanales y mensuales a las instancias superiores sobre gastos y manejo de los recursos asignados, entre otros han provocado mayor burocracia en los procesos de facturación, una tarea más que determina la complejidad de la actividad docente.

Si consideramos que las finanzas son “el soporte económico para realizar la tarea educativa” (Pastrana, 1997, p.17), las tareas extraescolares que realizan los y las docentes, para los entrevistados de cuatro escuelas han traído beneficios gracias a la construcción de nuevos espacios que fungen como comedores. Estatalmente, este ha sido uno de los más grandes logros del programa, pues con la asignación de capitales considerables se han equipado y construido nuevas instalaciones; sin embargo no todos los recursos adquiridos son utilizados, pues en dos casos el equipamiento se tiene en resguardo y la edificación representa un proceso demasiado lento que “no tiene para cuando”³².

Las actividades de gestión directiva en estos centros de educación básica están muy ligadas con la obtención de recursos y la agilidad de los procesos de construcción. Adquiere sentido su conservación pues “proporcionan el insumo indispensable para poner en marcha el plantel: ampliarlo, conservarlo, asearlo y sobre todo ponerlo en disposición de atender a la enseñanza (Pastrana, 1997, p.17). El significado social que adquiere para los docentes es de alto reconocimiento institucional pues “pertenecer a una escuela de tiempo completo, no cualquiera”³³.

Por su parte, la actividad financiera se complica para los docentes en servicio a la hora de obtener fondos para la operación del programa pues no siempre “alcanza para la compra de alimentos cuando se está construyendo apenas el comedor, así que hay que cooperar para los desayunos”³⁴.

Los lazos de cooperación y disposición de algunos padres de familia han hecho en dos escuelas que las cuestiones financieras no representen un problema mayúsculo. Sus aportaciones contribuyen a mitigar los esfuerzos de gastos a la par de fortalecer las relaciones de trabajo entre ellos, docentes y directivos. No obstante estas disposiciones se presentan cada vez más escasas, incluso suelen estar relacionadas con el significado del papel que tiene la escuela y el trabajo

³² Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 26 de septiembre de 2014.

³³ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 13 de febrero de 2015.

³⁴ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 13 de febrero de 2015.

docente según los padres de familia: "...a mí me han dicho los papás: yo cumplo con traer mis hijos a la escuela y su obligación es cuidarlos hasta que los recojan por la tarde"³⁵.

El desafío para la escuela formadora de docentes en cuestiones financieras estriba en la generación de habilidades y competencias en distintos rubros como:

- Fortalecimiento de las capacidades de liderazgo.
- Generación de procesos de gestión con otras instancias gubernamentales y de organización social.
- Diseño, operación y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y de innovación educativa, entre otros.

Las exigencias del sistema educativo y control burocrático sobre la dirección y la planta docente definen la *dimensión administrativa*. En nuestros hallazgos se reconoce tal y como señala Pastrana (1997) que en teoría define procesos para "establecer sistemas de relaciones de esfuerzos cooperativos, a través de los cuales se pueden alcanzar propósitos comunes que individualmente no es factible lograr" (p.18). El significado y sentido que los docentes entrevistados le dan a dichos esfuerzos se relaciona con las bondades señaladas en la dimensión financiera. No obstante, esta se desdibuja en los procesos burocráticos al momento del cumplimiento o no de la norma en la entrega de informes, realización de guardias, compras y comisiones docentes, llegando incluso a fincar responsabilidades en caso de accidentes provocados por los propios estudiantes.

El problema detectado es el **fuerte impacto de los procesos administrativos-burocráticos en los procesos académicos de los estudiantes y la complejidad que representa el «papeleo»**. El predominio de la burocracia para los entrevistados ha significado entre otras cosas:

³⁵Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 20 de febrero de 2015.

- Lentitud en los procesos de operación del programa.
- Desajustes en los tiempos de abordaje curricular.
- Carga extraescolar por trabajo administrativo.
- Relaciones tensas entre profesores, directivos y padres de familia.

La rendición de cuentas por ejemplo, establece estrecha relación con la entrega puntual de documentos, el llenado en reportes, la generación de informes y formularios, pero en especial con el «abandono áulico» de los docentes en la jornada ordinaria de trabajo: "...las llamadas del director, las juntas no programadas, la atención imprevista con madres de familia, entre otras cosas, implican también papeleo porque hay que registrar y cumplir con los señalamientos"³⁶.

Pese a lo anterior las cuestiones administrativas han traído para los sujetos de investigación ciertas ventajas en este rubro pues "se ha aprendido a ser más organizados y dar respuesta a todo lo que se pide, de una forma u otra"³⁷.

Para los docentes lo administrativo, carece de sentido y significado académico pues coinciden que en muchos de los casos se privilegian estos procesos más que cuestiones pedagógicas y/o académicas.

Para la escuela normal, esto representa un desafío difícil de resolver dentro de la formación docente, pues si recordamos que aspectos financieros y en especial organizativos penden de decisiones directivas unilaterales; sin embargo, se abren posibilidades dentro de esa formación, si se incluyen tópicos relacionados con:

- Sistemas de simplificación de procesos administrativos.
- Procesos y métodos eficientes para la evaluación de programas y proyectos educativos.

³⁶Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 16 de enero de 2015.

³⁷Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 16 de enero de 2015.

- Sistematización y uso de la información, por mencionar algunos.

Las condiciones de trabajo definen la *dimensión laboral*, esencialmente por el ambiente de trabajo y el manejo del personal dentro de las instituciones (Pastrana, 1997). La normatividad que regula las relaciones entre los distintos actores escolares define, en lo cotidiano el tipo de relaciones que estos entablan ante las «tensiones» que se presentan en la operación de programas como al que nos referimos.

El ambiente o clima laboral entonces, por distintos factores que destacan los docentes en servicio de educación primaria, contribuye a definir la posición particular que asume cada sujeto de estudio dentro de la trama escolar, las negociaciones, acuerdos, pactos, opiniones, propuestas, empatías entre otros configuran la apropiación o no de los objetivos colectivos, pero a la vez el desvío de los fines y las actividades sustantivas.

Así por ejemplo, cuando los docentes expresan que no fueron “contratados para ser cocineros”³⁸, el ambiente laboral y la operación del programa generan un clima de insatisfacción y molestia para los operarios. Esto significa una condición distinta pues como expresan “no es lo mismo hacer las tareas por las cuales fui contratado a ocupar mi tiempo libre para las compras de alimentos en el mercado”³⁹.

Esto ha significado para los docentes «una molestia necesaria», pues adquiere sentido cuando se tiene normativamente que cumplir con dichos acuerdos (o asignaciones) pero bajo protesta de inconformidad.

¿Cómo y en qué puede contribuir la Escuela Normal sobre los climas y las relaciones filiales-laborales para potenciar los resultados de un programa de esta naturaleza con los docentes en formación? La respuesta no es fácil, pues de entrada son cuestiones que dependen de los sujetos; sin embargo consideramos lo siguiente:

³⁸ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 16 de enero de 2015.

³⁹ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria, el día 16 de enero de 2015.

- El fortalecimiento de la identidad profesional y ética como principio de actuación y práctica profesional.
- Propiciar acercamientos durante las prácticas de observación y ayudantía de forma sistemática haciendo hincapié en los rasgos que definen las formas de relación entre los sujetos de la dinámica escolar cotidiana.
- Promover el acercamiento entre los docentes en formación y los titulares de grupos de escuelas primarias, desde una perspectiva profesional y a la vez humana.
- Implementar programas de formación de docentes-acompañantes (antes llamados tutores) de práctica profesional para sensibilizar a estos actores sobre el papel que juegan con los aprendices y como enseñantes-colaboradores para la docencia.

A nuestro entender las implicaciones emotivas, actitudinales y satisfactorias en la operación del PETC, pueden permitir reconstituir los clima y las relaciones a los que hacemos referencia sólo si los lazos de cooperación entre ambos niveles educativos (superior y básica) se fortalecen como veremos en la dimensión cultural.

Lo *cultural*, entendido como aquello que está “constituido por construcciones de significado que hacen los sujetos de su propia interacción” (Pastrana, 1997, p.22) nos permite señalar, que en su interior se encuentran de manera condensada todas las anteriores dimensiones de análisis de las cuales hemos estado haciendo referencia.

La cultura como unidad analítica permite develar las representaciones de los sujetos, ya que genera procesos de intercambio entre sujetos institucionales de sentidos y significados en contextos y circunstancias particulares.

Los docentes entrevistados apuntan como principal problemática sobre este rubro la **modificación de costumbres, tradiciones y hábitos conservados a través del tiempo**. Esto implica un

reto mayor pues todos problemas definidos en el resto de las dimensiones se encuentran ante la resistencia al cambio debido a que la fuerza de la costumbre es mucho más poderosa.

Así pues dentro del grupo muestra indica que el programa ha traído consigo un cambio de concepción sobre el quehacer docente, ya que “no vale la pena ser maestro porque se termina siendo cuidador de niños”⁴⁰.

Los impactos que estos aspectos culturales han provocado según los docentes son entre otros:

- La disminución del tiempo libre personal y familiar
- Fractura entre las actividades culturales, de esparcimiento y recreación con las actividades de corte curricular
- Generación de una imagen de impuntualidad e incumplimiento de las tareas sustantivas docentes
- Dificultad para mantener actitudes y motivaciones para el trabajo
- Sostener el ritmo y la innovación en actividades de enseñanza

Para la escuela formadora de docentes representa un desafío sumamente complejo, pues por experiencia a los jóvenes recién egresados les es más fácil «adaptarse» a una cultura institucional, que generar una transformación en los hábitos de trabajo. No obstante este problema puede verse disminuido si:

- Promueve la asistencia y la generación de productos y procesos culturales como parte medular de su formación docente.
- Interacciona con otros actores educativos en espacios extracurriculares que permitan el fortalecimiento de las actitudes y motivaciones laborales.

⁴⁰ Información recuperada fielmente de entrevista realizada a docente de escuela primaria el día 26 de marzo de 2015.

- Implementa programas para el uso efectivo del tiempo libre.
- Complementa los procesos formativos a través de la actualización y producción de proyectos educativos innovadores.

Para los docentes entrevistados la dimensión cultural significa un yunque casi inamovible, pues al estar anclado al hábito, la tradición y la costumbre se percibe como extremadamente difícil de transformar.

Con base en los datos anteriores, el grupo de investigadores de la escuela normal junto con otros colaboradores en servicio de educación básica están construyendo una propuesta donde se contempla la formación docente de forma holística atendiendo no sólo a cuestiones de orden académico, pedagógico, metodológico e instrumental, sino también con “propuestas” que mejoren la eficacia y los elementos con los que sus egresados den respuesta a las demandas que implica un programa como el PETC. Hasta el momento, se tiene contemplado:

- Fortalecer la consolidación de las habilidades docentes para afrontar un tipo de práctica que exige conocimiento sobre teoría pedagógica, habilidades intelectuales superiores, conocimientos disciplinares de educación básica, conocimiento del plan y programas de estudio, conocimiento sobre normatividad y gestión educativa, liderazgo, toma de decisiones, identidad profesional y ética, entre otros; por medio de programas y ejercicios compensatorios extracurriculares.
- Promover la investigación como eje central del enriquecimiento y mejora de la formación y práctica profesional tanto de los estudiantes y egresados de la normal, así como de los docentes en servicio en las escuelas primarias.

- Fortalecer los vínculos de la educación básica y normal mediante el aprovechamiento del conocimiento y propuestas generadas de la investigación conjunta de los actores de ambos niveles educativos.

El principal reto de la escuela normal es potencializar las habilidades y competencias profesionales para una práctica docente cada vez más prolongada, compleja y exigente.

Bibliografía

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros en educación básica*. México: SEP.

Cámara de Diputados (2015). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

Cámara de Diputados (2015). *Ley General de Educación*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_200415.pdf

Coll Salvador, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizajes significativo. En *Infancia y aprendizaje: Journal for the study of education and development* (41) pp. 131-142. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>

Diario Oficial de la Federación (2014). *Acuerdo número 21/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2015*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377498&fecha=27/12/2014

- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores. Argentina: Santillana (Aula XXI).
- Gajardo, M. (2011). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido?, ¿Qué debemos transformar? En Marchesi, A., Tedesco, J. C, & Coll C. (Coord.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp.59-76). España: Fundación Santillana.
- Martinic, S. (Septiembre-Diciembre, 2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* 27, pp.17-23. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie27a01.htm>
- Miklos, T. & Tello, M. E. (2007). *Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa.
- Pastrana Flores, L. E. (1997). Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. En *Experiencias y reflexiones educativas* pp.09-27. México: DIE.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación Primaria*. México: SEP.
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.
- UNESCO (2001). Proyecto de Recomendación sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 1(1). Recuperado de: <http://redalyc.org/pdf/270/27031107.pdf>

Veleda, Cecilia (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Argentina: CIPPEC/UNICEF.

Zorrilla, M. (2011). Repensar la escuela como escenario del cambio educativo. En Marchesi A., Tedesco, J. C, & Coll C. (Coord.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp.59-76). España: Fundación Santillana.

16. Voz de los estudiantes y calidad educativa en NMS

Fernando Becerril Morales, Raúl Castro Díaz,
Ligia Malania Chávez López, María Guadalupe Jardón Segura

Escuela Preparatoria de la UAEMex, plantel "Dr. Pablo González Casanova"

El tomar en cuenta la voz de los estudiantes en todos los aspectos relacionados con el centro escolar, desde las instalaciones, los horarios de clase, las actividades extracurriculares, los docentes, las tareas escolares, la disciplina, el currículo, puede contribuir a mejorar la calidad educativa del mismo. Indudablemente que se requiere un cambio de paradigma bastante complejo y que pocos están siquiera interesados en considerar; involucraría una serie de cambios complejos cuyas consecuencias no son bien presupuestadas, dado que nunca hemos trabajado bajo ese esquema, sin embargo nosotros consideramos que este proceso se puede llevar a cabo de manera gradual y con la participación de todos.

Los principales propósitos que perseguimos son los siguientes:

- Promover la integración social de los estudiantes mediante la integración de equipos de trabajo colaborativo.
- Implementar el uso de las tecnologías de la información y comunicación para mantener un canal de comunicación con los estudiantes, que nos permita identificar sus necesidades e ideas de cambio.
- Escuchar, valorar y tomar en cuenta las ideas de los estudiantes para realizar cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje en la búsqueda de una educación de mayor calidad.

- Promover que los estudiantes sean participantes activos en la toma de decisiones y en las acciones que fomenten un incremento en la calidad educativa.

Al tomar en cuenta la opinión de los alumnos en tomas de decisiones importante se puede promover la responsabilidad y la motivación, ya que cuando los alumnos participan activamente en esa toma de decisiones, se sienten valorados y están conscientes de que deben acatar las disposiciones de las que ellos mismos fueron partícipes. Además, es indudable que la motivación por asistir al centro escolar se verá incrementada notablemente, debido a que reconocen que sus opiniones son tomadas en cuenta y que forman parte de la institución, no sólo son estudiantes de paso por esta, sino que forman parte de la comunidad, que tiene beneficios, derechos, pero también responsabilidades que cumplir.

Debemos reconocer que en la mayoría de las instituciones de nuestro país no hay voz para los estudiantes, sus aportaciones a la escuela son mínimas y son simplemente quienes deben realizar las tareas que les encomiendan los docentes y las autoridades y en el momento en que protestan, en general, en lugar de escucharlos se les recrimina, se les castiga o simplemente no se les pone atención.

En general, consideramos que las opiniones de los estudiantes no son importantes, dada la “presunta” inmadurez que asumimos tienen, sin embargo de acuerdo a algunos estudios realizados, descritos por Rudduck y Flutter (2007), los estudiantes pueden tener ideas extraordinarias que contribuyen no sólo a una mejor convivencia social, sino también a un incremento en la calidad educativa del centro escolar. En determinado momento, estudiantes más avanzados pueden ayudar a otros no tanto a mejorar su desempeño académico, mediante un programa de tutoría o de asesoría; de igual manera, pueden ser consejeros de alumnos de grados escolares más bajos para que se adapten al entorno escolar y/o al ritmo de trabajo de la escuela.

Pueden contribuir enormemente al incremento de la calidad educativa del centro escolar, ya que es bien sabido que la motivación es uno de los principales requisitos para que un estudiante aprenda, y como hemos mencionado, al ser tomada en cuenta su opinión, no solo de palabra, sino en hechos reales, el alumno incrementará su aprecio por la escuela, lo que puede derivar en un incremento notable en la motivación intrínseca del estudiantes, que lo puede conducir a un incremento significativo de su desempeño académico.

Rudduck y Flutter (2007, p. 25) describen como The Guardian público en 2001 una encuesta acerca de “Cómo te gustaría que fuesen las escuelas”. En acontecimientos orientados a la obtención de premios, es imposible saber hasta qué punto los estudiantes redactan con independencia sus aportaciones, pero los resultados siguen siendo interesantes. Respondieron 15, 000 estudiantes de edades comprendidas entre 5 y 18 años, y las cinco ideas más repetidas señalaban que “se les escuchara en relación a”:

Centros escolares bonitos: llenos de luz, aireados, con aulas amplias y paredes pintadas con colores vivos.

Centros escolares cómodos: con sofás, cojines, persianas que defiendan del sol y con aulas tranquilas en las que, a veces, puedas estar solo y pensar.

Centros escolares seguros: con tarjetas magnéticas de acceso, alarmas anti acoso, lugares a los que puedas ir si te encuentras mal, taquillas que sean tuyas y personas con las que hablar sobre tus problemas.

Centro escolares que te escuchen: con mucho diálogo entre estudiantes y enseñantes, la oportunidad de hablar con los miembros del consejo de dirección y de ayudar a escoger a los docentes, trabajarías más con él.

Centros escolares flexibles: en los que haya tiempo de acabar las cosas que te interesen, en vez de tener que parar cuando suena el timbre; en los que puedas hacer muchos proyectos y trabajar sobre problemas de la vida real.

Una escuela pertinente: en la que aprendemos a través de la experiencia, experimentos y exploración, con viajes a lugares históricos y los profesores que tienen experiencia práctica de lo que enseñan.

Una escuela respetuosa: donde no se nos trata como recipientes vacíos que se llena de información, donde los maestros nos tratan como individuos, donde niños y adultos pueden hablar libremente entre sí, y nuestros asuntos de opinión.

Una escuela sin paredes: para que podamos salir a la calle para aprender, con los animales para cuidar y jardines silvestres para explorar.

Del mismo modo, la comunicación con los estudiantes es un elemento importante para que se concreten de manera efectiva los propósitos académicos, una mala comunicación puede conducir a resultados desastrosos, porque como bien indican Cuadrado y Fernández (2011, p. 19): “Cuando la participación es asimétrica y uno de los interlocutores se encuentra en un estatus superior al otro, por ejemplo, en una reunión entre el jefe de una empresa y su empleado o entre profesor y alumno, puede ocurrir que el que se encuentra en un estatus inferior no comprenda el mensaje del otro y además no lo manifieste por temor a mostrar sus deficiencias o porque piense que puede molestar a su interlocutor. En estos casos, no se produce un avance o modificación de las experiencias o conocimientos del receptor y, por tanto, la transmisión de información puede considerarse fallida”. Como puede ocurrir cuando se trata de proporcionar retroalimentación hacia el alumno en algún trabajo o actividad encomendada por el docente, si el docente no está consciente de que el estudiante tal vez no comprenda lo que se le quiere informar, es muy probable que esta retroalimentación resulte inútil. En cambio, una buena

comunicación en ambos sentidos puede contribuir tanto a que la información que se transmita sea la adecuada, como promover un vínculo de confianza, que si se le da continuidad, puede contribuir al logro de las metas académicas y a la larga a una mejora en la calidad educativa. "Así, encontramos términos como oferta educativa flexible, diversificada, individualizada, adecuada a las necesidades de grupos y objetivos específicos. Por tanto, hemos de tender a estas diferentes maneras de actuaciones educativas para contemplar este nuevo sentido y finalidad de la educación, es decir, todo ello para capacitar los alumnos para comprender, crear y participar en la cultura de su tiempo" (ibíd., p. 170).

Es así que, únicamente conociendo las necesidades de los estudiantes, su forma de pensar, de adaptarse al entorno escolar, es como podemos modificar las estrategias de enseñanza aprendizaje para lograr un alto nivel de aprendizaje; de acuerdo a Rudduck y Flutter (2007, p. 40): "En algunas situaciones, se les puede consultar explícitamente acerca de los que afecta su aprendizaje, de manera que contribuyan conscientemente al proceso de mejora".

Es así como la práctica reflexiva del docente toma importancia en este contexto, ya que sin un docente reflexivo, no puede hacer eco la voz del estudiante, para manifestar sus necesidades, no únicamente académicas, sino también afectivas y emocionales. Se vislumbra entonces, que escuchar la voz del estudiante es un problema sumamente complejo, que requiere un trabajo colaborativo entre docentes, alumnos, tutores, orientadores, autoridades educativas y todo un engranaje encaminado a dar respuesta efectiva a sus demandas, realizando los ajustes requeridos para ello y las canalizaciones hacia otra figura académica u otra institución en función de cada necesidad en particular. Aquí pareciera entonces que al tomar en cuenta lo que el alumno hace saber y sentir nos puede causar una gran cantidad de problemáticas, sin embargo es el único camino hacia el logro de los objetivos y así poder incrementar significativamente la calidad educativa.

Nosotros nos preguntamos entonces, ¿Qué ocurriría si se toman en cuenta las opiniones de los estudiantes al hacer modificaciones en la planeación de actividades de nuestras asignaturas? Sabemos que no contamos con experiencia en este aspecto tan importante, sin embargo, ¿no son los alumnos la parte medular de todo centro escolar? Entonces, su forma de pensar, sus necesidades y sobre todo su participación deben ser importantes. Como menciona Fullan (2012): “Cuando los adultos piensan en los estudiantes, piensan en ellos como beneficiarios potenciales del cambio. Piensan en resultados, habilidades, actitudes y puestos de trabajo. Raramente piensan en los estudiantes como participantes de un proceso de cambio y vida organizativa. Los estudiantes, incluso los más pequeños, son personas también. Si no les asignamos un papel significativo en la obra, la mayor parte del cambio educativo – y en realidad de la educación – fracasará. ¿Qué pasaría si los tratáramos a los estudiantes como sujetos cuya opinión cuenta en la introducción de la reforma en las escuelas?”

Sin ser tan definitivo como lo expresa Fullan, tal vez no fracasé rotundamente alguna reforma que se esté emprendiendo actualmente, pero si no se toma en cuenta la voz de los principales involucrados, es muy probable que se encuentren grandes obstáculos en el camino.

Metodología

Hemos dividido esta investigación cualitativa en tres etapas principales, tomando en cuenta las necesidades primordiales:

1. Indagación de necesidades académicas de los estudiantes
2. Análisis e implementación de cambios
3. Resultados y toma de decisiones

Actualmente nos encontramos en la primera etapa de este proyecto, estamos buscando vínculos de comunicación cercana con los estudiantes y estamos aprovechando las tecnologías de la información y comunicación para tal propósito. Al mismo tiempo, promovemos la formación de equipos de trabajo colaborativo, como una actividad paralela que consideramos puede contribuir de manera efectiva en el logro de una mejora en la calidad educativa que proporciona nuestro plantel.

1. Indagación de necesidades académicas de los estudiantes. Para poder determinar de manera rápida y eficaz las necesidades de los estudiantes hemos optado por el uso de la plataforma google formularios para enviar cuestionarios continuos a estudiantes del plantel, aproximadamente una muestra aleatoria de 10 % de estudiantes de sexto semestre. Recurrimos a google formularios, porque es una manera muy sencilla de hacerles llegar cada cuestionario a los estudiantes y así tener pronto acceso a la información que ellos nos proporcionan. Indudablemente que es nuestro deseo implementar otro tipo de herramientas para obtener información más completa y confiable, principalmente a través de entrevistas personales, mismas que estaremos realizando en un momento cercano.

Hasta el momento hemos realizado dos encuestas en el presente semestre (febrero-julio 2015), mismas que nos han proporcionado información muy valiosa que comentaremos en este documento. El primer cuestionario consta de 20 preguntas de opción múltiple cerradas y dos preguntas abiertas, mientras que el segundo cuestionario incluye 3 preguntas abiertas y 38 preguntas cerradas de opción múltiple.

El primer cuestionario incluye preguntas relacionadas con el apoyo que reciben de su tutor, mientras que el segundo cuestionario tiene preguntas específicas acerca de cómo perciben la preparación que han recibido hasta el momento, qué cambios proponen para incrementar la calidad de la educación que reciben, relacionada principalmente con la infraestructura disponible, y el desempeño de sus docentes.

2. Análisis e implementación de cambios. Actualmente nos encontramos en el análisis de los dos primeros cuestionarios. Aquí se describen algunas de las aportaciones más importantes de los estudiantes, cuyas propuestas estamos valorando y realizando algunos ligeros ajustes a nuestra planeación académica, con el propósito de resolver las principales problemáticas que hemos detectado y que a nuestro parecer se requieren solventar a la mayor brevedad.

3. Resultados y toma de decisiones. Los resultados globales finales y toma de decisiones se realizarán en una próxima etapa de este proyecto.

Resultados

Algunas de las preguntas más significativas en las dos encuestas aplicadas con sus respuestas más comunes son las siguientes:

¿Cómo desearías que fuera tu escuela en todos los aspectos posibles?

- Más deporte y clases de otros idiomas
- Me gustaría que volviera a tener los descansos de 10 minutos entre clase además de una mejor infraestructura
- Que tuviera más espacio para poder convivir con nuestros amigos más aulas de trabajo, más laboratorios, un auditorio más grande y salones para cada taller entre otras cosas
- Pues un poco más organizada, que apoyarán a los alumnos cómo muchas veces la escuela necesita del apoyo de los mismos, que las canchas mínimo estuvieran en mejores condiciones para fomentar el deporte y que se plantaran más árboles
- Desearía que fuera más grande, con mejor internet
- A mi punto de vista se encuentra bien como está actualmente

- Que mejoraran la preparación de los profesores en el área de computación y comunicación oral y escrita, y mejorar la infraestructura de las áreas deportivas
- Considero que superar el nivel que ya tiene en todos los aspectos, solo reforzarlos y adaptarlos a las necesidades que se van necesitando
- Que fuera más comprensibles con sus alumnos, que haya más comunicación de directivos con alumnos
- Me gusta cómo es ahora
- Un poco mejor académicamente, que hallan más cursos y que lo profesores sepan explicarse bien, las instalaciones están prácticamente bien, que la cafetería tuviera variedad de comida y no siempre la misma
- Desearía que día con día sea cada vez mejor, que superara todos sus aspectos académicos para proporcionar una mejor educación a los alumnos, y que sea responsable y que se comprometa ofrecer una educación de alta calidad para formar jóvenes profesionistas
- Me gustaría que se realizaran más eventos culturales, y que tengan que ver con los programas de las diferentes asignaturas, que existiera más material didáctico para hacer que las clases sean agradables y prácticas y por ende de mayor satisfacción y desempeño

¿Cómo desearías que fueran tus maestros?

- Más preparados y con más autoridad
- Más abiertos a los puntos de vista y más accesibles a los alumnos
- Más estrictos en cuestión de trabajo, pero también que sean buena onda
- Que siempre tuvieran esa disposición. Y ganas de trabajar con los alumnos

- No me quejo de los maestros, todos cumplen su función perfectamente
- A muchos les falta más humildad y preparación
- Con un desempeño excelente, que no sólo se conformen con enseñar lo que viene en el programa, que profundicen los temas de mayor relevancia
- Considero, que así como hay buenos maestros, también hay malos, tanto como personas como maestro, creo que deberían de considerar ser más humanos y prepararse porque lo que ellos nos dicen es lo que nosotros tomamos como conocimientos (no todos, aclaro)
- Que explicaran bien y no solo a uno
- La mayoría están bien así, solo algunos les falta prepararse para transmitir los conocimientos mejor
- Que se supieran explicar bien, más capacitados y que no aburran en clase, que la hagan interesante con diferentes dinámicas
- Me gustaría que todos fueran responsables, teniendo en cuenta su trabajo como docentes, que lo que les enseñen a sus alumnos sea de alta calidad, que desempeñen su trabajo de la mejor forma posible
- Ser más claros en las actividades que debemos de realizar
- Me gustaría que nos enseñaran como tales y que realmente nos dejaran ser autónomos y que atendiesen a los alumnos que realmente quieren estudiar y aprender... ¡Y lo más importante que terminen los bloques!

¿Qué cambiarías es todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para que tuvieras una preparación de mayor calidad?

- Que no hablaran tanto mis compañeros
- En el aspecto de hacer de la enseñanza más práctica para que de esa manera sea mucho más práctica
- A los maestros con los que comúnmente y desde hace tiempo distintos alumnos hemos tenido problemas
- Que los profesores pongan realmente empeño en lo que enseñan y profundicen temas de mayor relevancia que ocuparemos en el futuro
- No sobrecargo de tareas, para muchos maestros su tarea no es mucha, pero no se ponen a pensar que tenemos más materias, y que dedicamos mucho tiempo a hacer esas tareas, que por cumplir tal vez no son de la calidad requerida, o en exámenes no estudiamos bien por cumplir con ellas
- Que los maestros tengan mejores técnicas de trabajo para que los alumnos puedan aprender mucho más
- Mayor práctica de los conocimientos adquiridos
- Tal vez a algunos profesores y proporcionar más cursos
- Lo único que cambiaría serían todos aquellos maestros que no son buenos desempeñando su trabajo, poniendo en esos lugares a docentes que en verdad se preocupen por que sus alumnos aprendan, para que México cuente con una mayor cantidad de profesionistas, para que el país sea más competitivo mundialmente

Resumiendo. Aunque hay estudiantes que se encuentran conformes con el estado actual de la situación en nuestro plante, la generalidad expresa que hay algunos aspectos que deben mejorar. La mayoría de ellos indica que la educación que reciben es de mayor calidad que la de otras instituciones del mismo nivel de la región, así como consideran que en nuestro plantel han desarrollado las competencias necesarias para poder acceder a estudios de nivel superior, sin embargo consideran que los docentes sólo hemos contribuido lo “suficiente” para el desarrollo de las competencias que requieren para su futuro académico. Además indican que los docentes requerimos una mayor capacitación y ser más humildes y humanos, así como darles un trato más justo y respetuoso a los estudiantes. Es importante mencionar que una gran cantidad de estudiantes manifiestan que se requiere más infraestructura en materia deportiva y que es necesario realizar más eventos culturales en el plantel. Del mismo modo expresan que, aunque se requiere disciplina y reglas bien establecidas, es una necesidad que se les dé más libertad para realizar actividades de tipo distinto al académico dentro de las instalaciones, en compañía de sus compañeros; así que se requieren más instalaciones para actividades extracurriculares, que pueden contribuir a mejorar las relaciones interpersonales con los demás.

Es importante mencionar, que aunque en general consideran que la infraestructura es apropiada, se requiere estar mejorando progresivamente para responder a las necesidades que van surgiendo como avanza el tiempo; expresan que de igual manera se requiere que nuestra institución siga creciendo y que ofrezca una educación de calidad cada vez más alta. Finalmente, una buena cantidad de alumnos expresa que es necesario mejorar la comunicación con ellos, además de que consideran que debe haber reciprocidad entre lo que exige la escuela y lo que ellos reciben.

También algunos exestudiantes de nuestro plantel se muestran interesados en contribuir también con algunas observaciones e ideas, con el propósito de ayudarnos a mejorar la calidad educativa que ofrecemos; aportaciones que consideramos muy valiosas y que pueden tener mucha

utilidad, ya que ellos llevan algún tiempo estudiando en el nivel superior y tienen una perspectiva diferente, además de que han comprobado la utilidad de la formación que obtuvieron aquí, así como han tenido la oportunidad de compararse con estudiantes provenientes de distintas instituciones educativas de otras regiones del estado de México y de otros estados del país. A continuación mostramos algunas de sus opiniones y sugerencias:

Al comparar la calidad de la educación ofrecida por nuestra institución y la de sus compañeros en el nivel superior, refieren: “Regular, nos hace falta desarrollar más competencias (idiomas y tecnologías de la información principalmente), mejorar nuestros hábitos de estudio y que los profesores dominen mejor los temas. Además de un cambio en el plan de estudios pues se está quedando obsoleto para las necesidades de hoy”.

Las fortalezas que tiene el plantel son: “buenas instalaciones, alto porcentaje de aceptación para alumnos de nuevo ingreso, tener un centro de idiomas dentro de la misma institución”. Mientras que algunas debilidades son: “Algunos maestros que no están lo suficientemente preparados, poca exigencia por parte de los mismos hacia los alumnos, poco desarrollo de la crítica social, política y económica”. Cambios que proponen: “Contratar profesores que verdaderamente tengan el conocimiento y la didáctica para impartir una clase, hacer más promoción del centro de lenguas (ya que los idiomas son una necesidad hoy en día), promover en los alumnos un sentido crítico y hacerlos que piensen en grande y que no se conformen con lo que hay aquí en el Estado de México”.

Como observamos, las aportaciones de estos estudiantes son de gran utilidad para nosotros y nos comprometen a mejorar, pero de una manera más informada, tomando seriamente sus ideas como punto de partida para realizar cambios y buscar mejorar en aquellos aspectos que nos han hecho saber, tienen ciertas deficiencias.

En cuanto al trabajo colaborativo, hemos observado que se han integrado gradualmente equipos de trabajo colaborativo en la mayoría de las asignaturas, pero aún no tienen la eficacia que deseamos, por lo que estamos trabajando arduamente con el propósito de que la calidad del trabajo sea realmente de un nivel alto y que se vea reflejado en un incremento significativo en la calidad académica de nuestros estudiantes.

Es evidente que es necesario un análisis más profundo y sistemático de las aportaciones de los estudiantes, acerca de la percepción que tienen de nuestro plantel en diferentes ámbitos, tarea que seguiremos planeando y realizando de aquí en adelante siempre con la mira puesta en mejorar hasta alcanzar niveles de excelencia. Actividades que se realizarán en las siguientes etapas del proyecto.

Conclusiones

El dar voz a los estudiantes puede ser un elemento crucial en la toma de decisiones en un centro escolar que puede incidir significativamente en el incremento de la calidad educativa.

Escuchar y tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes acerca del proceso de enseñanza aprendizaje puede contribuir también en la mejora de las relaciones interpersonales, entre docente-estudiante y entre estudiante-estudiante.

Identificar las necesidades académicas de los estudiantes, es necesario para poder detectar los puntos débiles en el proceso de enseñanza aprendizaje y así poder mejorarlo significativamente.

Las ideas que los alumnos manifiestan en cualquier ámbito escolar y tomadas en serio por las autoridades pueden ayudar a mejorar el ambiente escolar, a fomentar la motivación, la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes con la escuela.

El uso de las tecnologías de la comunicación e información puede facilitar el intercambio de ideas continuo y abierto entre docentes y estudiantes, así como permitir la recolección de información provista por los estudiantes acerca de sus necesidades académicas y personales.

Bibliografía

Barkley, F. E., Cross, K. P. y Howell, M. C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario. Madrid: Morata.

Cano, G. E. (1998). Evaluación de la calidad educativa. Madrid: La muralla

Cuadrado, G. I. y Fernández, A. I. (2011). La comunicación eficaz con los alumnos. Factores personales, contextuales y herramientas TIC. España: Wolters Kluwert.

Fullan, M. (2012). Los nuevos significados del cambio en la educación. 2ª ed. Barcelona: Octaedro

Maldonado, P. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus, año/vol. 13, número 023, 263-278. Recuperado el 26 de junio de 2014 de: <http://www.redalyc.org/articulo-.oa?id=76102314>> ISSN 1315-883X

Urquijo, L. A. (2007). Pensamiento crítico y aprendizaje colaborativo. (2ª edición). México: JIT Press.

Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. (11ª edición). México: Prentice Hall.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado. Madrid: Morata

17. El vínculo alumno-institución: reflexión en torno a un caso en el nivel bachillerato

Hebe Mariana León Salvador

*Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala*

El campo educativo, si bien es un espacio multidisciplinario, en tanto aparato ideológico se caracteriza por ser un ámbito institucional donde se prepondera la reproducción, y perpetuación, de la cultura, en cuanto ideologías, prácticas e imaginarios; preponderando una función adaptativa, al buscar que el sujeto, una vez “formado”, se adapte al orden social (Martínez López y Larrauri Olguín, 2009). Esperando así que sea capaz de utilizar los saberes y quehaceres que la institución educativa le dio durante el periodo de formación, adaptándolos y adaptándose a sí mismo a las exigencias del “mundo real”, encontrando su lugar en él.

Esta expectativa acerca de la labor y efectividad del proyecto educativo que como sociedad depositamos tanto en la institución como en el alumno ha sido tema y de discusión en los últimos años, permitiéndonos ir más allá de las cifras que pretenden reflejar el “bueno o malo” desempeño académico de los alumnos, ampliando la mirada a fenómenos como la violencia escolar, la deserción, así como otros actos y síntomas comúnmente interpretados como aquello que “no marcha”, e interrogarles desde una perspectiva que nos permita reconocer los procesos subjetivos que se mueven y que dinamizan.

Subjetividad, entendida como el conjunto de procesos que constituyen la realidad psíquica del sujeto, constitución que ocurre a partir de su relación con un semejante que es a la vez represen-

tante de un orden simbólico cultural (Anzaldúa, 2004) . Para ello, proponemos un entrecruzamiento entre lo educativo y la teoría psicoanalítica, coincidiendo ambas en tanto que pueden escuchar y dar lugar a la palabra del sujeto como parte de sus tareas.

Por su parte, el dispositivo clínico psicoanalítico se ha desarrollado a partir de la escucha de un sujeto a la vez, reconociendo así la dimensión singular en cada sujeto, es decir, de un universo de sentidos y significaciones configurados a través de su devenir personal, a partir de los cuales se organiza su acontecer psíquico (Moreno, 2013).

Por lo que más que tomar los casos como ejemplos de categorías pre-establecidas, la perspectiva clínica psicoanalítica invita a comprender los casos en su singularidad, propendiendo por el desciframiento de las formas a partir de las cuales un sujeto se relaciona con modos de satisfacción y malestar en su vida. Presentándonos así más que a los alumnos como miembros de un grupo ya etiquetado, y por lo tanto, ya predestinados por la sociedad en cuanto a sus propios proyectos de vida y actos, nos presenta al alumno con un nombre, una historia inconsciente, una relación con el saber y una relación transferencial con la escuela y con sus maestros.

Estos actores educativos entran en relación en una situación enmarcada en el espacio sociocultural de la institución que ha sido construida con fines educativos y socializantes, generando un complejo entramado que entra en tensión con los procesos subjetivos, que se movilizan en el momento en que estos actores se encuentran para asumir un rol hacer frente a dos tareas y demandas institucionalizadas: enseñar y aprender.

Por lo que la función del docente en tanto, la institución le inviste y el mismo se asume como, poseedor y transmisor de un conocimiento, y de un saber, es el de transmitirlos a los alumnos para que estos a su vez, puedan introyectar lo necesario para asumir su rol dentro de la sociedad, respondiendo a las demandas de esta. Esta enseñanza-aprendizaje no queda limitada a los conocimientos teóricos propios del plan de estudios, abarcando saberes y quehaceres cuya apro-

piación habilita al alumno, en tanto sujeto, a convertirse en una especie de heredero del patrimonio cultural y social, a su vez, presenta a la educación en su función filiadora con lo social, en tanto promueve un lazo que mediara a su vez la relación del alumno con el saber.

Al respecto, Medel (2001), refiere tres condiciones previas que deben cumplirse antes de emprender la acción educativa:

1. Que exista un lugar de la institución al cual dirigirse
2. Desde donde se escuche como demanda lo que expresa el sujeto; se da significación a sus actos. Es necesario que el alumno modifique algo para que se encuentre un lugar que lo sostenga y esto debe hacerlo desde el valor que ese tenga para él, y no para servir a los ideales de los docentes (en tanto representantes de la institución).
3. Al sujeto se le suponen unos intereses, capacidades y motivaciones propias, así como unos límites donde la educación no puede llegar. Siendo el primer límite la discordancia entre el tiempo social y el tiempo del sujeto.

Si bien, la función educativa es hallar puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura, esta oferta un vínculo con el saber. El docente se hace cargo de la transmisión de contenidos culturales, tratando de suscitar el interés del sujeto, a quien se le compete la responsabilidad de la adquisición. El docente encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales (Medel, 2001).

De manera que el fenómeno educativo, y el desenvolvimiento del vínculo que guardan sus actores determinara de manera significativa el consentimiento del sujeto a la oferta que le hace la institución como representante de lo social, y en función de este consentimiento dirigir una

demanda que se tome como tal. A partir de la experiencia dentro de mi trabajo en el servicio de acompañamiento y escucha en una preparatoria oficial del Estado de México, el discurso de los alumnos con los que tuvimos contacto, me brindó elementos acerca de cómo perciben su relación para con la institución educativa y como es que esto influye en la manera en la que se desempeñan dentro de la misma, posibilitando las reflexiones e interrogantes que presento a continuación.

La preparatoria en cuestión, se encuentra en una de las zonas consideradas de bajos recursos del estado de México, requiere de menos de 35 puntos en el examen COMPIPENS para su ingreso, contando con alrededor de 150 alumnos en primero y segundo grado respectivamente, mientras que la población del tercer grado es más reducida, debido al significativo índice de deserción, reprobados y de expulsión. Las autoridades de la escuela (directores, orientadores y docentes), refirieron que los alumnos eran candidatos viables a un servicio de acompañamiento psicológico debido a que la mayoría de ellos estaban involucrados en problemáticas que consideran como propias de la zona o de la edad, entre los que se incluyen bajo desempeño académico, deserción escolar, intentos de suicidio, drogadicción, embarazo, abortos, depresión, conductas auto lesivas, violencia de pareja, víctimas de abuso sexual, entre otras. Casos que la misma institución reconoce como factores de peso en su falta de interés y disciplina dentro de lo académico y que puede incluso llevar a su deserción de la preparatoria.

En un primer momento, tuvimos la oportunidad de entrevistar a la mayor parte de los alumnos que eran enviados por sus profesores y orientadores, así como los que se interesaban en recibir el servicio de manera voluntaria, con propósito de determinar quiénes de ellos eran candidatos a un servicio de acompañamiento individual, si su “problemática” lo requería, o si eran candidatos a una serie de talleres con propósitos informativos y de potencializar habilidades y recursos para su estancia en la preparatoria, como habilidades de estudio, toma de decisiones, sexualidad y noviazgo, etc.

Por su parte, el servicio de acompañamiento y escucha tuvo como metodología básica, la palabra. Por medio de una asistencia sistemática que les permitiera a los alumnos darle así significación a sus actos, partiendo de la demanda que ellos dirigían hacia el servicio.

Como parte de los resultados de estas entrevistas y del desarrollo de la labor de acompañamiento y escucha, los discursos de los alumnos referían elementos comunes alumnos acerca de su propia vida y de su relación con la institución.

Con respecto a la institución, los alumnos refirieron que no sentían que está no les brindara el apoyo que consideraban suficiente, calificando la actitud de sus profesores y orientadores como desinteresada, atribuyéndolo al “bajo nivel” con que pueden ingresar a la misma, de forma que si “no son alumnos muy inteligentes ni que vienen de buenas zonas, o que vayan a hacer algo importante cuando salgan de la preparatoria, la actitud de la escuela se entendía”, justificando así su desinterés para lo académico”:

“A mí ya me van a dar de baja porque debo una materia, solo una, pero da lo mismo, la escuela no es de buen nivel y todos nos desilusionamos cuando vemos que nos tocó aquí, luego llegas y como hay maestros que tratan de que aprendas como hay otros a los que les da lo mismo y te dicen que hagas lo que quieras, que total eres un mediocre y no vas a lograr nada, y eso se te queda, porque como va pasando el tiempo te das cuenta de que aquí nadie espera mucho de ti.... Nadie espera nada de ti en tu casa, en la escuela, pues ¿Qué haces?” (Enrique, primer grado).

Los alumnos de esta preparatoria en cuestión, por un lado categorizan a los profesores como muy autoritarios y humillantes, quienes les hablan con palabras altisonantes, que les adjetiva como mediocres. Y por otro lado, profesores que son muy comprensivos, cuyo juicio y evaluación de los alumnos es influenciada por “como te lleves y hables con el maestro”, así como el juicio que tienen hacia sus actos:

“Yo sé que no soy muy buena para la escuela, no es que sea tonta, sino que me da mucha flojera hacer tareas y prestar atención en clase...cuando van a evaluarnos, las maestras me dan chance porque ellas saben mis problemas y no me exigen” (Natalia, segundo grado).

“Yo la verdad no creo que necesite pues de terapia, si sé que a veces soy callado pero esa es mi forma de ser... pues la profesora agarro un día y me dijo que yo tenía un trastorno de personalidad y que me iba a mandar a terapia y que les dijera pues que debo de ser más de cierta manera, y que por eso yo era mal alumno, pero la verdad es que tampoco me gusta que me esté diciendo a cada rato, yo me siento bien” (Salvador, primer grado).

En cuanto a cómo sienten que la escuela (orientadores y profesores) les perciben y como esto influye en su propia conformación de identidad y proyecto de vida, por un lado refieren sentir que sus actos son subvalorados o incomprensidos, o que simplemente “no tienen nada que ver con la escuela”:

“Cuando intente pues, matarme, tenía ya pues tiempo sintiéndome bastante mal, y bueno cuando la orientadora se enteró, porque falte muchos días a la escuela mientras me recuperaba, me dijo que niña tan tonta y que dejara de molestar a mis papás hasta que tuviera para pagar mi ataúd... y creo que eso no te ayuda en nada, no se trata de que me diga que lo que hice estuvo bien pero ella no sabe lo que me pasó”.

Los alumnos, se perciben a sí mismos como integrantes de una zona de bajos recursos, la mayoría refiere que le gustaría estudiar una carrera universitaria y obtener un empleo que les permita adquirir bienes materiales que consideran fuera de su alcance por ahora, pero sin un proyecto concreto que dibuje su camino. Ambivalentes entre la importancia de su formación profesional y el incurrir en actividades “del mundo de los adultos” para las que aún no se encuentran del todo preparados.

Parte de las características de la etapa de desarrollo en la que los alumnos se encuentran es el establecimiento de una identidad. Cuando hablamos de identidad, hablamos de un continuum, a la capacidad que tiene el adolescente para lograr una identidad determinada. Es necesario integrar todo lo pasado, las experiencias, lo internalizado con las nuevas exigencias del medio.

La búsqueda, y proceso de identidad, es una situación que obliga al individuo a formularse los conceptos que tiene acerca de sí mismo y que lo lleva a abandonar su autoimagen infantil y a proyectarse en el futuro de su adultez. Proyección para la cual se valdrá, entre otros recursos, de su relación e identificación con los nuevos modelos que se le presentan, en tanto representantes de la sociedad, con nuevos saberes y demandas.

Si bien, no es la intención de este texto, el responsabilizar a estos nuevos modelos (llámense profesores, orientadores e incluso nosotros como terapeutas), por el desenvolvimiento de los adolescentes durante su estancia escolar y como resultado de esta, si es importante develar el importante papel que juega la institución y sus representantes en la conformación de la subjetividad de estos alumnos. Partiendo de la premisa de que el fenómeno educativo más allá de las cifras de ese desempeño y de lo que se sale o no de la norma, ya que su tarea es mucho más compleja, al ser socializadora y al proveer al alumno de elementos que le orienten acerca de su lugar en el mundo.

Nos encontramos así con adolescentes que en términos generales se encuentran con dificultades para apropiarse de una realidad que muestra y señala el esfuerzo que conlleva la prosecución de un proyecto, que se enfrenta con lo real de la indeterminación del futuro, pudiendo imaginarlo pero no pensarlo midiendo riesgos y dificultades.

En tanto el sujeto se halla atravesado por lo histórico-socio-cultural-económico que lo constituye a partir de procesos identificatorios que se inician en el vínculo con otro significativo en el núcleo de la estructura familiar (Cabeira, 2012), la compleja tarea que supone asumir un proyecto propio

de manera libre, y de formar y asumirse a sí mismos se encuentra con las demandas, posibilidades y limitaciones que la institución y que la sociedad les dirige.

El papel del vínculo que guarda el alumno con la institución, de la misma forma que los vínculos significativos en su historia de vida llámense familiares, de pares, etc., puede ser percibido como facilitador o como algo que les define de manera negativa. Por lo que la importancia de la relación educativa radica en que el aprendizaje se procesa y se organiza a través de ese vínculo, ya que este puede transferirse a los contenidos que la institución le oferta (tanto conocimientos como saberes y quehaceres). De tal manera que si este vínculo es positivo (si el alumno accede a la oferta), esto se transfiere a los contenidos favoreciendo el aprendizaje, en cambio, si el vínculo es de rechazo, ansiedad o persecución, los contenidos pueden sufrir ese mismo repudio y despertar temor (Anzaldúa, 2004).

Siendo éste último el caso de una porción más que considerable de los alumnos de la preparatoria en cuestión, cuyo endeble pero complejo proceso de formación de identidad, reflejado en sus actos, actitud y desenvolvimiento académico, si bien tiene tintes negativos y que pudieran fácilmente clasificarlos como alumnos de “bajo rendimiento”, nos revelan importantes elementos acerca de cómo se perciben ellos, al ser miembros de un grupo que “no dará mucho”, incurriendo en actividades de riesgo, que a su parecer les acerca más al mundo de los adultos.

Servirse de nuevos modelos, no solo más adecuados para esta etapa de transición, sino para su construcción como personas, puede resultar positivo si no muestran debilidad o deterioro en la posibilidad de asumir las funciones que les corresponden. La confrontación o rivalidad con estos representantes de la institución (como con los padres), supone un doble juego de intentar destituir la autoridad y simultáneamente demandar la protección y la fortaleza de estos modelos. Escuchemos los discursos de estos adolescentes, en su calidad de alumnos, que por un lado, desacuerdan con las formas y demandas de la institución y que por otra parte, le dirigen una demanda, si de enseñanza, pero también de empatía, de orientación, de aceptación, de reconoci-

miento de su discurso, de su singularidad, de protección incluso. Los alumnos nos muestran su falta, sus carencias para insertarse en un espacio social que trata de encauzar el deseo de los sujetos según la demanda de factores histórico-sociales-culturales-económicos.

Tomando en cuenta lo anteriormente recuperado, es posible, es necesario repensar el fenómeno educativo desde lo subjetivo, resignificarla, transformar lo instituido, así como las funciones que a cada miembro de la relación se le demanda. Que el proyecto y aporte educativo va más allá de la adquisición de conocimientos que los alumnos puedan memorizar y repetir a solicitud de sin-número de evaluaciones, que va más allá de disciplinar y reprimir las conductas de los alumnos de acuerdo a lo que se considere apegado a lo “bueno”; es necesario reconocer el papel socializador del proyecto educativo y la importancia del vínculo entre la institución y el alumno, que puede contribuir de manera importante a que establezca recorridos que lo capaciten para cuestionar, para crear, para encontrar su lugar en el mundo.

Bibliografía

- Anzaldúa, R. (2004) La subjetividad y la relación educativa, una cuestión eludida. *Revista Tramas* No. 22 UAM Xochimilco. México, pp. 31-54
- Cibeira, A.(2012) Los jóvenes ante la incertidumbre de la elección vocacional. En Barrionuevo, J. (2012) La angustia en la clínica con adolescentes. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Argentina, pp. 23-35
- Martínez López J. y Larrauri Olguín G. (2009) La asunción del lugar de Sujeto supuesto saber en el careo con El malestar en la educación. *Revista Tramas* No. 31 UAM Xochimilco. México, pp. 129-167

Medel, E. (2001) Experiencias: El sujeto de la educación. En Tizio, H. (2013) Reinventar el vínculo educativo: aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa. España

Moreno, M. (2013) Psicoanálisis e intervención social. CS No. 11. Colombia, pp. 113-142

18. Evaluación de empleadores para egresados del programa educativo de ingeniero químico, UAEM

María Esther Aurora Contreras Lara Vega, Sandra Luz Martínez Vargas,
Rosalva Leal Silva, Martha Díaz Flores

Facultad de Química, UAEM.

Establecer una sólida vinculación con los sectores productivo y social es fundamental en las actuales condiciones mundiales. Consciente de ello, la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) ha desarrollado un proyecto para establecer una relación de comunicación más cercana y continua con egresados y empleadores.

A nivel institucional, el primer sistema de seguimiento de egresados fue el *Programa Integral de Seguimiento de Egresados –PISE–* suscrito a la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional a finales de los ochentas. El objetivo de este programa fue el de conocer el destino laboral, ocupacional y escolar de los egresados de la UAEM. En 1997 el programa fue trasladado a la Coordinación General de la Escuela Preparatoria y Estudios de Licenciatura con una nueva denominación *Sistema Institucional de Seguimiento de Egresados –SISE–*

En la Facultad de Química, desde el año 2009, en congruencia con los objetivos estratégicos del Plan de Desarrollo 2008-2012 del Dr. Víctor Sánchez Mendieta se propuso un proyecto para la realización de estudios de seguimiento de egresados de los cuatro programas educativos que se impartían en la Facultad con la finalidad de establecer un esquema general para el estudio de seguimiento de egresados de la Facultad de Química que permitan contar con la información oportuna para orientar propuestas de formación y desarrollo profesional más acordes con las

necesidades sociales que demandan la participación de los profesionales de la química en la región.

El programa denominado Seguimiento de Egresados, Mercado de Trabajo y Apreciación de Empleadores es encabezado por un equipo de trabajo conformado por un coordinador y un representante de cada programa educativo y se compone de dos instrumentos de evaluación. El primero corresponde al cuestionario para egresados y consta de 122 reactivos que se agrupan en los rubros: información general, antecedentes socioeconómicos, formación académica, desarrollo profesional en el mercado laboral y apreciación de la formación profesional.

El segundo cuestionario de empleadores se compone de 33 preguntas agrupadas en los rubros de información general, aspectos considerados por la empresa o institución para la selección y reclutamiento de profesionistas, conocimiento del perfil de egresado de la Facultad de Química, modificaciones sugeridas para la formación profesional y sugerencias para mejorar la formación de profesionales en el futuro.

El presente estudio tiene como propósito conocer el perfil del sector empleador que ha recibido a la población de egreso del programa del programa educativo de Ingeniero Químico, además de obtener información sobre la percepción de la formación profesional de los egresados para recopilar que fortalezas y competencias deben poseer los egresados y otras aportaciones trascendentes que incurran positivamente para el logro y aseguramiento de la calidad, a fin de que se tomen decisiones mejor fundamentadas. En esta ocasión se presentan los concentrados estadísticos de cada pregunta realizada los representantes de las empresas.

La información recaba corresponde a siete generaciones de egreso (2003-2008, 2004-2009, 2005-2010, 2006-2011, 2007-2012, 2008-2013, 2009-2014) con un total de 60 empleadores.

Objetivo General

Análisis del mercado de trabajo de los egresados del programa educativo de Ingeniero Químico de la UAEM de 7 generaciones de egreso.

Objetivos específicos

- Identificar los rasgos de las empresas que contratan a los egresados del Programa Educativo de Ingeniero Químico de la UAEM.
- Recabar información sobre los requisitos y características que los empleadores consideran para la contratación de empleadores.
- Conocer el grado de satisfacción que los empleadores tienen respecto al desempeño de los profesionistas del Programa Educativo de Ingeniero Químico de la Facultad de Química de la UAEM.

Aspectos metodológicos del estudio

Como estrategia para la recolección de información se optó por la aplicación de un cuestionario que considera los siguientes rubros:

Rubro	Número preguntas
I. Información general de la empresa	4
II. Datos del empleador	4
III. Aspectos valorados para la selección y reclutamiento de profesionistas (escala)	3
IV. Conocimiento del perfil de egreso del Ingeniero Químico	1
V. Desempeño del Ingeniero Químico en la empresa (escala)	10
VI. Modificaciones sugeridas a la formación de egresados (escala)	10
VII. Sugerencias para la mejora del profesional Ingeniero Químico	1
Total	33

La información se obtiene al año de egreso por generación. El cuestionario de empleadores es aplicado por los egresados y responsable de seguimiento de egresados del programa educativo de ingeniero químico. Se proporcionó una liga para responder el cuestionario vía página electrónica. El estudio contempla una muestra de 142 egresados en un universo de 316.

El conjunto de empleadores obtenido se distribuye de la siguiente manera:

Cohorte	Empleadores
2003-2008	5
2004-2009	4
2005-2010	16
2006-2011	17
2007-2012	11
2008-2013	5
2009-2014	2
Total	60

Resultados

Las empresas que participaron en el estudio son las siguientes:

Empresa
Henkel
GETRAG Manufacturing Transmision de México
Reichhold Química de México
Nalco de México
Pastillas de México S.A. DE C.V.
National Starch & Chemical S.A. DE C.V.
Instituto Cumbres
Nestlé

Los empleadores que se entrevistaron tienen puestos de jefatura o gerenciales, pertenecen a los siguientes sectores:

Sector al que pertenece	Puesto
Metal mecánico y extrusión de plástico	Gerente de Planta y Operaciones
Industria Química	Gerente de Servicio Técnico
Industria Farmoquímica	Jefe de producción

Automotriz	Gerente de Aseguramiento de Calidad y Responsable Sanitario
Farmacéutica	Investigador CFD. Aerothermal Engineering
Petroquímica	Especialista de Operaciones
Alimentos	Supervisor/ Mejorador de Procesos
Distribuidor de Productos Químicos	Jefe de Ventas y Asistencia Técnica
Manufacturera	Coordinador de Seguridad
Cosmética	Gerente General
Educación	Coordinador de EHS & Proyectos Especiales
	Gerente de Desarrollo Tecnológico
	Químico de Investigación & Desarrollo / Servicio Técnico
	Profesor
	Gerente de Automóviles

Aspectos valorados en el proceso de reclutamiento y selección de profesionistas

Se consideró conveniente conocer cuáles son los aspectos en el proceso de búsqueda y selección de candidatos que los empleadores consideran para elegir al profesionista ingeniero químico a ocupar el puesto. Se indagó de manera específica sobre tres dimensiones: características personales, formación y antecedentes profesionales e instrumentos de selección aplicados. La escala se estableció en cinco valores: muy importante, importante, medianamente importante, poco importante y nada importante.

Considerando el número de empleadores que dan un valor de muy importante, la entrevista de selección individual es el aspecto de mayor relevancia, seguido de la prueba de conocimiento y test de personalidad como se muestra en la siguiente tabla:

	Muy importante (%)
Edad	8.33
Sexo	0
Estado civil	0
Institución educativa donde se formó	0
Título de licenciatura	33.33
Estudios de posgrado	6.66
Experiencia laboral previa	13.33
Pruebas de conocimiento	56.66
Entrevista selección individual	68.33
Test de aptitudes	40
Test de personalidad	38.33

Al sumar los valores muy importante e importante, los resultados varían ligeramente, se sigue ubicando como de mayor importancia la entrevista individual, seguida de la prueba de conocimientos y el título de licenciatura.

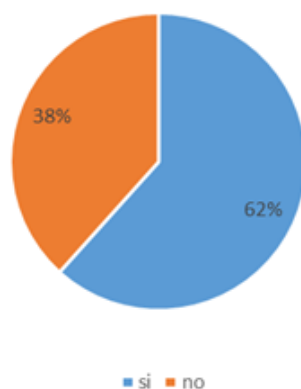
Los resultados señalan que las características individuales en específico el sexo y estado civil son las que menor número de empleadores consideran importantes.

	Muy importante (%)	Importante (%)	Total
Edad	8.33	6.66	15
Sexo	0	0	0
Estado civil	0	0	0
Institución educativa donde se formó	0	40	40
Título de licenciatura	33.33	43.33	76.66
Estudios de posgrado	6.66	23.33	30
Experiencia laboral previa	13.33	26.66	40
Pruebas de conocimiento	56.66	31.66	88.32
Entrevista selección individual	68.33	23.33	91.66
Test de aptitudes	40	35	75

Test de personalidad	38.33	31.66	70
----------------------	-------	-------	----

Respecto al conocimiento del perfil de egreso del Ingeniero Químico el 62% de los empleadores encuestados manifiesta conocer el perfil del egresado de Ingeniero Químico de la Facultad de Química UAEM. Como se muestra en el siguiente gráfico:

Conocimiento del perfil de egreso



Opiniones sobre el desempeño profesional de los egresados

Además de conocer los criterios empleados en la selección de profesionistas, importa indagar sobre el desempeño laboral de los egresados, para ello se establecieron 24 indicadores que van desde la disposición de enfrentar retos, respeto de opiniones, habilidad para el diseño de experimentos, capacidad de coordinación entre otros.

La escala empleada valora entre un desempeño satisfactorio, bueno, regular, bajo, insatisfactorio para cada indicador. Para realizar un análisis global se agruparon los valores satisfactorio y bueno considerando que la opinión es favorable al desempeño; y bajo e insatisfactorio considerando que la valoración otorgada no es favorable, como se muestra en la siguiente tabla:

	Satisfactorio (%)	Bueno (%)	Total (%)
Aplicación de conocimientos	0	61.66	61.66
Capacidad de coordinación	0	48.33	48.33
Manejo de paquetes computacionales	33.33	41.66	75
Manejo de software	16.66	43.33	60
Manejo de instrumentos	13.33	36.66	50
Habilidad para relacionarse	16.66	51.66	68.32
Toma de decisiones	16.66	31.66	48.32
Comunicación oral y escrita	8.33	50	58.33
Comunicación oral y escrita en inglés	20	20	40
Diseño de experimentos	0	50	50
Desarrollo de proyectos	6.66	48.33	55
Búsqueda de información	23.33	50	73.33
Habilidad para resolver problemas	16.66	38.33	55
Capacidad de trabajo en equipo	23.33	43.33	66.66
Administración y manejo de recursos humanos y materiales	5	45	50
Capacidad para resolver problemas disciplinarios	3.33	43.33	46.66
Capacidad para adaptar técnicas	5	55	60
Capacidad para generar ideas	23.33	45	68.33
Compromiso calidad en el trabajo	30	41.66	71.66
Compromiso cuidado del medio ambiente	33.33	43.33	76.66
Interés actualización	36.66	36.66	73.32
Capacidad para adaptarse a cambios	30	43.33	73.33
Respeto por opiniones	33.33	38.33	71.66
Disposición para enfrentar retos	46.66	13.33	60

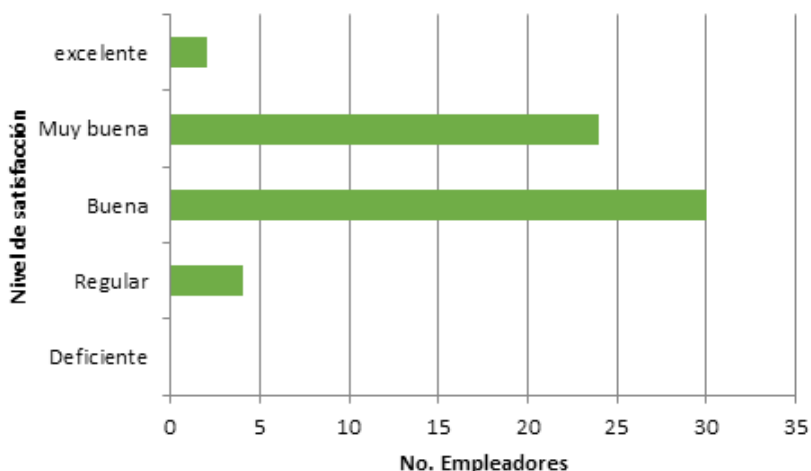
De manera general los profesionistas fueron satisfactoriamente evaluados. Los indicadores mejor evaluados fueron: compromiso por el cuidado del ambiente, manejo de paquetes computacionales, disposición para actualizarse, adaptación al cambio, búsqueda de información, compromiso calidad en el trabajo, respeto por las opiniones de los demás.

En cuanto a los rubros que los empleadores considerados como bajos o insatisfactorias se encuentran: capacidad para resolver problemas disciplinarios y capacidad de coordinación como se muestra en la siguiente tabla:

	Insatisfacto- rio (%)	Bajo (%)	Total (%)
Aplicación de conocimientos	11.66	0	11.66
Capacidad de coordinación	6.66	13.33	20
Manejo de paquetes computacionales	6.66	0.05	6.71
Manejo de software	11.66	0	11.66
Manejo de instrumentos	0.05	10	10.05
Habilidad para relacionarse	5	6.66	11.66
Toma de decisiones	0.05	5	5.05
Comunicación oral y escrita	5	1.66	6.66
Comunicación oral y escrita en inglés	5	10	15
Diseño de experimentos	5	5	10
Desarrollo de proyectos	5	6.66	11.66
Búsqueda de información	6.66	0	6.66
Habilidad para resolver problemas	0.05	5	5.05
Capacidad de trabajo en equipo	0.05	10	10.05
Administración y manejo de recursos humanos y materiales	8.33	0	8.33
Capacidad para resolver problemas disciplinarios	6.66	23.33	30
Capacidad para adaptar técnicas	8.33	5	13.33
Capacidad para generar ideas	0.05	5	5.05
Compromiso calidad en el trabajo	0.05	0	0.05
Compromiso cuidado del medio ambiente	0.05	1.66	1.71
Interés actualización	0.05	1.66	1.71
Capacidad para adaptarse a cambios	6.66	0.05	6.71
Respeto por opiniones	0.05	5	5.05
Disposición para enfrentar retos	5	5	10

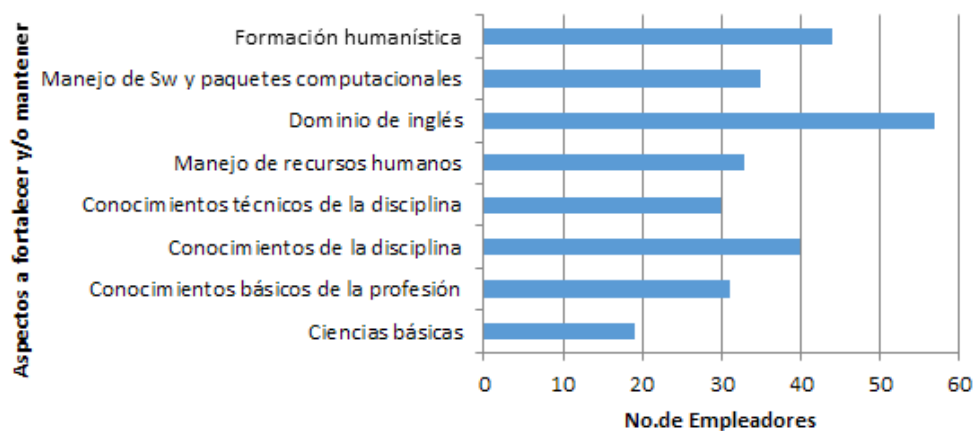
Opinión sobre el desempeño profesional de los egresados

Los empleadores encuestados valoran de manera positiva la formación del profesional de ingeniería química de la UAEM con relación a la de profesionistas de otras universidades. En este comparativo el 50% de los empleadores se inclinó por una valoración de bueno, como se muestra en el siguiente gráfico:



Modificaciones sugeridas al plan de estudios

Como se muestra en el siguiente gráfico, al respecto de esta pregunta, la mayor parte de los empleadores señaló que es importante fortalecer el dominio del inglés, así como mantener la formación humanística y conocimientos de la disciplina del egresado. Sin duda estos cambios fueron considerados en la modificación curricular del plan de estudios versión 2015.



Conclusiones

A partir de la información obtenida mediante la consulta con el sector empleador se permitió identificar sugerencias, observaciones y otros comentarios relacionados con:

- Fortalecer las áreas de diseño de experimentos, diseño de equipo y toma de decisiones y actividades para el manejo de recursos humanos.
- Mantener la exigencia de una mayor preparación en el manejo de tecnologías de información y comunicación
- Consideran importante mantener los conocimientos de ciencias de la ingeniería e ingeniería aplicada.
- Con base a las respuestas de los entrevistados, es posible establecer las áreas donde son más requeridos, entre estas destacan: procesos, supervisión de producción y administración, investigación y desarrollo de productos, validación, calidad; distribución y ventas, proyectos, seguridad e higiene industrial y educación, principalmente.

Teniendo estas referencias de los egresados del Programa Educativo de Ingeniero Químico de la UAEM, los empleadores valoran en un 93% que la enseñanza en la Facultad de Química es buena a excelente y como complemento 7 de cada 10 empleadores manifiestan estar de acuerdo con la calidad de nuestros egresados.

Bibliografía

ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas Estrategias de Desarrollo México: Asociación Nacional de las Universidades e Instituciones de Educación Superior: Disponible en <http://www.anuies.mx>.

ANUIES (2001). En el Foro de Diagnóstico de la Educación Pública. La participación de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/131/03.html

CONAECQ (2003). Consejo Nacional de la Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas. p13. Disponible en: http://www.conaecq.org/conaecq_01_introduc.htm

Facultad de Química. (2003). Programa Educativo para la Licenciatura de Químico. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

Glosario de Términos Afines a la Temática de Egresados. Disponible en: www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib10/163.htm

Inserción al mercado laboral de los profesionistas de la UACJ: desde el enfoque de la política de ampliación de cobertura. Disponible en:

http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/segundo_me.pdf

Investigación de mercado sobre la demanda laboral de carreras universitarias y especialidades técnicas en San Luis Potosí, S.L.P.". Disponible en:

<http://www.coparmex.org.mx/upload/comisionesDocs/Demanda%20laboral%20en%20San%20Luis%20Potos%C3%AD.ppt#256,1,INVESTIGACIÓN DE MERCADO SOBRE LA DEMANDA LABORAL DE CARRERAS UNIVERSITARIAS Y ESPECIALIDADES TÉCNICAS EN SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.>

Mendenhall William (2002). Estadística Matemática con Aplicaciones. Grupo Editorial Iberoamericano 3ra edición.

OCDE (2003). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo, reporte sobre los examinadores sobre México.

Perfil referencial de egreso del ingeniero químico, del CENEVAL. Disponible en: <http://fcqi.tij.uabc.-mx/docentes/valera/INGENIERO%20QUIMICO/Documento%203.pdf>

RUBIO, Paniagua Julieta, marzo 2009. Propuesta de un modelo de análisis sobre la pertinencia de los programas educativos del área química. (tesis)

SEP-SEIC, Glosario de términos de educación superior. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Glosario

STPS (2007). Sectores con mayor empleo. Disponible en: http://www.stps.gob.mx/DGIET/menu_infsector.htm

TELLERIAS, J. (Nov., 1996). Universidad-gobierno-empresa en Latinoamérica. En: Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRESALC-UNESCO. La Habana-Cuba.

UAEM (2001). Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

UAEM (2005). Plan Rector de Desarrollo Institucional 2005-2009. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

UAEM Facultad de Química. Plan de Desarrollo Administración 2004-2008. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

UASLP (2004). Fortalecimiento Institucional de la UASLP 2001-2004. San Luis Potosí, México
Disponible en: <http://www.uaslp.com>

UNESCO (1998). Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, Francia. Disponible en www.unesco.org

UNESCO (1998). Declaración Mundial Sobre La Educación Superior. En http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

19. Los medios masivos de comunicación en la educación media superior

Leticia Sesento García

Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo

Nallely Guadalupe Cortes Arcos, Lucio Dominguez Rodolfo

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia

En la actualidad, no podemos negar la influencia de los medios masivos de comunicación en el desarrollo de los adolescentes, es preciso resaltar la influencia que tiene sobre la forma de expresarse, en la sociedad actual en general; ya que proveen a los jóvenes educación informal que en su mayoría es más atractiva que la presente en la escuela; producen gustos y tendencias en públicos de todas las edades e incluso influyen en la manera como se relacionan consigo mismo, y con sus semejantes.

Es inevitable que los educadores logren hacer de los medios masivos de comunicación, para que puedan ser utilizados como herramientas que les permita recuperar el lenguaje oral y escrito, de manera simultánea en la escuela, favorezcan una relectura crítica del mundo, por parte de los estudiantes acerca de los mensajes que les llegan habitualmente, principalmente de la televisión o de la cultura audiovisual presentes en los espacios de ocio de los estudiantes. Los medios masivos de comunicación en la sociedad de hoy muestran una creciente influencia como formadores culturales, ya que determinan en gran medida nuestras ideas, hábitos y costumbres. En este momento es posible obtener grandes cantidades de información y noticias con rapidez sin importar el momento en que surgieron, si saber si, es fehaciente o no.

Los medios de comunicación masiva, contribuyen en gran parte a fijar las maneras de pensamiento de la sociedad; a establecer la agenda de los asuntos políticos, sociales, económicos que se discuten. Son un poder porque poseen los instrumentos y los mecanismos que les dan la posibilidad de imponerse; que condicionan o pueden fijar la conducta de otros, organizaciones o individuos con independencia de su voluntad y de su resistencia. (Carpizo, 1999). Los medios de comunicación incurren más que nunca en la educación de las nuevas generaciones, modelan gustos y tendencias en públicos de todas las edades. Hoy para la gran mayoría de la población y especialmente nuestros adolescentes resulta inconcebible un mundo sin televisión, internet, televisión por cable, radio, prensa y cine, mientras que un siglo atrás, existía un público selectivo quien revisaba periódicos y libros, nuestros ancestros podían vivir con mayor facilidad el prescindir de ellos. El presente trabajo muestra una reflexión sobre de los medios masivos de comunicación y la influencia tan marcada en nuestros jóvenes de nivel medio superior y analiza la aplicación de los mismos en el quehacer educativo como una herramienta para abordar los temas en clase.

Desarrollo

En el presente efectuamos una breve reflexión sobre la influencia de los medios masivos de comunicación y su aplicación para fines educativos; este término comprende todo el abanico de medios modernos de comunicación social: televisión, cine, video, radio, fotografía, publicidad, periódicos y revistas, música grabada, juegos de ordenador e internet. Los medios anteriormente señalados son considerados como instrumentos mediáticos que nos presentan una realidad prefabricada del mundo como lo menciona Jean Baudrillard; (Vázquez, 2007) entender los programas, filmes, imágenes, lugares de la red, etc., que se transmiten a través de estas diversas formas de comunicación desarrolla una forma de ver el mundo.

Los medios masivos de comunicación en los últimos años influyen en gran medida en la perspectiva que tienen nuestros jóvenes de ver el mundo, ya que ellos sienten gran atracción sobre los mismos, la escuela pasa en último término en relación a sus preferencias. Por tal motivo a los docentes nos incumbe utilizarlos como una herramienta más para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; brindar nexos de comprensión significativos, en relación a los contenidos de nuestras asignaturas. Las imágenes en nuestro mundo son protagonistas, que establecen una relación con el mundo externo y de los protagonistas; constituyen parámetros de interpretación, modelos étnicos, estereotipos sociales y preferencias de consumo, interactúan con los que viven en su familia, el barrio o el entorno social inmediato.

La televisión, por ser el medio de pasatiempo más difundido, juega un papel muy importante en la formación de la conciencia, tanto individual como colectiva. En la actualidad se responsabiliza; los malos hábitos de los adolescentes de la falta de concentración, del abandono de valores, o la equivocada aplicación de la misma, del bajo rendimiento escolar. Se deja de lado el papel de los padres de familia como ordenadores de programas que acuerdan ver desde la niñez a la adolescencia.

En el siglo XX, a través del internet, en el transcurso de diez años, se ha transformado la vida de millones de personas alrededor de la tierra, está cambiando el sentido de muchas de sus actividades, la concepción múltiples disciplinas y la dimensión de tiempo y espacio. A este tejido se han unido diversas instituciones educativas, comerciales, entidades gubernamentales y organizaciones no lucrativas. A través del internet, los jóvenes alcanzan comunicarse con mayor facilidad, sin tener que identificarse personalmente, por tal razón la información fluye con mayor rapidez. Y en algunas ocasiones el internet, es un medio para ofrecer privacidad y anonimato, sino está adecuadamente supervisado puede ser dañina, facilita especialmente la difusión y la venta de material en ocasiones no apta para su edad. Ante estos escenarios anteriormente señalados se han obtenido, en algunos jóvenes resultados negativos. Los padres de familia tienen un papel

trascendental para impedir el tránsito de material indeseable para ellos; ya que en la adolescencia es una edad vulnerable ante las situaciones que le rodean.

Es imprescindible que la educación formal se apropie de los medios masivos de comunicación, especialmente el internet este poderoso auxiliar cargado de situaciones, que pueden apoyar el aprendizaje. Pero junto a esas posibilidades, los nuevos instrumentos pueden aportar a los jóvenes otros procedimientos formativos, como puede ser la serenidad por la lectura y otros aspectos importantes en la cultura general. Es importante señalar que puede ser una excelente herramienta en la aplicación adecuada del lenguaje y en forma adversa confundir. Es incuestionable el predominio que la tecnología de la comunicación tiene en el área de la educativa y el papel que el docente tiene para apoyar al estudiante a jerarquizar la información encontrada en las redes sociales para ser utilizada de forma adecuada.

Por muchas razones la comunicación está, definitivamente, asociada a la educación; las modernas teorías educativas que se elaboran como respuesta a la crisis de la institución escolar ponen de relieve la necesidad del intercambio comunicativo entre el maestro, el alumno, la escuela y el contexto. Los medios de comunicación son un soporte tecnológico, que amplían las posibilidades educativas. También porque el conocimiento de la realidad no proviene exclusivamente del texto escrito y porque todos los días nuestros jóvenes se educan en mayor medida fuera de la escuela; ya que pasan gran parte del tiempo especialmente en el internet. Sus referentes de conocimiento, imágenes, valores y sus posibilidades que depositan en correspondencia inmediata con la comunicación y sus mensajes (Cafiero, 1997).

Los jóvenes frente al televisor, puede recorrer una gran variedad de países del mundo, recrearse con la transcripción de las obras artísticas, escuchar un fragmento de música clásica; entre otras opciones para hacerse llegar de la cultura. El progreso de la comunicación audiovisual dispone una perspectiva y un conocimiento directo, a las fuentes de información están diversificadas, la intervención y participación de posibilidades por la tecnología son ascendentes. Por ello, la

escuela no puede dar la espalda a estos hechos y, por el contrario, convendrá dar cuenta, explicar, ayudar e interpretar todo esto incorporado de referente que hoy los jóvenes manejan, a fin de completarlos, conocer los diferentes lenguajes y aportaciones que en ellas se presentan y de la misma forma cuestionar los posibles mensajes que se encierran.

La creatividad del educando se alimenta de visiones, ideas y valores de distinta factura, la escuela tiene ante sí el reto de estimular nuevas formas de experimentación y creación en los educandos, haciendo uso de los instrumentos técnicos y de las posibilidades que la comunicación masiva aporta. Las imágenes que nos ofrece la tecnología en algunos casos es la virtud de atraer semblantes de lo natural no reconocido, se presenta el dialogar con los escolares junto de las posibilidades de una, otra y regresar al análisis de la realidad para percibir mejor. Esto sería la función educativa (Cafeiro, 1997) si la escuela se acerca a demostrar la realidad, la comunicación da cuenta parcial y en la mayoría de las ocasiones es incoherentemente, se estará dando un paso decisivo.

Es necesario que los educadores, se apoyen utilizando los medios de comunicación, y estar al tanto de la forma de operar la tecnología, que sean capaces de interactuar con los alumnos, que estén acomodadas las experiencias para lograr un mejor desempeño con el trabajo escolar, a salir del contexto, a buscar en distintos horizontes tecnológicos, a beneficiar de forma positiva utilización de los mismos, para reconquistar el lenguaje oral y escrito de forma adecuada, la expresión artística que habitualmente se ha visto resentida, que rescaten la palabra disposición y armonioso, como representaciones de término prioritaria y sobre todo al concentrar los contenidos de la nueva tecnología en la escuela, cargo admitir un compromiso de instrucción de estos lenguajes para beneficiar una relectura crítica por parte de los estudiantes acerca de las recomendaciones que les llegan diariamente de los medios masivos de comunicación, esencialmente de la televisión o de la cultura audiovisual reciente en los lugares de entretenimiento de nuestros

estudiantes (Aránea, 2001). Es indudable que tanto la educación formal o institucionalizada e informal, educan al hombre, la primera con objetivos y métodos pedagógicos definidos y la segunda sin una jerarquía normada en grados académicos y en donde el individuo asume su propia responsabilidad en el aprendizaje.

Al ser tan diversificados los medios de comunicación se puede ampliar la educación informal que se transmite a través de ellos, se obstaculiza su entendimiento y estudio, pero no por desconocerse su mediación, no debe ignorarse el valor educativo que rebasa en ocasiones a los sistemas escolarizados. Se deberá por tanto, aprovechar y utilizar cada vez más en la escuela, las nuevas tecnologías de comunicación como la radio, la televisión, el internet y multimedia, ya disponibles de manera innovadora. El desafío primordial que poseen los docentes ante este nuevo escenario es desenvolver nuevas competencias profesionales que les auxilien a utilizar la nueva tecnología como herramientas valiosas que apoye efectivamente el proceso enseñanza – aprendizaje.

El internet en más de diez años, ha transformado la vida de millones de personas alrededor de la tierra y está cambiando el sentido de muchas de sus actividades, la concepción del tiempo y la extensión del espacio. En un siglo donde los medios masivos de comunicación, se han vuelto parte de la vida de los adolescentes, la comunicación entre los miembros de la familia es menospreciada, pasan menos tiempo interactuando juntos, los jóvenes conversan menos de sus asuntos de manera espontáneamente y la comunicación se hace más difícil (Barnes y Bolsón, 1985). En la etapa de la adolescencia la comunicación con los padres, es una influencia, importante en cualquier contexto, ya puede funcionar como factor protector ante los riesgos en el pasaje de este periodo.

En la actualidad, nos encontramos en un mundo globalizado, que ha enfocado sus esfuerzos por desarrollar competencias indispensables en los estudiantes, atendiendo esta guía rectora a nivel

nacional que marcan las directrices, existe en los adolescentes, la necesidad de desarrollar esfuerzos para el fortalecimiento en una competencia vital en la contemporaneidad, la competencia comunicativa. Revelando esta necesidad con el contacto directo en el desarrollo de los alumnos en este nivel. No debemos dejar de lado el papel protagónico que han tenido los medios masivos de comunicación en la actualidad, en la sociedad moderna; ejercen gran influencia, ya que ofrecen a niños y jóvenes una educación informal que en ocasiones consideran más llamativa e interesante que la obtenida en la escuela.

Inciendo en esta situación diversos factores; la globalización, el uso de los medios de comunicación; la competitividad empresarial, donde se buscan los mejores perfiles para el ámbito laboral; la crónica, es una necesidad y una característica inherentes al ser humano; el plan de desarrollo nacional, que enfoca sus guías rectoras en pro de las competencias en el ámbito educativo; el contexto de los alumnos que incluyen su ciudad de origen, su familia, situación, socioeconómica; la migración educativa, que conlleva costumbres, modismos valores, ideas; los contenidos de la educación, sus metodologías; los alumnos, su compromiso, esfuerzo, perfil de ingreso, su psicología, su nivel cognitivo, el aprendizaje; los profesores, su propia formación, la didáctica, recursos pedagógicos, vocación y motivación. La comunicación como una competencia corresponde ser investigada entonces, desde varios ámbitos, pasando por el aprendizaje, teorías, estrategias a implementar, en el alumno (será tomado como un comunicador), el profesor y el análisis de la realidad de los adolescentes. Es necesario establecer la pieza clave en el desarrollo del ser humano la familia es el más básico de todos los grupos humanos, en donde se fomenta la comunicación. Y además es el gran maestro de todos los símbolos y las reglas de significación, que son los cimientos de la vida social. Por tanto, ésta suele suponerse un germen significativo del aprendizaje.

La importancia de la comunicación interpersonal en los adolescentes en el aula

Es importante la revisión de dicho tema, por la relevancia inherente que implica la naturaleza misma de la comunicación, trascendiendo al contexto educativo porque corresponde ser parte de toda formación, el dominio de una ama de casa con tal impacto, como lo es el habla y no solo el lenguaje, sino informar, advertir, convencer, persuadir, cualquiera que sea el propósito. En un mundo actual tan globalizado; en donde los medios masivos de comunicación, las redes humanas o sociales, el capitalismo con su mercadotecnia, el desarrollo y competencia profesional; se caracteriza por ser voraces y exigir un perfecto desarrollo del ser humano, y que éste tenga todas las habilidades necesarias y competencias para la vida. Es vital el estudio de nuestras primeras cartas de presentación como individuos, la capacidad de expresarnos adecuadamente con cualquier objetivo en mente.

Menciona Parra (2001:17) de la voz latina *comunicare*, que significa “poner en común”. Comunicación es acción y efecto hacer a otro participe de lo que no tiene; descubrir, manifestar o establecer alguna cosa. Es el proceso mediante el cual se transmiten significados de una persona a otra. La comunicación es un fenómeno social sujeto a los cambios en el hombre, a las modificaciones en su lenguaje. Algunos de los estudiosos de la comunicación hacen referencia, a la transaccional, donde se proporciona una reciprocidad de ideas; es emprendedora, porque no se refleja y siempre fluye; e influye mutuamente, por la interacción humana y los encuentros con los hombres. Si por naturaleza somos seres comunicativos, entonces es un proceso natural en el ser humano, es compartir algo de nosotros, para tener ese acercamiento con nuestros congéneres, para tratar de establecer vínculos, mediante distintas maneras, a las cuales llamamos formas de expresión. El comunicar no es solamente utilizar el lenguaje o expresarnos, implica tener una intencionalidad, para recibir una respuesta de los demás, para saber si fuimos comprendidos. Y es todo un proceso, en donde lo ideal es que existan distintos elementos, como el emisor, men-

saje, canal, receptor, un contexto y retroalimentación principalmente. Cuando se tiene la intención de comunicar algo, siempre es por un propósito. Las funciones básicas del lenguaje, sugiere Fonseca (2000:13,14), se usarán para cumplir los propósitos de la comunicación, se citan los cuatro generales:

- El propósito de informar utiliza la función representativa del lenguaje, ya que con él se intenta explicar algún suceso.
- El propósito general de entretener usa la función expresiva del lenguaje, ya que con él se intenta lograr el encuentro y comprensión entre hablante y oyente.
- El propósito general de persuadir usa la función apelativa del lenguaje, ya que la persona, al comunicarse quiere influir al pensamiento del oyente.
- El propósito general de actuar, que se realiza también mediante la función apelativa, intenta dirigir o llevar al oyente a un grado de motivación que lo impulse a generar una acción.

En la enseñanza no se hace mención dichos componentes, o no de todos, se llega a omitir el propósito de la comunicación, tal vez porque es un proceso tan inherente al ser humano, es obvio el camino a seguir y los procesos que conllevan que se omiten y solo se tratan como una generalidad. Ya lo dice la programación neurolingüística y la inteligencia emocional, que los seres humanos debemos aprender a comunicarnos, porque pensamos que el simple hecho de aprender un lenguaje y decir las cosas que pensamos, que eso es comunicarnos.

Ahora hablemos sobre este proceso en nuestros adolescentes, cuando se les muestra el amplio panorama de sus palabras de las intencionalidades con las cuales pueden hacer uso de ellos; se despiertan en él interés innato por querer aprender a comunicar dichas cosas que son de su convivencia. En este período, en donde el sentimiento de incompreensión y la búsqueda de una

personalidad, son fuertes motores. El joven puede relacionarse por cómo comunicarse con sus iguales, porque esto le dará más herramientas para desenvolverse.

Por diversos motivos la comunicación está relacionada a la educación. Una de las razones es porque las modernas teorías educativas que se elaboran como respuesta a la crisis de la institución escolar colocan la necesidad de un intercambio comunicativo entre el maestro y el alumno, entre la escuela y la realidad. Por otra, parte la informática, proporciona a la comunicación y su soporte tecnológico, adyacente a las posibilidades de la misma, amplía los sucesos educativos. En ocasiones podemos observar que el conocimiento de la realidad no proviene del texto escrito y porque el conocimiento de la realidad no proviene únicamente de textos escritos; ya que los jóvenes se educan en gran medida fuera de la escuela. Sus concernientes de conocimientos, sus imágenes sus valores y sus esperanzas guardan relación cercana con la comunicación y sus mensajes (Cafiero, 1997).

En la realidad académica a los alumnos solo se les enseña el modelo básico de la comunicación oral, sin más elementos enriquecedores, o las funciones de cada uno, alcance y las imitaciones de éstos. Para poder aprender, se tiene que tomar de nuestras decisiones en actos de comunicación y de sus resultados, es tener conciencia de lo que pensamos, decimos y hacemos. Para Parra (2001) La comunicación oral en su mayoría de las comunicaciones orales que efectuamos a diario es interpersonal, es decir, de persona a persona, es una comunicación abierta, impar, flexible y dinámica. Donde se desempeña el proyecto de interactuar socialmente y llevar a cabo algún propósito específico. Pero es más allá de solo dar un mensaje, es establecer confianza, es compartir sentimientos, influir en el estado anímico de otra persona. De ahí la importancia de estar conscientes sobre el acto de hablar, ya que no es solo que el adolescente aprenda quién es el emisor, quién el receptor, o cuáles son las barreras de la comunicación.

La situaciones más curriculares para nuestras vidas ocurren en situaciones tan comunes que con frecuencia, ni siquiera pensamos que en ellas se involucren habilidades para la comunica-

ción y muy raramente hacemos un análisis para poder comprender todas las razones por las que una persona ha fracasado en comunicarse en una situación interpersonal, según menciona Fonseca (2000:72).

Desde luego, no todo es la palabra oral, ya que tiene un mayor peso el tono de voz y el lenguaje corporal, acciones que por lo general ignoramos, y los neurolingüistas nos explican que son más importantes aún que la misma palabra en sí. Se debe a esta ignorancia, que a veces tenemos errores en nuestra comunicación, y tendemos a perder energía, enojamos, contraer conflictos, frustraciones y toda clase de acciones negativas que nos pueden perjudicar.

Según Parra (2000:29), nos dice que la comunicación está asociada a un tipo específico de inteligencia: la interpersonal. "Es un arte y una ciencia tener éxito en las relaciones con los demás, porque el conocimiento que hemos adquirido a lo largo de la vida no es una garantía para que nuestra forma de comunicación sea correcta".

Definitivamente la comunicación depende de las habilidades de cada persona, pero es cierto que éstas se pueden desarrollar, y como profesionales de la educación es necesario aprenderlas, practicarlas, aplicarlas y llevarlas a nuestra práctica docente, pero lo que es más importante aún, es dar herramientas a las nuevas generaciones, más allá de que este o no este dentro de los planes de estudios. En nuestra sociedad todos desempeñamos papeles, donde todos tenemos conductas establecidas para el cumplimiento de una función específica, por medio de la comunicación, así que todos llegamos a ser comunicadores.

Estas conductas que se esperan del comunicador; interactuar y enfatizar, según Roger (1961) interactuar es la obligación ser del comunicador. Para establecer una comunicación oral corresponde existir primero en la intención de hablar, sin olvidar el sentido bilateral o de intercambio del proceso comunicativo y reconocer los efectos que se van producir. Enfatizar que la conducta

puede ser, que un comunicador consigue ponerse en el lugar de la otra persona para comprender mejor sus ideas, sentimientos y lograr una comunicación más efectiva.

Se dice también que el que lleva la conversación no es el que habla, sino el que escucha, así que el papel de cada uno de nosotros como comunicadores, está relacionado con nuestra forma de escuchar. Que importante, enseñar a nuestros adolescentes la importancia de la escucha activa, el entablar una conversación profunda, en donde desempeñemos nuestra capacidad de empatía y a la vez estemos creando vínculos sociales, esto nos hace desarrollarnos como seres humanos y da pauta para que desde algo cotidiano, desarrollemos la habilidad comunicativa.

Desarrollar habilidades para llegar a ser un comunicador competitivo exige llevar a la acción aptitudes, esas cualidades o capacidades que tenemos para el buen desempeño de algo. Así las aptitudes, actitudes y habilidades influirán en nosotros, en nuestra comunicación oral. Sabemos que existen habilidades innatas y junto con las aprendidas, establecen una relación directa con; algunos elementos visuales, como los ademanes en nuestro cuerpo; con elementos vocales, nuestro tono de voz, ritmo y otros; y los elementos verbales, que es el uso que le damos al lenguaje. Esto es lo que genera el impacto en nuestro receptor o receptores y frecuentemente es lo que descuidamos.

Es importante mencionar, que al hablar de actitudes, ser un comunicador ético implica responsabilizarse del resultado de la comunicación, considerando que la palabra debe promover siempre buenas, acordes a los valores de nuestra sociedad, y así reconocer las intenciones y las fuerzas positivas y negativas que impulsan o echan abajo el cumplimiento de su función. Por ejemplo, los valores y actitudes que desarrollan fuerzas positivas, son la voluntad, la confianza, el autodominio, la justicia, sus contra valores forjan fuerzas negativas, como el miedo, la prepotencia y la mentira.

No podemos perder de vista que día a día la creatividad de los adolescentes se sustenta de ideas y valores de distinta detalle, la escuela tiene ante sí el reto de estimular nuevas formas de experimentación y creación en los educandos, haciendo aplicación de instrumentos técnicos, de las posibilidades que la comunicación masiva aporta. Si la imagen tecnológica tiene en algunos casos la virtud de captar aspectos del perfil natural no permitía, tratar de dialogar con los estudiantes sobre las posibilidades de captar aspectos que la imagen natural no facilita, se trata de brindar las posibilidades de dialogar con los escolares sobre las posibilidades de una, otra y volver al examen de la realidad para comprenderla mejor. Tal es la función educativa (Cafeiro, 1997).

Conclusiones

- El papel protagónico de los medios masivos de comunicación, favorece en gran parte a establecer formas de pensamiento de la sociedad, especialmente en los jóvenes de nivel medio superior; prescriben en gran medida formas de pensar, costumbres. Nuestros adolescentes les resulta fenomenal un mundo sin televisión, internet, televisión por cable, radio, prensa y cine.
- Es apremiante el desarrollo de competencias básicas, sobre comunicación interpersonal en nuestros adolescentes que les sea proporcionada en la escuela.
- Día a día es apremiante motivar a los adolescentes a asistir a la escuela y comprometerse con ellos mismos en temas como el estudio, es significativo fortalecer la educación formal, que sea atractiva para ellos. Emplear esquemas interesantes dentro de la institución educativa.
- Los docentes de educación media superior, tienen uno de los retos a afrontar los nuevos escenarios para desarrollar las nuevas competencias genéricas que les ayuden a utilizar

las nuevas tecnologías de la comunicación como herramientas valiosas que apoyen de manera consecuente el proceso enseñanza-aprendizaje.

- Los medios masivos de comunicación favorecen en gran parte a fijar las formas de pensamiento de la sociedad; establecen en gran medida ideas, hábitos y costumbres. Hoy para nuestros jóvenes y la sociedad en general resulta inconcebible un mundo sin televisión, Internet, televisión por cable, radio, prensa y cine, especialmente para los adolescentes en nuestro país.
- En generaciones pasadas la comunicación masiva se pensaba menos en tanto reinaba la comunicación interpersonal con sus fiestas familiares, el mercado de barrio, los juegos de salón, los clubes sociales y los comités políticos, centros de una relación humana, íntima, entrañable, que hoy se evoca con nostalgia, tal vez, como parte de un pasado casi totalmente perdido.
- Es necesario que nuestros adolescentes en su mayoría sigan asistiendo a la educación formal y proporcionarles las condiciones para que a ellos les parezca interesante y llamativa apoyándose de los textos y la palabra del maestro.
- El reto fundamental que tienen los docentes en este nuevo escenario es desarrollar nuevas competencias profesionales que les ayuden a utilizar la nueva tecnología como herramienta valiosa que apoye efectivamente el proceso enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

ACEVEDO, A. Cols. (2003). Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa. España: Octaedro.

- ARÁNEGA, S.J (2001). Doménico. La Educación Primaria, Retos, Dilemas y Propuestas. Editorial Grao, de IRIF, S.L., Barcelona. Primera Edición. Páginas 197.<http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2006/06/medios-masivos-comunicacion-su-influencia-educacion#sthash.ybtljkr-T.dpuf>
- ARPIZO, J. (1999). Los medios de comunicación masiva y el Estado de derecho, la democracia, la política y la ética, en Boletín Mexicano de Derecho Compartido. Nueva serie, Año XXXII, No. 96, Septiembre-Diciembre de 1999. Antología Teoría y Métodos de Comunicación Educativa I.
- CAFEIRO, M, (1997). Atracción Mediática. Editorial Vilos, UNESCO, Argentina. Páginas 387
- CARPIZO, J. (1999). Los medios de comunicación masiva y el Estado de derecho, la democracia, la política y la ética, en Boletín Mexicano de Derecho Compartido. Nueva serie, Año XXXII, No. 96, Septiembre-Diciembre .Antología Teoría y Métodos de Comunicación Educativa I.
- BAUDRILLARD, J. (1974). La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras, Ed. Plaza y Janés, Barcelona.
- BARNES, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- FERNÁNDEZ, S. (1990). La comunicación en las relaciones humanas. México: Trillas.
- FONSECA, S. (2000). Comunicación oral. Fundamentos y práctica estratégica México. Pearson Educación.
- MENÉNDEZ, S. (1999). *La implicación del padre en la crianza y el cuidado de sus hijos e hijas. Un estudio evolutivo. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.*

MONTEMAYOR, R. (1986). Family variation in parentadolescent storm and stress. *Journal of Adolescent Research*, 1, 15-31.

PARRA, G. (2000). El arte de la comunicación. México: IPN.

ROGERS, Carl.(1961). On Becoming a Pearson. Boston: Houghton Mifflin.

VERDERBER, R. (2000). Comunicación oral efectiva. México: Thomson.

VÁSQUEZ, R, A. (2007). Cultura, simulacro y régimen de mortandad en el Sistema de los objetos
Recuperada en http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_baudrillard_vasquez.html
(24/06/2015).

20. Escuela normal de Coacalco: Movilidad directiva y gestión escolar

Lilia Lechuga Ortiz, Raymunda Leticia Trejo Hernández,
Pedro Emilio Guzmán Cervantes

Escuela Normal de Coacalco

La presente ponencia se desprende de los primeros hallazgos derivados de una investigación en proceso en la Escuela Normal de Coacalco por el grupo de investigadores que se interesan en analizar las implicaciones de la movilidad de directivos y su impacto en la conformación de equipos de trabajo que favorezcan los resultados académicos de la institución, partiendo de lo vivido cotidianamente por los docentes a lo largo de la última década (2004-2014), en un contexto institucional permeado por una cultura que se trastoca y reconfigura día a día.

La organización llamada escuela nos permite reconocer culturas y escenarios donde se desarrollan algo más que actuaciones aisladas, se convierte en un lugar donde se cristalizan los proyectos institucionales que dan cuenta de los resultados educativos esperados donde, la gestión estratégica se ha vuelto una necesidad pues su papel en las instituciones como la nuestra, es pieza clave para la superación de desafíos culturales, organizacionales, administrativos y académicos que presentan coyunturas actualmente.

Sin embargo, en la ENC no ha sido posible secuenciar los procesos de gestión debido a que en la última década se han tenido ocho distintos directores, figuras centrales en la determinación de propósitos, rumbos y sentidos de la institución. Estas modificaciones provocan una serie de reconfiguraciones en la estructura organizacional, estilos de liderazgo y clima institucional, impactando principalmente en la desarticulación de equipos de trabajo orientados para favore-

cer los resultados académicos institucionales, ya que cada sujeto le imprime su tinte personal, organización y visión al proyecto laboral que le toca asumir en determinando periodo de tiempo.

Lo anterior ha provocado que no haya grandes frutos ni resultados académicos, y los existentes tengan una tendencia a la baja, debido a la falta de continuidad o viraje en las políticas internas que configuran la cultura escolar.

La investigación se desprende de la Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) institucional: “Trayectos de cultura, formación y práctica docente”.

Desarrollo

Cristalizar los propósitos oficiales para la formación de docentes que respondan a las demandas sociales se ha convertido para las escuelas normales uno de sus mayores retos. Para que las escuelas formadoras de docentes puedan alcanzar dichos fines el papel de la gestión institucional es determinante.

Pero ¿de qué manera la gestión en la escuela normal favorece la formación de los futuros docentes y sus resultados académicos?, más aún si consideramos lo expreso en el Plan de Estudios 2012, donde se establecen las orientaciones para la formación de los futuros docentes de educación básica.

El Plan de Estudios se fundamenta en seis dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psico-pedagógica, profesional e institucional (DOF, Acuerdo 649, 2012); ésta última alude a la importancia de la conformación de equipos de trabajo que favorezcan la interacción de *todos los actores escolares* en la organización y funcionamiento de la institución para el logro de sus metas.

Así subraya que las escuelas normales para lograr los propósitos educativos:

...requieren fortalecer los procesos de gestión institucional con la participación de los miembros de la comunidad escolar, ya que la movilización y potenciación de los saberes, los tiempos, los recursos materiales y financieros, entre otros, implica planificar acciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir coordinar y evaluar los procesos y los resultados (p.4).

No obstante la participación de los actores escolares ha sido diferenciada en los procesos de gestión, ya que depende de una serie de factores que van desde los ambientales: encuentros, colaboraciones, desencuentros, identificación y/o rivalidad de grupos, juegos de poder, negociaciones, distanciamientos, acuerdos y desacuerdos; hasta formativos y personales: actitudes, posicionamientos ideológicos-políticos, roles adquiridos, etc. según nuestros primeros hallazgos.

Hablar de gestión escolar en el terreno educativo no es nada nuevo (Otero, 1974; Schen, 1980; Císcar, 1986); sin embargo definida como un proceso amplio, integral y participativo, cuya esencia es la transformación de las instituciones educativas a través de la construcción de los proyectos de trabajo orientados al incremento de la calidad de la educación y servicios, es relativamente reciente (SEP, 2006).

La gestión escolar abarca integralmente las acciones administrativas, financieras y pedagógicas, las formas de intervención en el proceso educativo, las relaciones entre todos los agentes y las formas de interacción de la escuela con la comunidad, es decir la configuración amplia de la cultura institucional. En el ámbito de la gestión escolar de manera recurrente hay términos polisémicos (administración, organización, planificación, legislación), por lo mismo el concepto de gestión escolar “aún adolece de una fragilidad teórica que impide cristalizarlo” (Schmelkes; 1996, p.26).

Por lo anterior, resulta complejo acotar las dimensiones de la propia gestión escolar, pues se presentan de forma muy variada y abarcativa de acuerdo a diversas posturas y autores: desde lo pedagógico -curricular, organizacional, administrativo, vinculación con el entorno social⁴¹, finan-

⁴¹ La SEP le denomina actualmente “Dimensión de partición social”

ciero, laboral, hasta lo político y cultural. Es decir amplias relaciones, procesos y recursos de una institución, por lo que analizar todo ello fue poco viable para nuestros fines de investigación. De ahí que nuestro interés se centre en el impacto de la movilidad directiva en la conformación de equipos de trabajo que fortalezcan los resultados académicos institucionales.

La presente investigación conceptualiza a la gestión escolar como una “totalidad compleja que cobra existencia histórica como plano de articulaciones de los heterogéneos que soportan la operación diaria de las escuelas” (Pastrana, 1997, p.10), por ello es importante recuperar desde lo cotidiano y a través de la voz de sus actores, los procesos que se viven en la Escuela Normal de Coacalco sobre la influencia de la movilidad recurrente de directivos en la gestión escolar para conformar equipos de trabajo, que apuntalen a los resultados esperados de orden académico.

Los aspectos académicos de la gestión para el grupo de investigadores, ha sido de especial interés. Los resultados derivados del diagnóstico institucional llevado a cabo en los meses de noviembre y diciembre de 2013 donde participaron docentes, directivos y alumnos, apuntan a una serie de dificultades en torno a este rubro en especial en lo concerniente a las dimensiones pedagógico-curricular y organizacional.

En la dimensión pedagógica curricular, el diagnóstico planteó el reto de dar congruencia a la práctica docente con los enfoques de los cursos pertenecientes a los distintos trayectos formativos.

En general se advirtió que el ambiente institucional limitaba al trabajo académico y faltaba dinamismo en la comunicación para el logro de los proyectos escolares. De manera parcial se reconoció la inadecuada distribución de los recursos y la rendición de cuentas. Los ejes de regulación laboral y normatividad académica y administrativa, presentaron debilidades.

La generalidad de los docentes encuestados mencionaron que pocas veces o nunca se sanearon o resuelven los conflictos laborales al interior de la escuela, aspecto que es congruente con el reco-

nocimiento de todos los maestros de que el clima o ambiente institucional es un problema urgente de atender.

En cuanto a la vinculación con el entorno se advirtió en general que pocas veces se establece vinculación con educación básica más allá de las prácticas. Se percibe de manera deficiente la valoración de los impactos de los intercambios académicos con otras instituciones y se advierte de la carencia de condiciones que favorezcan experiencias con centros de investigación.

Lo anterior ha impactado en los resultados educativos de la Normal de Coacalco desde hace varios años como por ejemplo en:

- a) El detrimento en los posicionamientos estatales y nacionales de acuerdo a los resultados de los exámenes generales de conocimiento
- b) La disminución de los índices de eficiencia terminal
- c) Los señalamientos de directivos de escuelas primarias sobre debilidades en el desempeño de los docentes en formación durante las prácticas pedagógicas
- d) Los bajos índices de aprovechamiento escolar de los estudiantes

Todo lo anterior muestra la punta del iceberg de una compleja red de problemáticas que subyacen en la organización y funcionamiento de la escuela normal en la última década.

Por supuesto, que la gestión escolar aunque no se reduce sólo a la función del director de una institución es muy importante considerar su papel, pues cada sujeto le imprime a la gestión un matiz diferenciado de acuerdo a su concepción, voluntad y estilo de dirección; como señala Schmelkes (2006) la gestión requiere siempre un responsable, que finalmente influye con sus acciones u omisiones en las implicaciones interpersonales, académicas y culturales de la escuela, que se reflejan en los resultados educativos de la misma.

Vale la pena preguntarse ¿cómo impacta la movilidad en los procesos de gestión escolar?, ¿de qué forma la movilidad de directivos favorece o dificulta la conformación de equipos de trabajo?, ¿qué clima de relaciones y trabajo se genera desde la gestión escolar de la Escuela Normal de Coacalco?, ¿cómo ha constituido la movilidad directiva rasgos culturales que impactan en los resultados académicos?.

Con la intención de responder a algunas de estas premisas, se dan a conocer los primeros hallazgos de investigación, donde se recuperó la voz de los formadores de docente con una antigüedad mínima de ocho años de servicio en la institución.

Se consideró como unidad específica de investigación al docente formador normalista de la Escuela Normal de Coacalco, la investigación se convirtió por tanto en un estudio de caso, tal como lo concibe Stake (2007) un estudio cuya particularidad y complejidad de un caso singular permite llegar a comprender su actividad en circunstancias específicas.

La investigación desde una perspectiva etnográfica, permitió adentrarse en la vida cotidiana a fin de hacer visible los significados y las acciones que ocurren. Esto implicó interpretar, reconstruir la realidad o parte de ella. Todos los actos y palabras expresadas que estaban cargados de sentido y significado.

La interpretación como una representación de la realidad determinada. El andamiaje conceptual, metodológico e instrumental al tratar sentidos y significados como objeto científico, pueden ser entendidos de forma inseparable con la acción y capacidad humana para interpretar. No obstante como lo expresa Carvalho (2009), exigen contextualizar dichos significados en tiempos históricos y prácticas concretas para poder comprenderlos.

Se presentó entonces para este equipo de investigación el reto de consolidar una plataforma teórico-metodológica, que recuperara cuestiones organizativas, de clima institucional y estilos de liderazgo, componentes propios de la cultura institucional:

Interpretar los sentidos y significados construidos en las prácticas (...) es un reto necesario (...) en la comprensión de la cultura actual y por tanto justifica la discusión de instrumentos y recursos conceptuales como un aporte teórico al campo. (Carvalho, p. 2)

Siendo así, la interpretación al provenir de una práctica concreta permeada de sentidos y significados, puede entenderse como un proceso sistemático y ordenado.

De esta manera se habla que todo acto de interpretación es situado en dos dimensiones: personal y colectiva, pues se trata de un vínculo sujeto -objeto- sujeto, donde se gesta un proceso dialéctico entre su contexto histórico-cultural. Esto permitió que la interpretación en la investigación tomara como referente sustancial los sentidos y significados que le imprime la movilidad directiva a la gestión escolar.

Nuestra postura apuntó que los sentidos y significados son el resultado de tres condiciones o factores de los sujetos que se investigaron para interpretar la información derivada de la experiencia o conocimiento que posee y comparte:

1. Histórico -sociales : ¿Por qué dice y hace tal o cual cosa? (sentido)
2. Condiciones contextuales: ¿De dónde retoma lo que dice y hace? (significado)
3. Cultura individual y colectiva: ¿Por qué dice y hace tal o cual cosa y dónde finca su referente? (sentido y significado: interpretación) (Ricoeur, 1999)

La instrumentación permitió hacer uso de entrevistas abiertas y profundas para sintetizar, analizar e interpretar información y dar cuenta del tema de estudio. El siguiente paso consistió en la construcción de categorías de análisis de tal manera que los aportes de los informantes permitieran dimensionar la manera cómo perciben los sentidos y significados de la movilidad directiva en la gestión escolar.

Los primeros hallazgos respecto a los impactos de la movilidad directiva y gestión escolar en la conformación de equipos de trabajo y que afectan los resultados académicos, son los siguientes:

- a) En la organización escolar
- b) Identificación de estilos de liderazgo
- c) En los climas laborales

Sobre la organización

La movilidad de directivos que la institución ha tenido, provoca de forma inmediata o mediata, recomposiciones y ajustes a la organización escolar en aspectos académicos y administrativos.

Si bien, en general cada autoridad escolar pasa por una etapa que abarca desde algunas semanas hasta varios meses de adaptación y conocimiento del personal, dinámicas, procesos ritmos y estilos de trabajo, posteriormente las decisiones sobre el rumbo y organización de la escuela se hacen patentes provocando cambios que reorientan las actividades e interrelaciones al interior de la escuela.

Una de las decisiones de mayor impacto en los procesos organizativos de la escuela, es el cambio en la distribución de tareas y funciones del personal, las cuales en algunas ocasiones se aplican sólo a una parte de los docentes de manera justificada y argumentada, pero en otras la reorganización de cargos y funciones ha impactado a la mayoría del personal que a través de un oficio y/o aviso verbal, se notifica la reasignación a otra función o departamento de la escuela.

Lo anterior provoca, al menos temporalmente una situación de “crisis y caos” tanto institucional, laboral y personal. Dejar una función o departamento en el que se tiene conocimiento y experiencia, para ser nombrado jefe o responsable de una función en la que no se tiene experiencia ni capacitación para emprender una nueva tarea, es una situación que afecta profundamente la

organización académica y administrativa de la escuela, debido a que aprender a desarrollar con eficiencia la nueva labor a la que se es destinado, no es un proceso sencillo ni breve, implica esfuerzo y aprendizajes que muchas veces se van dando a la par de desaciertos con el desarrollo del mismo.

Si bien se considera loable tener conocimiento y capacitación para atender varios departamentos y funciones, este proceso ha de ser paulatino, con previa capacitación sobre las habilidades y conocimientos básicos de la nueva tarea y con el acompañamiento del jefe inmediato o subdirector del área. Sin embargo, en la escuela normal los cambios se han caracterizado generalmente por la inmediatez o espontaneidad de las decisiones, con falta de argumentación sólida de los cambios, sin enseñanza previa y poco o nulo acompañamiento.

A la par de los cambio de responsables de las funciones o departamentos de los profesores de tiempo completo o de horas clase, generalmente se aúna el cambio de espacios físicos, mobiliario y equipo.

En la última década en la escuela normal se ha vivido en mayor o menor medida mudanzas frecuentes de oficinas, muebles y equipos. Lo anterior también depende de la decisión del director(a) en turno. Hay quienes indican por ejemplo cambios de función pero en la misma oficina y con las mismas herramientas de trabajo que el docente tenía en la función del que el maestro fue removido. Otros directivos indican cambio de función, pero quien se mueve es sólo el recurso humano, para llegar a un espacio con los insumos y materiales que ahí se encuentran para desempeñar la labor destinada.

La visión o decisión del directivo a cargo impacta y reconfigura la organización escolar. La individualidad de los líderes imprime características diferenciadas a su trabajo, hay visiones que han resaltado, por ejemplo, las prácticas pedagógicas de los estudiantes, otras la proyección de la

escuela en la comunidad, aspectos políticos, o la modificación de la infraestructura (jardines, fachada, patio, etc.) o bien la aplicación cabal de aspectos normativos, etc.

Lo anterior son sólo algunos ejemplos de los procesos a los que el personal han de ajustarse, entre otros como: la implementación o eliminación de actividades complementarias, modificaciones a horarios de entrada y salida, horarios y espacios de comida, uso de estacionamiento, preparación y evaluación de jornadas de práctica, elaboración de documento de titulación, ceremonias cívicas-sociales, evaluación de cursos, etc.

Finalmente las vivencias de los docentes ante la diversidad de criterios para dirigir la escuela, con sus intenciones y propósitos implícita o explícitamente planteados, dejan una sensación de incertidumbre e insatisfacción, ya que los cambios de rumbo no permiten ya no se diga consolidar, al menos avanzar significativamente en alguna meta concreta y puntual.

Sobre el liderazgo

La movilidad directiva como un fenómeno que ha afectado el desarrollo organizacional y por lo tanto el logro de las metas institucionales – por lo menos en la última década en la escuela Normal de Coacalco-, pone de manifiesto el tipo de liderazgo y poder que han ejercido cada uno de los directivos(as) al frente de la institución.

El liderazgo que hoy en día se establece en cualquier organización se caracteriza por reconocer en el líder su capacidad para utilizar las nuevas tecnologías, analizar y sintetizar eficientemente la información que recibe, entender que dirige gente, no cosas, ni números o proyectos; su habilidad para ser capaz de suministrar lo que la gente quiere, con el fin de motivar a quienes están dirigiendo (Rada, 2001).

Las múltiples definiciones que se han construido sobre el tema nos hacen reflexionar sobre la importancia que representa tener al frente de una Institución de Educación Superior formadora

de docentes a dirigentes que ejerzan un liderazgo auténtico centrado en el logro de cada uno de los objetivos y metas Institucionales, así como elevar el nivel de productividad que tome en cuenta las barreras o necesidades que limitan el desempeño de sus colaboradores; es por ello y con base en las diversas asignaciones de directivos entre el período 2004-2014 en la escuela Normal, se hace necesario cuestionar el tipo de liderazgo y ejercicio de poder que han caracterizado a sus gestiones así como el impacto que han tenido.

Al presentarse la constante movilidad de directivos en la escuela, resulta complejo definir el tipo de liderazgo y poder que se ha ejercido; sin embargo es posible afirmar que con base en algunos rasgos, los estilos fueron diversos, entre ellos se reconoce el *liderazgo autocrático*, en el que la toma de decisiones por parte del líder, generaron desorientación, incertidumbre, malestar, indiferencia, falta de comunicación eficaz y divisionismo, esto último se considera como una de las problemáticas que hasta el presente no han podido superarse.

Ejercer el liderazgo, sin la condición de tener influencia sobre los miembros de la organización, motivarlos, dirigir sus actividades para que alcancen las metas y utilizar diferentes formas de poder, al respecto los primeros hallazgos apuntan a que difícilmente se puede hablar de un liderazgo acorde con los principios del liderazgo estratégico, más aún cuando se reconoce que las habilidades para saber delegar no se ejercen tomando en consideración el trabajo colaborativo sino la alta concentración de tareas a llevar a cabo sólo por una minoría del personal, con tiempos limitados y condiciones desfavorables para cumplir.

En el discurso de los directivos se hizo énfasis en la relevancia de considerar y manifestar a través de acciones la convicción con la misión, la visión y los objetivos Institucionales, que por consenso se establecían en las jornadas de planeación institucional (PROFen). No obstante en la realidad, y por la dinámica de integración del personal directivo y docente a dicho proceso, la planeación en su construcción se indica que sólo fue tarea de unos cuantos, generándose un clima de indiferencia y simulación en la participación, desgaste y malestar docente. El papel del direc-

tivo como líder se concibió rebasado ante la incapacidad de tener poder de convocatoria y unidad para motivar a la participación y el trabajo en equipo.

Si consideramos que el papel de líder dentro de la gestión estratégica se sustenta a través de un pensamiento prospectivo y con ello, ganarse el respeto de sus colaboradores, las apreciaciones de los sujetos de investigación respecto a las intervenciones de los dirigentes se consideraron superfluas por el incumplimiento de acciones que se solicitaban por parte de la autoridades educativa en tiempo y en forma, con detrimento de la imagen institucional.

La gestión indiferente y sin orientación hacia los miembros de la comunidad fue otra forma de ejercer *liderazgo institucional*, que bien puede denominarse *Laissez Faire* (Torrecilla, 2006) caracterizada por que el líder, deja al grupo a su propia iniciativa sin muestra alguna de interés por los asuntos trascendentes académicos, para centrarse en cumplir con lo inmediato.

Lo anterior ha provocado que los grupos de trabajo atiendan sus propios asuntos de interés resolviendo los aspectos académicos sustantivos de forma paliativa. Además se provoca el efecto de balcanización no sólo de los grupos sino los criterios formativos y objetivos educativos al interior de la institución.

Sobre el clima institucional

Los hallazgos detectados hasta el momento de nuestra investigación, sobre el impacto que provoca la movilidad directiva apuntan que tanto la organización como el liderazgo directivo juegan un papel determinante en los “climas o ambientes laborales”⁴² que de igual forma como señala Muñoz y Fernández (1991) afectan los resultados académicos de docentes y estudiantes de la

⁴² En esta investigación se reconoce que el concepto “clima laboral” o “ambiente de trabajo” en el terreno educativo es ambiguo y abarcativo. No obstante lo concebimos como “la atmosfera global” (Tagiuri, 1968) que incluye la organización institucional, la personalidad de los integrantes del centro (Halpin, 1966) con un carácter multidimensional y globalizador que permea los estilos de liderazgo, cualidades de los miembros (profesores, alumnos, etc.), mismas que afectan los procesos, decisiones, prácticas, relaciones, priorizaciones, resultados y productos inscritos en la formación de docentes de educación primaria.

Escuela Normal de Coacalco, al señalar que dichos climas impactan en “la eficacia institucional, cuyo origen se remontan a la década de los sesenta, tiene todavía máxima vigencia y ocupa gran parte de la literatura educativa en este momento” (p. 501), principalmente en educación superior.

A la fecha seguimos la ruta de nuestro interés al respecto, debido a que permean “la calidad” de la educación que reciben los estudiantes. Los climas configuran un factor que influye en lo que se aprenden, por ejemplo las formas de relación profesional, la identidad ética de la profesión, la jerarquización de lo importante sobre lo urgente, los productos, así como la actitud con la que se afrontan las tareas académicas y organizativas del trabajo docente. Pero ¿cómo afectan los climas institucionales a los resultados académicos originados por la movilidad directiva? Primero es necesario reconocer que dentro de la investigación dar respuesta a esta interrogante no ha sido sencillo. Lograr una posición “neutral” y “objetiva” para el investigador le ha obligado a distanciarse del propio objeto de estudio para así intentar librarse de sus propias opiniones, prejuicios y nociones al respecto. Para ello, el estudio de investigaciones sobre el tenor (Halpin, 1963; Tagiuri, 1968; Anderson, 1985; Fernández Díaz, 1989), es altamente valioso ya que contribuye a definir tipificaciones de dichos climas en tratamiento.

Aunque en nuestro país hablar de climas institucionales es relativamente reciente y verse vinculado en origen al mundo empresarial, en el terreno educativo los estudios al respecto han hecho énfasis en los efectos que produce en la educación formal, lo que justifica, la relación teórica comparada con la vivencia y evidencia empírica obtenida hasta el momento donde se definen cuatro climas-grupos⁴³ laborales en los diez últimos años de historia institucional:

- a) *Clima y grupos receptivos*. Cuyos rasgos son de sumisión ante el liderazgo y cooperación indiscutida a la toma de decisiones directivas. Manifiesta una actitud y práctica aparente

⁴³ En este trabajo consideramos que los climas están estrechamente vinculados a los grupos de docentes que se conforman al interior de la institución y son precisamente ellos quienes con sus acciones concretas generan los rasgos característicos de las tipificaciones que presentamos.

de colaboración y cooperación. Los conflictos no son evidentes así como la subdivisión de grupos. Los impactos académicos suelen ser congruentes entre la organización y práctica profesional de estudiantes, docentes y directivos. La amabilidad, cordialidad y respeto para con el “otro” ocupa los primeros peldaños en la escala de valores profesionales de los integrantes del centro. La prioridad de los grupos e individuos está centrada en los objetivos institucionales dejando en segundo plano los intereses particulares.

- b) *Clima y grupos rípidos.* Caracterizados por hacer de la negociación, mediación y acuerdos académicos entre estudiantes, docentes y directivos procesos aletargados y difíciles de entablar. Suelen ser altamente costoso en relación al tiempo y atención a los tópicos a tratar, por ejemplo en reuniones colegiadas o de academia de grado. Otro de ellos es en la toma de decisiones sobre el grado de exigencia o laxitud de los productos y prácticas para con estudiantes normalistas: ensayos, planificaciones, proyectos de intervención, diagnósticos grupales, trabajos de titulación, entre otros. En este tipo de clima, se incuban “*tensiones*” entre los miembros.
- c) *Clima y grupos de rivalidad o confrontación.* La resistencia a la transformación, innovación y adaptación es un rasgo distintivo de este tipo de ambientes laborales. Dicha resistencia se da en dos niveles, el primero de ellos de forma personal o individualizada, aunque la investigación reconoce que se manifiesta en menor medida comparada con la de carácter grupal. Dichos grupos se vinculan por lazos de distinta naturaleza: interés, sobrevivencia, sentido de pertenencia, conveniencia, afinidad intelectual o filosófica. Su principal manifestación estriba en el “derribo de propuestas” que los distintos grupos realizan simplemente por hecho de no pertenecer a él o ellos, los intentos de cambio, transformación, acuerdo, negociación y mediación caen a tierra.

En especial en las últimas tres gestiones directivas, en la Escuela Normal de Coacalco, la rivalidad se ha identificado por los entrevistados como consecuencia de las diferencias de

carácter, intelectualidad, perfil profesional, grado académico, los resultados-calificaciones derivadas de los cursos, el tipo de relación que se entabla entre los distintos actores, los productos (por cantidad y calidad), etc.; el efecto mayor de este tipo de clima radica en la confrontación; no obstante cuando nos referimos a ésta, se ha identificado que la caracterizan veladamente por una serie de argumentaciones que simbólicamente violentan aspectos que van más allá de las relaciones profesionales: las formas de vestir, pensar, el vocabulario que se utiliza, las tradiciones, los hábitos, las costumbres, y hasta la cultura que se posee.

- d) *Clima y grupos de indiferencia y laxitud.* Su principal característica es “lo flojo”, el desinterés y la despreocupación por las tareas desde las más simples hasta las más complejas. Se manifiesta en comportamientos, prácticas, exigencias, procesos y producciones sumamente relajadas según los informantes; sin embargo su mayor debilidad mencionan, es la ausencia de contundencia, firmeza y calidad de los resultados educativos. Desde lo observado, el clima y grupos de este tipo configuran la minoría, sin embargo el efecto de su posición y práctica está en aumento. Se ha presentado como fenómeno que, en los grupos con mayor número de integrantes, en ocasiones oscilan actitudes laxas y en otras de choque. Mientras los grupos restantes suelen ser ríspidos y/o de confrontación.

Los anteriores climas-grupos propiciados por los actores escolares impactan en la procesos de enseñanza, los compromisos y responsabilidades académicas para con los estudiantes, los métodos formales e iniciativas de formación, la identidad profesional y ética, la claridad de las metas institucionales, los criterios formativos (Ramsden,1979), afectados seriamente tal y como señala Lysons (1990) debido a:

1. Conflicto y ambigüedad organizativa.
2. Liderazgo con consideraciones heterogéneas

3. Niveles de cooperación, participación y productividad polares
4. Liderazgo con mayor tendencia laxa
5. Identificación con la misión y visión institucional cada vez más lejana
6. Espíritu profesional y organizativo dominado por la indiferencia y apatía

Las aportaciones de Stern (1963) nos han ayudado a definir factores del clima institucional⁴⁴ que resumen las condiciones laborales prevalecientes desde hace diez años en la Escuela Normal de Coacalco.

Los cambios en la organización, liderazgo y clima institucional pueden transformarse positivamente solo si todos los docentes, estudiantes y directivos, están dispuestos a conformar una *"escuela que aprende"* de forma estratégica, y si son aprovechados como fortalezas:

- a) La fuerza unificante de los grupos
- b) La orientación intelectual de su práctica
- c) Eficiencia formativa de los docentes formadores
- d) Sus estilos y medios de interacción e interrelación para la convivencia
- e) Los roles de dominación o sumisión que adquieren los grupos y personas

La investigación se aproxima al hallazgo de reconocer que la movilidad directiva y los resultados académicos institucionales, están siendo caracterizados por otros factores como son: la incorporación reciente de nuevo personal docente, su perfil profesional, su experiencia en la formación de maestros, su nivel educativo, sus intereses políticos, personales y económico, que inciden en

⁴⁴ Mismos que el autor extrae de la inter-correlación entre las escalas del CCI (Collage Characteristic Index), para centros universitarios y de secundaria.

los climas y ambientes laborales; sin embargo es una ruta en donde la investigación apenas incursiona.

El conocimiento y la información, que se deriva del avance actual, ha permitido contar con algunas posibles líneas de acción que conformen una propuesta de cambio institucional en su organización, liderazgo y clima, como la siguiente:

- a) Abrir líneas de investigación formal que permita enriquecer el campo de la formación docente conceptual, metodológica e incluso, instrumentalmente retomando como objeto de estudio los impactos de la movilidad directiva en las escuelas normales del Estado de México.
- b) Aprovechar como insumo los resultados que arrojen las investigaciones sobre este tema, para concretar propuestas para la profesionalización de directivos ante nuevas exigencias sobre los perfiles directivos que proponen para el servicio profesional docente.
- c) Partir de una evaluación diagnóstica, derivado de la investigación educativa, para discutir y proponer alternativas prospectivas de mejora sobre el impacto de la movilidad directiva y los resultados académicos, privilegiando la colegialidad, inclusión, colectividad y profesionalismo de todos los sujetos de la cultura escolar.
- d) Diseñar programas de intervención y, en consecuencia, introducir mejoras pertinentes en cada uno de los grupos que configuran el universo institucional
- e) Re-posicionar el papel protagónico de los puestos directivos que orienten sus esfuerzos a la generación de ambientes de trabajo basados en la normatividad, transparencia y ética profesional para impactar de forma contundente a los procesos y resultados académicos de los estudiantes y docentes.

- f) Invertir en el desarrollo humano con programas de capacitación, inducción y profesionalización docente en busca de mejorar la actitud de sus colaboradores y así, favorecer la productividad que incida positivamente en los resultados académicos institucionales.
- g) Promover la creación entornos que fortalezcan la comunicación, la identidad y la valoración profesional de la enseñanza.
- h) Ponderar la toma de decisiones consensadas y estratégicas a bien de menguar la incertidumbre e insatisfacción que permea los climas en la formación docente.

Bibliografía

- Anderson, C. 8. (1982): «The search for school climate: A review of research». Review of Educational Research, 52 (3)
- Carvalho, I.C.M. (2000). *Los sentidos de lo "ambiental": la contribución de la hermenéutica a la pedagogía de la complejidad*. Leff, h. (coord.) La complejidad ambiental. México: Siglo XXI Editores.
- Ciscar, C. y Uría, Ma. E. (1986). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Narcea.
- Departamento de Investigación de la Escuela Normal de Coacalco (2013). *Diagnóstico Institucional de la Escuela Normal de Coacalco*. México.
- Diario Oficial de la Federación (2012). *Acuerdo 649" por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de educación primaria*. México.
- Fernández Díaz, M. J. (1989c): «La medida de Clima Escolar y de Clima de Clase». Apuntes de Educación.. Dirección y Administración, n2 3

- Halpin, A. W. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Lysons, A. (1990): «Taxonomies of Higher Educational Institutions Predicted from Organizational Climate». *Research in Higher Education*.
- Muñoz Asensio, I. y M. José Fernández Díaz (2006). El clima de las instituciones de educación superior. *Revista complutense de Educación*. Vol. 2 (3). Edit. Univ. Complutense de Madrid.
- Otero, O.F. (1974). *La participación en los centros educativos*. Pamplona: UENSA
- Pastrana, Leonor Eloina. (1997). Las dimensiones de la gestión en la escuela primaria: procesos, prácticas y problemas. En: *Experiencias y Reflexiones Educativas*, ISCEEM. Décimo quinto aniversario, Toluca México: ISCEEM.
- Rada, C.A. (s/f). Liderazgo y conceptos, teorías y hallazgos relevantes. Cuadernos hispanoamericanos de psicología II.
- Ricoeur, Paul. (1999). *Teoría de la interpretación. Discursos y excedente de sentido*. México: Siglo XXI. 3ª edición.
- Ramsden, P. (1979): «Student Learning and Perceptions of the Academic Environment». *Higher Education*.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1996). *Organización para el Desarrollo Profesional del Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1 (1999). Universidad de Málaga.
- Scehen, E.H. y Bennis, W.G. (1980). *El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales*. Barcelona: Herder.

- Schmelkes, Silvia. (1996). *Calidad de la educación y gestión escolar*. Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los procesos de reforma en la educación básica. México: SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- SEP (2003). *El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración*. México.
- Stake, Robert E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stern, G. O. (1963): «Characteristics of the Intellectual Climate in Collages Environments»». Harvard Educational Review.
- Tagiuri, R. (1968): «The concept of Organizational climate»», en R. Tagiuri y O. H. Litwin (Eds.): *Organizational Climate: Explorations at Concept*. Harvard University Division of Research, Graduate School of Business Administration, Boston.
- Taylor S.J. y R. Bogdan. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Torrecilla, J.M. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Liderazgos transformacional al liderazgo distribuido. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación.

21. La pregunta en el aula de clase

Irma Cuéllar González

Escuela Normal Rural de Tamaulipas, Maestro Lauro Aguirre

La actividad de preguntar surge en el ser humano como parte natural para el aprendizaje al satisfacer su curiosidad. En la escuela tradicionalmente quien plantea, dirige y evalúa las preguntas es el maestro. Sólo al preguntar y preguntarnos se encuentran respuestas, la evolución de la ciencia, la tecnología y el desarrollo humano están ligadas a la actividad intelectual de cuestionar.

Revisar y replantear el nivel de aprendizaje que exigen las preguntas de mayor uso en las clases de la Escuela Normal, permitirá reflexionar acerca de qué se quiere y qué se está haciendo para alcanzarlo. Cada pregunta en sí misma lleva el cumplimiento de una intención, evaluar, retroalimentar, hacer pensar, memorizar, etc.

Lo que realizan los docentes en el aula, es en mucho, la réplica de la formación recibida, tanto en las escuelas de educación básica como en la formación docente. Sin embargo, esta última tiene la mayor responsabilidad en lo que al desempeño de la función como maestros se refiere. Así, la presente investigación tiene por objetivo: “Describir cómo son las preguntas que se plantean en el aula para generar la participación de la clase”.

Planteamiento del problema

En un impulso por el mejoramiento de la calidad en la formación de docentes, el Departamento de Educación Normal en el estado de Tamaulipas desde 2013, puso en marcha el proyecto sustantivo de conformar un Cuerpo Académico interdisciplinario, para ello emprendió varias etapas

en la habilitación de dos docentes por cada escuela normal pública, en la investigación educativa desde la acción con un enfoque cualitativo.

En dicho grupo colegiado interinstitucional, se seleccionó la Línea de Generación del Conocimiento denominada ¿Cuáles de mis actitudes favorecen la participación de los alumnos en el aula? Relativa a la “Práctica docente” y derivada de ella se eligió el Discurso docente, inicialmente se formularon las subpreguntas derivadas: ¿Cómo reacciono cuando mis alumnos realizan tareas diferentes a las tratadas en clase?, ¿Qué reacciones provoca mi lenguaje verbal y no verbal ante la clase?, y ¿de qué forma atiendo los cuestionamientos de mis alumnos en la clase?

Al iniciar la revisión documental y de la primer videograbación de una clase (en la asignatura Seminario de análisis del trabajo docente I, que se ubicaba en el séptimo semestre, del Plan 1997). Se observó en el discurso docente, que en ocasiones las preguntas eran generadoras de temas de discusión y de aprendizaje, sin embargo en otras, el docente no daba tiempo suficiente para dar la respuesta, o las respuestas se limitaban a una o dos palabras.

En una siguiente etapa del proceso, más consciente del rol que pueden jugar el planteamiento de preguntas en el aula para generar la participación de los alumnos, se formuló como la pregunta central de la presente investigación ¿cómo son las preguntas que se plantean en el aula para generar la participación de la clase? Y el objetivo es: “Describir cómo son las preguntas que se plantean en el aula para generar la participación de la clase”.

Consideraciones teóricas

Observar y reflexionar las diferentes formas del discurso docente que se maneja en el aula de clases, especialmente en torno al planteamiento y a las maneras en que se responden (o no) las preguntas, se hace contacto, con una de las formas en las que se refleja, fortalece y construyen algunas formas del pensamiento.

Linda Elder y Richar Paul (2002), en su libro “El arte de formular preguntas esenciales” señalan que “La calidad de nuestras vidas la determina la calidad de nuestro pensamiento. La calidad de nuestro pensamiento, a su vez, la determina la calidad de nuestras preguntas, ya que las preguntas son la maquinaria, la fuerza que impulsa el pensamiento”. (p. 2)

Preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables; primero, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y segundo, porque si el hombre piensa y tiene conciencia de ello, puede así mismo plantearse preguntas y posibles respuestas; a partir de este necesario enlace se producen nuevos conocimientos (Zuleta Araújo, 2005).

Una investigación que se comunica en el Capítulo 5 “Técnicas para hacer preguntas” de Linda Sadker y David Sadker (1979), contenida en el libro Estrategias de enseñanza de Cooper (2008) respecto a qué tipos de preguntas que se planteaban en el aula, la categorización de las preguntas se hizo en relación a la taxonomía de Bloom. Encontraron de manera general que los maestros requieren mejorar las técnicas en el planteamiento de preguntas, de las situaciones frecuentes son que hacen preguntas pero no esperan la respuesta, que las preguntas suelen ser cerradas y que se usan poco las preguntas que generen pensamiento reflexivo.

Darse cuenta del uso que damos a la forma de interrogar y de responder en el aula, es un buen principio para modificar y reenfocar los aspectos sustanciales de los fines educativos. En este caso expresados en el perfil de egreso del Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, que señala dos clases de competencias, las genéricas y las profesionales. En el enfoque de enseñanza centrado en el alumno recomienda que “...el estudiante se apropie de una serie de referentes para la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo.” y la primera competencia genérica, que se plantea, dice “Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.”

En este enfoque, la participación discente es una característica, afín a la llamada “escuela nueva” (frente a la escuela tradicional) y la “enseñanza centrada en el alumno” (frente a enseñanza centrada en el profesor o en el libro de texto), y otros conceptos similares. Es decir, “la participación discente suele ser un rasgo distintivo de modelos, métodos y/o técnicas de enseñanza poco estructurados -lo que deja amplio margen a la libertad e iniciativas de los alumnos- y que confían extraordinariamente en las capacidades de autoaprendizaje.” (Betrones Roman, 1996, p. 33)

En relación a lo que es participar en el aula, las concepciones más comunes apuntan a que el estudiante exprese de manera oral reflexiones, opiniones, respuestas a las preguntas planteadas por el maestro y/o sus dudas. Con una visión más profunda al respecto, el pedagogo brasileño Paulo Freire (1994, p.92, citado por Betrones Roman, 1996) considera la participación como; “tener voz y decidir en ciertos niveles de poder”.

En América latina donde domina un modelo de autoritarismo, los estudiantes suelen limitarse a obedecer, por lo tanto, que ellos planteen preguntas que desestimen la preparación, la autoridad o la validez del discurso del docente no es frecuente. Zuleta Araújo (2005) expresa “en el ámbito de nuestras culturas latinoamericanas, al estudiante se le ha negado la posibilidad de preguntar y no sólo en el proceso educativo, sino en toda la vida cotidiana, en toda la vida cultural, porque en las estructuras de poder tradicional y vigentes, la pregunta se convierte en subversiva”.

Entre los saberes de los estudiantes, esta que a los maestros no les gusta que los alumnos cuestionen, algunos expresan que no se sabe reaccionar con preguntas, se está muy acostumbrado a que nos dan todas las respuestas (Plata Santos, 2011).

En la enseñanza directa, refiriéndose al encuentro en un aula de maestro y alumnos, Dean (1993) destaca la importancia de las preguntas como técnica de enseñanza, este autor cita de la obra *Effective questioning* de Trevor Kerry (1980), algunos tipos de preguntas normales en el aula, como son. Preguntas de memoria, preguntas de razonamiento, preguntas especulativas y preguntas

personales. Otros autores denominan de diferente manera estos tipos de preguntas, salvo alguna particularidad; por ejemplo Díaz Barriga Arceo y Fernández Rojas (2010) de procesamiento superficial y de procesamiento profundo, o las frecuentemente se conocen como preguntas cerradas y abiertas.

Las primeras se refieren a preguntas que solicitan una respuesta de datos precisos, un sí, o un no; aquellas que retoman hechos concretos o dependen de varias opciones. Mientras tanto las segundas, implican para el alumno poner en juego una serie de recursos cognitivos (además de la memorización) que demandan la movilización de saberes, la reformulación de ideas, la construcción conceptual, la relación causal y la creatividad; por mencionar algunos. De las habilidades de comunicación que requiere el docente para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, son: habilidades de presentación de los contenidos, habilidades de interrogación, conducción de discusiones y ayuda individual. Respecto a la habilidad de interrogación “Los maestros tienden a formular más preguntas cerradas y de memoria y no las suficientes preguntas abiertas y de pensamiento” (Dean, 1993 p. 81).

Una de las intenciones más frecuentes al interrogar es evaluar (con los diferentes matices: calificar, señalar, sancionar, “atrapar”) varias investigaciones (Gordon, 1979; Plata Santos, 2011; Prieto Parra, 2005; Betrones Roman, 1996) coinciden en que frecuentemente los alumnos se sienten amenazados con las preguntas, por desconocer las intenciones del profesor, lo cual queda de manifiesto cuando el alumno contesta *¿para qué quiere saber?*

Cuando se abusa de la pregunta (especialmente las cerradas) para obtener información, se corre el riesgo de pasar de un diálogo a un interrogatorio, que se pierda la comunicación abierta y constructiva entre docente y estudiantes. Lemke (1997, citado por Goldrine Godoy y Rojas Ramírez 2007) reporta que “la estructura de actividad más frecuente en el aula es el diálogo triádico que consiste en: pregunta del profesor-respuesta del alumno-evaluación del profesor” (p. 193).

Las preguntas que el maestro plantea en el aula, se consideran de alguna manera, *preguntas no auténticas*, porque tanto el docente como los alumnos saben que el profesor conoce las respuestas y que además espera que los alumnos respondan según el discurso que se está dando en el aula. (Goldrine Godoy & Rojas Ramírez, 2007). En contraparte se ha demostrado que las preguntas que se plantean los alumnos en la libertad de la reflexión personal, (sin la fiscalización del maestro), suelen ser más adecuadas y generadoras para el aprendizaje (Dean, 1993).

Método

La presente es una investigación que tiene un enfoque cualitativo. Se apoya en los referentes de la investigación/acción, pues es el investigador agente principal el objeto de investigación, surge como una vía, de búsqueda de alternativas para mejorar la práctica docente propia a partir de la revisión y la reflexión.

Contexto institucional de la investigación

La realización de la presente investigación se realizó con un grupo de 27 alumnos pertenecientes al octavo semestre en la Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre, ubicada en el Ejido San José de las Flores, municipio de Güémez, en el estado de Tamaulipas que ofrece la Licenciatura en educación primaria Plan 2012 en la etapa piloto.

Esta institución tiene como característica distintiva, que ofrece el sistema de internado mixto (hombres y mujeres). En sus instalaciones hay tres grandes espacios: el Área académica, constituida por aulas, oficinas, biblioteca, sala de maestros, aula de medios, de inglés, interactiva, etc.; y el Área asistencial, integrada por dormitorios (unos para hombres, otros para mujeres), comedor, espacio para el lavado de la loza, lavandería, almacén de raciones, etc., los dormitorios de varones, se encuentran a unos 200 mts., aprox, mientras que los de la mujeres están a unos 70 mts, respecto a las aulas de clase, y el Área agrícola, que por su carácter de rural, se ofrecen a los

alumnos cursos complementarios denominados Actividades agrícolas, Actividades pecuarias, Horticultura y Critricultura; en dicha área se encuentra ganado bovino, porcino, huerta de naranjos y tierra para cultivo de temporada.

Los estudiantes permanecen en la institución por periodos de tres a cuatro semanas, visitando sus lugares de procedencia (hogares) 2 ó 3 días en cada ocasión. Por su carácter de internado, el horario de trabajo de los estudiantes inicia a las cinco de la mañana con una llamado de tropa, ejecutado por la Banda de Guerra institucional, con el cual les hacen un pase de lista para verificar que estén todos, al término de este hay un espacio de aprox 50 min para asistir a sus respectivas aulas, las clases inician a las 6:00 hrs., seis días de la semana, con jornadas completas de lunes a viernes y el sábado medio día.

El curso en el que se investigó el discurso docente fue Trabajo de Titulación, el cual tiene una carga de cuatro horas semanales. Las sesiones de clase videogradas se llevaron a cabo en un horario de 6:00 a 8:00 hrs., con frecuencia los estudiantes (incluso el docente) suelen asistir a dicha sesión, aún somnolientos, por lo que el propósito de generar la participación en el aula es aún mayor.

El curso de Trabajo de titulación no tiene un programa *exprofeso*, en las recomendaciones metodológicas, dice “el que el estudiante normalista desarrollará actividades orientadas a la elaboración de su portafolio, informe de prácticas o tesis, de investigación, para lo cual recibirá asesoría por parte de un docente” (SEP, 2012).

Los sujetos

El grupo estaba conformado por 27 alumnos, siete hombres y 20 mujeres, sus edades se encuentran entre los 21 y 24 años. Son originarios de 11 municipios del estado de Tamaulipas. Las instituciones de educación media de las cuales proceden son de diferentes modalidades, pero predo-

minan el Centro de Estudios de Bachillerato 6/15, ubicado en el mismo ejido, CBTa, y CBTis de la región.

La maestra es docente formada en esta misma escuela normal con Licenciatura en Educación Primaria (Plan 1984), Licenciatura en educación media con especialidad en Pedagogía (Plan 1988) y Maestría en Metodología de la enseñanza titulada el 2013. Su experiencia profesional es de un año de trabajo en el nivel de primaria, dos años en una preparatoria privada y dos años coordinando diferentes asignaturas con docentes a nivel maestría y desde 1998 en la escuela normal pública lugar de la presente investigación.

Procedimientos

Se grabaron tres sesiones de clases, se procedió a hacer la descripción de los hechos, el lugar y el discurso del docente. Se analizaron los textos a fin de encontrar aspectos en común y diferencias significativas entre uno y otro momento de la práctica docente. Así se detectaron las unidades de análisis, que se compararon con la revisión de otras investigaciones.

Se aplicó un cuestionario de seis preguntas de respuesta abierta, en la que participaron 26 de los 27 alumnos del grupo, el momento de aplicación fue al cierre del curso, después que los estudiantes conocían su evaluación final, esto con la finalidad que no influyera la preocupación natural de los estudiantes por su calificación.

Se les dio a conocer la intencionalidad del mismo, se les mencionó que no se requeriría su nombre, contestaron las preguntas de manera individual, con bolígrafo y en silencio.

Instrumentos

Diarios de clase, videograbaciones, descripción de las grabaciones, cuestionario y pequeños ejercicios escritos es clase incluidos en un portafolio físico de cada alumno.

Hallazgos

Al revisar el contenido de los tres videos que se analizaron de manera general en un primer momento, llamó mi atención, cómo formulaba las preguntas y cómo se respondían (o no) éstas. Así fue, se delimitó el objeto de planteamiento de preguntas, pues a través de éstas es una de las maneras en que los estudiantes participan en la clase. Y el planteamiento de las preguntas, es una parte en la que se ponen de manifiesto las actitudes de los maestros tanto hacia el conocimiento, el modelo pedagógico, las relaciones interpersonales, el tono de la pregunta, y por supuesto en la otra cara de la moneda están las respuestas, que su análisis amplio sería el motivo de otro tema de investigación.

Se observó además que los estudiantes no hacen preguntas en clase de manera oral, aunque se les solicitara en varias ocasiones. Debido a que hacer una pregunta requiere afrontar miedos e inseguridades, es comprometerse consigo mismo y con el docente de una manera pública. Es mostrarse y reconocerse a veces ignorante y a veces vulnerable.

Los estudiantes que más hacen preguntas son aquellos que poseen más confianza en sí mismos, en conocimientos previos sobre el tema, o al menos un nivel de dominio que le permita hacer un análisis y cuestionar (solicitar a través de la pregunta) aquél aspecto que requiere aprender. Por lo tanto, no muestran temor a la respuesta (aprobatoria o desaprobatoria) del profesor y de los compañeros de la clase.

Por otra parte surgen las reflexiones, respecto a aquellos alumnos callados de la clase ¿habrán comprendido el tema o asunto abordado en clase?, ¿cómo motivar a que externen sus cuestionamientos, sus dudas en el aula?, ¿estarán reflexionando cosas necesarias para la construcción conceptual en la clase?, y ¿el estar sin participar oralmente en la clase, les provocará algún rezago?

Al reflexionar lo anterior, después de la revisión del primer video y de algunas notas del diario de campo. Se implementó la modalidad de preguntar de manera escrita y anónima las dudas surgidas al final (o en el transcurso de la clase). En un primer momento cuando se les invitó a que hicieran preguntas, los que presentaban mayores habilidades cognitivas (entre 0 y 2 minutos), eran los que primero formulaban preguntas. El siguiente grupo de alumnos que lograba formular preguntas tardaba entre 2 y 5 minutos, mientras tanto había 4 estudiantes que ni de esa manera empezaban a escribir, hasta que finalmente escribían de manera breve sus dudas. Posteriormente, la maestra empezaba a responder las preguntas que de manera escrita le habían entregado.

Los mensajes verbales (y no verbales) de aliento y de desaliento que enviamos a nuestros estudiantes en los espacios de diálogo son muy trascendentes. Por otra parte, puede generarse aprendizajes más significativos, cuando el docente hace a un lado el tema o actividad prevista en la clase, para responder a las preguntas que en *ese momento* plantean los estudiantes al maestro, o a sus compañeros, debido a que al plantear preguntas de interés, producto de la curiosidad, de la necesidad o del deseo de aprender, el alumno tiene la disposición a escuchar y abrirse a los nuevos conocimientos que se comparten en el aula.

Lo que sucede *en ese momento*, no mañana que llegue el tema, ni la próxima semana que lo indica la planeación del docente. Como la analogía de Freinet (1974) del caballo que no tiene sed y la postura de Freire (2003) en relación a que la curiosidad del alumno lo hace partícipe, activo y proactivo para la adquisición de aprendizajes, así también recomienda a los maestros dejar de responder las preguntas que los alumnos ni siquiera han formulado.

Las preguntas que predominan en el aula son las cerradas de respuesta breve. Tanto por parte del maestro como de los estudiantes. Si se toma en cuenta que los segundos aprenden por el ejemplo de los primeros, se hace más consciente la necesidad de revisar y modificar las prácticas respecto a la formulación de preguntas en el aula.

En relación a la frecuencia de preguntas cerradas, superficiales, de respuestas que implicaban una palabra o dicotómicas, frente a las preguntas abiertas aquellas que implicaban describir, reflexionar, valorar y argumentar, se encontraron en una clase, 16 intervenciones del primer tipo, frente a 13 intervenciones del segundo tipo, en una sesión de clase en la que se tenía como propósito hacer una evaluación parcial una balance de los avances en la elaboración de los Trabajos de titulación.

En la primera parte de la intervención docente, en este caso fue instruccional, donde se dieron las especificaciones que había que atender para entregar un producto de aprendizaje relativo al Curso de Trabajo de Titulación. Consistente en realizar una compilación de los textos producidos y consultados, que para mitad del semestre se recomendaba que llevara aproximadamente al menos un 50% de avance.

En la descripción del docente, acerca de cómo se entregaría la mencionada compilación. Usó el recurso de preguntas insertadas que tiene la intención de focalizar la atención y establecer conexiones y relaciones entre la información expuesta y los conocimientos previos (Cook y Mayer 1993, citados por Díaz Barriga Arceo & Fernández Rojas, 2010), estas fueron principalmente de memorización y de preguntas cerradas.

Antes de dar las indicaciones plantea algunos cuestionamientos para reflexionar los logros, *¿qué se ha hecho?* (relativa al pasado, implica memorizar las acciones y valorarlas) *¿qué se está haciendo?* (centrar al estudiante en el presente, en el aquí y ahora) y *¿qué nos falta?* (implica la revisión y valoración de las acciones pasadas, de lo hecho en el presente, para proyectar hacia el futuro las necesidades y los retos). Aunque se dejaron algunos segundos entre cada pregunta, en esta etapa de la participación, no se dejó lugar para la exteriorización de las respuestas, pues se invitaba a una reflexión, un balance personal.

La siguiente pregunta fue *¿quién compila las tareas?*, se trataba de una respuesta afirmativa que implicaba el compromiso de dedicar tiempo y trabajo a un propósito grupal. Frecuentemente ese asunto se resuelve con la comisión al jefe de grupo, pero en esa ocasión no estaba presente, pasaron unos segundos, y nadie se proponía a sí mismo, ni proponía a nadie más. El silencio, que es una forma de respuesta, que se pudiera interpretar como “nadie quiere compilar las tareas”, se dirigió la pregunta a una estudiante específica “Estefanía, ¿nos apoyas?” y ella contestó que sí.

Luego se recomienda al grupo que el texto del avance del Trabajo de titulación *“que entreguen la versión más completa, más limpia, más corregida, que tengan”* enseguida cuestiona *¿Por qué?* Para puntualizar los motivos por los cuales hacer las cosas bien o lo mejor posible, hace una pausa para esperar respuestas de los estudiantes, y nuevamente la respuesta es un silencio.

Es fácil caer en la rutina del monólogo por parte del maestro y de la pasividad (silencio) por parte de los estudiantes, pues cuando no hay una respuesta verbal a la pregunta planteada, si no se toma en consciencia de la situación, lo más común continuar y docente dar la respuesta, perpetuando ambos roles en los sujetos participantes del proceso didáctico en el aula.

En la pregunta mencionada, la docente contestó *“Porque lo voy a revisar”* esta respuesta tiene varias connotaciones, la primera, los productos de aprendizaje su fin natural es ser valorados por el experto, en este caso el docente. Otro aspecto, que se ve es el estilo de autoridad, de manera implícita hay una amenaza.

Continúa la clase, con la fase de desarrollo, en la que se hizo la socialización de los avances y el proceso llevado a cabo en las asesorías individuales y académicas respecto al trabajo de titulación. A cada estudiante se les pidió que contestaran a las preguntas de la maestra, que de manera textual formuló de la siguiente manera: *“¿Cómo vas con tus avances de un cero a un cien?, ¿Cómo va el diálogo con tu asesor o asesora?, me dan nombres por favor, porque no ubico, ni modo, ¿cómo has trabajado?, pláticanos, breve, pero sustancioso”*.

De los 23 estudiantes que asistieron, los primeros seis fueron más descriptivos en sus respuestas, cuando quedaban 30 minutos para terminar la clase, las respuestas se empezaron a hacer más breves y repetitivas, los siguientes ocho expresaban solo el porcentaje y enseguida daban una explicación sencilla y los últimos seis, se tuvieron que limitar a decir sólo el porcentaje aproximado que consideraban llevaban de avance hasta ese momento.

En esta situación en las que se solicitan las respuestas de manera verbal, los últimos en participar quedaban en desventaja para ser escuchados, expresar sus dudas o simplemente describir más su proceso. Por otra parte, las respuestas se volvían un tanto repetitivas y prolongadas, lo que provocó que decayera el nivel de atención y de interés del resto del grupo.

Para el cierre de la clase, se les solicitó que escribieran en un pequeño papelito, las dudas que les quedaban respecto a la elaboración del trabajo de titulación. Los que más participan oralmente, formularon rápidamente sus dudas y aproximadamente la mitad del grupo, quienes normalmente están callados, decían que sí tenían dudas, pero que no sabían qué escribir.

Convocar a que los alumnos hagan (y se hagan) preguntas auténticas, que se formulen del verdadero interés por aprender, por conocer y no sólo por el acto mercantilista de una alta calificación numérica en la boleta. Los alumnos suelen preguntar más acerca de los criterios de evaluación a los cuales se sujetarán y preguntas para cuestionar el rol o las decisiones del docente, que aquellas preguntas generadoras de razonamiento respecto al campo disciplinar de la clase.

En el cuestionario que se aplicó al grupo, estaba integrada por seis preguntas abiertas. Dos de las respuestas, estaban relacionadas y complementarias de otras dos. Por lo que a continuación se presentan los hallazgos de las cuatro preguntas que responden de manera más directa a la pregunta de investigación.

La primer pregunta, fue Durante las clases ¿cuáles son las preguntas que plantea más frecuentemente la maestra?

Las respuestas fueron se distinguen tres tipos:

- a) De rutina: *¿cómo se sienten?* (en 4 respuestas) y *¿cómo están?* (en 6 respuestas)
- b) Relacionados con los aprendizajes del curso: *¿tienen alguna duda en relación al tema?* Apareció en 16 respuestas de las 26 encuestados (61 %)
- c) Preguntas para evaluar/conocer los trabajos realizados: *¿cómo van con su trabajo de titulación?* (en 12 respuestas), *¿qué/cuál/cuánto avance llevan?* (en 5 respuestas)
- d) Relacionadas a las dificultades que enfrentaron para la realización del trabajo de titulación *¿cómo lo están resolviendo?* (en 2 respuestas), *¿Por qué no han avanzado?* (en 5 respuestas), y *¿cuáles son las dificultades?* (en 2 respuestas).

La segunda pregunta fue “¿Se responden a las preguntas que se plantean en el aula? Si o no ¿por qué crees que sucede esto?

- a) Los que dijeron que sí, (en 19 respuestas) dieron las siguientes razones:

“Si, para brindar información sobre los avances e intereses”

“Las preguntas son contestadas sobre la marcha y si tienen buen fundamento, pienso porque la maestra está capacitada y tiene conocimiento sobre ello”

“Si se responden las planteadas, ya que se nos da un espacio y clima de confianza en el que podamos expresarnos”

“Si, ya que en diferentes cuestionamientos, se han desarrollado comentarios que nos apoyan para su contestación, así mismo, porque ellas nos explican mediante problemáticas y es más fácil”

“Sí, aunque las últimas dos semanas considero fueron más enriquecedoras porque de manera general se atendieron las dudas que teníamos mediante papelitos”

“Sí, está capacitada para hacerlo e incluso cuando no sabe la respuesta indaga y nos hace investigar sobre ella”

b) Los que dijeron que no, (en 7 respuestas) dieron las siguientes razones:

“Las preguntas mayoría de las veces sí, pero cuando el horario de clases es a las seis am disminuye la participación por la carga de sueño...”

“Algunas veces no se responde, tiende a desviarse del tema o a centralizarse en algunos aspectos de confort para ella”

“Creo que sí, se responden pero no todas porque dura mucho hablando o más bien respondiendo a cada pregunta”

Entre los que dijeron que no, dos estudiantes, lo interpretaron hacia ellos mismos, *“...a veces el motivo o forma de cómo se hacen no produce confianza para querer contestar”*

“En ocasiones a veces no se presta atención y uno no sabe qué responder”

En la tercera pregunta, acerca de “¿Qué crees, que se pretende, a través del planteamiento de esas preguntas?”

Las respuestas estaban asociadas a tres intenciones: evaluar, fomentar la participación y aumentar el aprendizaje.

a) En relación a la intención de evaluar (en 5 respuestas) dieron las siguientes razones:

“Saber cómo vamos qué nos falta y como estamos trabajando en conjunto con el asesor”

“Conocer nuestro avance con base en el documento de titulación”

“Pues yo he sentido que se pretende emitir juicios más que apoyar ya que es muy señaladora en lo que se hace mal, esto intimida”

b) En relación a la intención de que aprendan mejor los estudiantes (en 17 respuestas) dieron las siguientes razones:

“Despejar nuestras dudas, y darse cuenta de las necesidades que tenemos”

“Responder nuestras inquietudes y dudas para apoyar en el proceso de titulación”

“Resolver las inquietudes que se presentan tanto de manera personal como grupal”

“Formar pensamiento más analítico, crítico y en sí reflexionar sobre lo que se está analizando”.

c) En relación a la intención de generar participación en la clase (en 15 respuestas) dieron las siguientes razones:

“Fomentar la participación entre nosotros y procurar responder a las dudas que tenemos de manera grupal”

“Fomentar la participación y reflexión en cada estudiante”

“Que nosotros interactuemos en la clase para no perder la atención y podernos ayudar con alguna duda que tengamos”

“Promover la participación y resolver dudas”

“Expresar las dudas que tenemos aunque sean muy simples en algunas veces nos da pena expresarnos frente a los demás de esta manera será más enriquecedora la participación en clase”

Y por último pero no menos importante ¿Qué es para ti participar en el aula?

“Aportar ideas del tema que se está trabajando lo que se conoce y puede ayudar a complementar información”

“Es el proceso en el cual el alumno aporta una idea propia ya sea para enriquecer o para despejar dudas”

“Involucrarme y comprometerme”

De esta manera los estudiantes expresaron la forma en que ellos perciben el asunto del planteamiento de preguntas y la participación en el aula.

Conclusiones

Las preguntas que ha de plantear el maestro en el aula, requieren formularse con anticipación, revisar si cumplen con el propósito de hacer pensar al alumno y reformularse si es necesario.

Es necesario estimular la confianza en la relación maestro-alumno, para poder hacer en el aula un espacio significativo de diálogo en el que se pueda opinar, contrastar, reflexionar, valorar, etc. Las clases con alumnos callados no tienen sentido. Expresar lo que se piensa y se siente es la base de la participación.

Los alumnos callados en el aula de clase, se puede explicar que es debido a miedo, ignorancia, inseguridad en sí mismos. Puede ser que no sepan o puede ser que tengan las mejores ideas,

que se pierdan en la dinámica de una clase callada, sólo que no se les ha brinda una oportunidad significativa o la confianza para comunicarse.

Se encontró, que el profesor inserta preguntas, en la narrativa o la explicación, que originalmente tienen la intención de la reflexión, se convierten en autopreguntas, pues ante el silencio como respuesta, de manera automática el propio maestro da respuesta a su pregunta. Ese ejercicio de autorreflexión o proceso metacognitivo del docente, dentro del proceso didáctico da un modelo de docencia, que si no se es consciente, se corre el riesgo de que se perpetúe el rol, muchas veces pasivo, del discente.

También se observó, que si la participación oral no funciona, se puede complementar y/o sustituir por participación escrita, lo cual tiene la ventaja que permite y exige que el total de los alumnos expresen sus pensamientos, sus dudas; y el docente a su vez, de “escuchar” recibir esa información para retroalimentar y/o reenfocar el proceso didáctico y el contenido disciplinar a seleccionar en la siguiente sesión de trabajo.

El aula requiere ser pregunta y ser respuesta, no solo mantener el discurso de la narrativa, la explicación y la ejemplificación, asumir la función pedagógica de las preguntas generadoras, a fin de romper el círculo vicioso que la tradición en la educación subyace en la práctica educativa cotidiana.

Bibliografía

- Betrones Roman, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes del magisterio*. Universidad Complutense. Facultad de educación, Departamento de didáctica y organización escolar, Madrid.
- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. (Primera edición ed.). Barcelona, España: Paidós.

- Díaz Barriga Arceo, F., & Fernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (Tercera ed.). México: Mc Graw Hill.
- Elder, L., & Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Fundación para pensamiento crítico.
- Fragoso Franco, D. (Enero - Marzo de 1999). Comunicación educativa XIII. La comunicación en el salón de clases. *Razón y palabra. Primera revista electrónica de América Latina especializada en tópicos de Comunicación* (Número 13 Año 4).
- Freinet, C. (1974). *Consejos a los maestros jóvenes*. (J. Colomé, Trad.) México: Fontana.
- Freire, P. (2004). *La pedagogía de la autonomía*. Sau Paulo: Paz e terra SA.
- Goldrine Godoy, T., & Rojas Ramírez, S. (2007). Descripción de la práctica docente, a través de la interactividad profesor alumnos. En *Estudios Pedagógico XXXIII, No 2* (págs. 177-197).

22. Producción de videos estudiantiles para prevenir el bullying

Marisol Morales San Juan

CECYTEM Plantel Texcoco

Hoy en día, los jóvenes se enfrentan a diversas situaciones problemáticas en su entorno familiar, escolar o social y la mayoría de las veces no las comunican por falta de información al respecto. Estudios de la Universidad Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN) revelan que entre el 60 y 70 por ciento de los alumnos de nivel básico han sufrido algún tipo de acoso. El Programa de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF, 2011) refiere que este fenómeno se presenta con más frecuencia en México, sin haber estadísticas precisas a nivel bachillerato y universitario. Por otro lado, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) informó que el 40% de la población escolar de primaria y secundaria, tanto en instituciones públicas como privadas del país, es víctima de *bullying* o acoso. Así mismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sitúa a México, como el primer lugar en incidencia de *bullying* a nivel internacional.

Actualmente las Reformas Educativas se centran en el desarrollo de competencias las cuales permiten articular conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos para lograr aprendizajes significativos, además de promover el dominio de un idioma y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (SEMS, 2008). Tomando en consideración que el *bullying* es un problema frecuente en los centros escolares, que el idioma inglés es parte del currículum a nivel bachillerato, y que las TIC son elementos esenciales en el aprendizaje de los alumnos, se diseñó y llevó a cabo el proyecto "*Bullying prevention*" (Prevención del acoso), con alumnos de quinto semestre del bachillerato tecnológico CECYTEM Plantel Texcoco en el Estado de México,

usando la producción de videos por parte de los alumnos como un recurso para dar a conocer las características, causas, consecuencias y formas de prevención de esta problemática.

Propuesta didáctica

La propuesta didáctica plantea la producción de videos por parte de los alumnos como producto final del proyecto "*Bullying prevention*" con el propósito de informar a la comunidad estudiantil características, causas, consecuencias y formas de prevención de diversos tipos de *bullying*. Se diseñó e implemento un blog para publicar los videos y una *webquest* en la cual se describen de manera secuencial las actividades para la realización del proyecto las cuales fomentan el trabajo cooperativo y el desarrollo de competencias, así como la evaluación de los productos mediante rubricas y listas de cotejo.

Para la realización de la *webquest* se tomó en consideración el enfoque constructivista y el trabajo cooperativo. De acuerdo con Cesar Coll (2007), la postura constructivista se alimenta de diversas corrientes psicológicas; una de ellas es la de Vigotsky, quien considera que el conocimiento es producto de la interacción social y cultural entre los individuos, además plantea el concepto de andamiaje, Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), enseñanza recíproca y actividad colectiva. De acuerdo a Dodge (2001), el diseño secuenciado de actividades en una *webquest* permite construir esos andamiajes durante el proceso para realizar el trabajo y alcanzar los objetivos propuestos.

En cuanto al desarrollo de competencias, Bernabé y Adell (2006) consideran que la *webquest* ofrece una metodología que permite al alumno mayor participación en su proceso de enseñanza aprendizaje, desarrollando competencias genéricas como: análisis y selección de la información, aplicación del conocimiento a la práctica, habilidades interpersonales y destrezas en el uso de las TIC entre otras, al plantearle a los estudiantes tareas reales y con sentido relacionadas con su vida cotidiana, como por ejemplo el motivo de este proyecto, el *Bullying*. Por otra parte, Lara y

Charo (2007) en un estudio realizado concluyen que la *webquest* es una herramienta que permite el aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo entre los alumnos en la realización de videos científicos.

En el ámbito educativo el video ha sido utilizado por los docentes como una estrategia para facilitar el proceso de enseñanza de determinadas asignaturas o temas curriculares debido a su bajo costo y facilidad de manejo. Sin embargo, pocos son los estudios referentes al uso del video como un medio de expresión de los alumnos, o como un medio de autoaprendizaje para que los alumnos logren aprendizajes significativos. Cebrian (1992) Citado por Cabero y Romero (2007) menciona que el video puede ser utilizado como un instrumento de producción, de creatividad, de análisis de la realidad y como un recurso para la investigación, la experimentación y la difusión de la información. Considera al video como un complemento curricular, que propicia la auto enseñanza, y promueve el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo y colaborativo.

En un estudio realizado por Mortera (2013), alumnos de secundaria produjeron videos como Recursos Educativos Abiertos (REA) creando sus propios medios y recursos didácticos digitales disponibles a nivel del Internet, para su uso, producción y redistribución en su ámbito escolar.

Por su parte Dal (2008), menciona algunas ventajas didácticas de la utilización de los videos en la clase de lenguas extranjeras como por ejemplo que: estimula la interacción comunicativa, refuerza las relaciones cooperativas y puede ser utilizado para resolver problemas propuestos; además propone realizar el video en tres fases: preparatoria, de desarrollo y de evaluación.

Flores (2011) realizó un estudio en el cual utilizó la video-creación como estrategia de aprendizaje con la finalidad de que los alumnos viviera la experiencia de crear el significado al utilizar la sincronía de la imagen y lo auditivo combinando lo lúdico y recreativo en un curso de apreciación de las artes en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Como se puede observar pocos son los estudios referentes a la producción de videos por parte de los alumnos como un medio de expresión. Tomando en consideración que el uso de las TIC es cada vez más frecuente entre los adolescentes debido al uso de diversos dispositivos electrónicos como el teléfono celular, laptops y tablets mediante los cuales pueden tener acceso a información y al mismo tiempo tomar fotos o grabar videos se diseñó el proyecto que a continuación se expone.

Modelo de intervención

El proyecto se llevó a cabo con un grupo de 35 alumnos de 16 a 18 años de edad del quinto semestre de la asignatura Inglés V, en el bachillerato tecnológico CECYTEM plantel Texcoco, con conocimientos previos de acoso escolar o *bullying* producto de pláticas por parte de orientación escolar. El tiempo de realización del proyecto fue de 10 clases de 45 minutos cada una correspondiente al periodo lectivo 2014-2015. Con la realización del proyecto se pretende evitar la práctica tradicionalista al crear actividades innovadoras para los alumnos al usar el blog y la *webquest* y que al mismo tiempo les promueva el interés por expresarse en una segunda lengua. A continuación se describen los apartados de la *webquest*:

- Introducción: se plantea una situación y se presenta un video en español para reflexionar acerca del *bullying* escolar, se plantean preguntas para saber si son víctimas de *bullying*, si conocen los tipos de *bullying*, las causas, consecuencias y formas de prevención.
- Tareas: se indica el acceso al blog del grupo, en el cual se encuentran actividades con vocabulario y gramática que utilizarán para la realización del proyecto, además y un test para identificar si hacen *bullying*, si lo reciben o solo son observadores.
- Proceso: se indica la realización de mapas mentales para los diferentes tipos de *bullying*, Posteriormente, seleccionan uno de su interés e investigan: características, causas, conse-

cuencias y proponen formas de prevención. Se indica y calendarizan los productos a realizar que son: un tríptico informativo, un poster, una presentación en power point o un video

- Recursos: se proporcionan enlaces a información confiable como videos, textos o asociaciones relacionadas con el *bullying*, además de diferentes tutoriales para la realización cada uno de los productos en especial para la creación, edición y publicación de videos en internet
- Evaluación: se presentan listas de cotejo o rubricas para la evaluación de los productos
- Conclusiones: se muestra la conclusión del proyecto realizado

La propuesta abarca tres tipos de objetivos:

- Objetivos conceptuales que favorecen el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de información. Conocer vocabulario relacionado con el bullying. Identificar los auxiliares modales (Should, must, could, have to). Comprender el uso de los auxiliares modales para dar sugerencias, proponer soluciones
- Objetivos procedimentales que permiten a los alumnos trabajar en grupos pequeños, sintetizar y construir el conocimiento para resolver problemas reales: Usar un blog, una webquest y tutoriales para diseñar mapas mentales, trípticos, posters, hacer una presentación en power point, grabación de sonidos y creación de un video. Estructurar enunciados haciendo uso de los auxiliares modales.
- Objetivos actitudinales que permiten al alumno identificar sus necesidades de aprendizaje y reflexionar sobre sus actitudes y valores: Respetar y escuchar opiniones, tomar decisiones y actitudes que favorezcan el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la solución

de problemas. Promover el respeto, la igualdad y dignidad de las personas y rechazar cualquier forma de discriminación.

Resultados

Previo a la realización de los productos el alumno realizó una autoevaluación al contestar un test para saber si es una persona que hace bullying, lo recibe o es sólo un observador. Los productos a entregar fueron cuatro y se describen a continuación:

- Mapa mental por equipo de los diversos tipos de bullying: se presentó la información ante grupo para lo cual se realizó una coevaluación en la cual los compañeros de grupo hicieron observaciones para completar la información presentada por el equipo y mejorarla.
- Tríptico con la información solicitada: características del bullying elegido, causas, consecuencias, formas de prevención y referencias. En cada uno de los trípticos realizado por el equipo se hizo una heteroevaluación.
- Poster alusivo al tema elegido, se realizó una coevaluación.
- Producción de un video con base en la información recabada en los trípticos: la técnica para realizarlos fue a elección de los alumnos entre los que se destaca:
 - Secuencia de imágenes seleccionadas de internet de acuerdo a la información a transmitir, montaje de subtítulos en inglés en sincronía con las imágenes
 - Actuación por parte de los estudiantes planteando una problemática, explicando sus causas consecuencias y formas de prevención
 - Actuación asumiendo roles diferentes a su personalidad y dando la información solicitada

- Uso de muñecos de peluche para realizar diálogos

La realización de los videos fue filmación directa con celulares o cámaras de video, y o el uso de internet y el programa movie maker para la producción y edición de los mismos. Los videos fueron entregados en un DVD para su evaluación utilizando la rúbrica correspondiente (heteroevaluación). Los videos corregidos fueron presentados en clase usando una Laptop. Los alumnos decidieron cual era el más atractivo, el que cumplía con los indicadores establecidos en la rúbrica de evaluación y cuál fue el más innovador (coevaluación). Cada uno de los productos se evaluó de acuerdo a la rúbrica correspondiente (ANEXO I)

Las competencias genéricas desarrolladas a través de la producción de los videos fueron:

1. Se expresa y se comunica: usando representaciones lingüísticas o gráficas
2. Piensa crítica y reflexivamente: al buscar, seleccionar, analizar e interpretar información

Las competencias disciplinares de comunicación desarrolladas en Inglés fueron:

- Identifica, ordena e interpreta ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se suscribe.
- Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recorriendo a conocimientos previos no verbales y contexto cultural
- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información

- Se comunica en una segunda lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito congruente con la situación comunicativa.

Las competencias se manifestaron en cada una de las actividades del proyecto, en los productos parciales elaborados por los alumnos como mapas mentales, trípticos informativos, posters y en el producto final que fue un video. En total se realizaron cinco videos y una presentación en power point, cada uno con diferente calidad en su elaboración, abordando principalmente el bullying físico, el cyberbullying y el mobbing. Los productos fueron evaluados utilizando listas de cotejo o rubricas y fueron presentados en clase y otros grupos.

Cabe mencionar que se presentaron diversos problemas en la realización de los videos como el acceso a internet en sus hogares, la sincronización en horarios de trabajo ya que en el quinto semestre los alumnos realizan su servicio social, además algunos alumnos no manejaban de forma adecuada programas para edición de videos y se les complico el sincronizar subtítulos con imágenes, incluir música y a pesar de tener rubricas de evaluación no se cumplieron cabalmente los puntos a evaluar por lo que la calidad de los videos fue diversa.

Por iniciativa de los alumnos se realizó un solo video con los productos del proyecto, mismo que fue presentado a las autoridades y administrativos del plantel. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios por lo que se pretende llevar a cabo el proyecto año con año y darle mayor difusión en el mismo plantel y en diferentes centros escolares. En el proyecto el docente solo fue un facilitador de conocimientos y guía en cada fase del proyecto.

Conclusiones

La producción de videos por parte de los estudiantes propició que se convirtieran en protagonistas de su propio proyecto, que divulgaran una problemática real y contextualizada y que propu-

sieran alternativas para evitarla. Además, contribuyó a desarrollar el autoaprendizaje y la promoción de valores como el respeto y la tolerancia.

Las actividades promovieron la participación constante de los alumnos ante un tema de interés en su entorno, fomentándose el trabajo cooperativo y colaborativo, la creatividad y la interdisciplinariedad entre las asignaturas al buscar otras fuentes de información complementarias o recurrir a profesores de asignaturas relacionadas con computación para la producción o edición de los videos. La publicación de los videos en la red y en el blog grupal permitirá usar el material como un recurso didáctico para generaciones posteriores y como ejemplo de lo que deben de hacer en este proyecto.

Las listas de cotejo o rúbricas como parte del diseño de evaluación facilitaron la elaboración y evaluación de los productos y al mismo tiempo sirvieron de guía a los alumnos para saber lo que se evaluaría.

Se considera en un curso posterior, evaluar que tan útil es la producción de videos por parte de los alumnos como un recurso para desarrollar la competencia comunicativa en Inglés.

Bibliografía

- Bernabé, I., & Adell, J. (2006). *El modelo Webquest como estrategia para la adquisición de competencias genéricas en el EEES*. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Recuperado el 28/12/2014 de: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/iolanda-bernabe-munoz.pdf>
- Cabero A.J. y Romero T. R. (2007): Diseño y producción de TIC para la formación. Editorial UOC, Barcelona.
- Coll Cesar (2007). *Las competencias en la educación escolar algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. En Revista Aula de Innovación Educativa, núm. 161. Pp 34-39

Dal M. (2008). *Producción de videos en las clases de lengua extranjera: cuestiones didácticas*. DIVIS visión for learning. Lifelong learning program 207-2013 COMENIUS Multilateral Project . Universidad de Islandia. Recuperado el 30/ 03/2015 de:

http://divisproject.eu/attachments/048_DIVIS_introduction_Michael_ES.pdf

Dodge, B. (2001). *Five Rules for Writing a Great WebQuest*. Learning and Leading with Technology, FOCUS. 28 (8), 6-9, 58. Recuperado el 25/03/2015 de: <http://webquest.sdsu.edu/focus/focus.pdf>

Lara, Sonia; Repáraz, Charo. (2007). *Eficacia de la WebQuest para el aprendizaje cooperativo*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Diciembre-Sin mes, recuperado el 30/03/ 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946012>

Mortera G. (2013). *Producción estudiantil de videos educativos abiertos como materiales instruccionales para el nivel de educación secundaria: estudio de caso*. XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Educación virtual en los cinco continentes. Recuperado el 25/02/2015 de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/anteriores/xxi/ponencias/18-234-1-DR.pdf>

SEDF (2011). *Programa de la Secretaria de Educación del Distrito Federal (2011-2012)*. Educación es tu futuro. Recuperado el 12/06/2014 de:

http://www.educacion.df.gob.mx/docs/Programa_SEDF_2011.pdf

SEMS (2008). *Acuerdo Secretarial 444*, publicado en el diario oficial de la federación el martes 21 de octubre de 2008. Disponible en:

<http://upn4.sems.gob.mx/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=97>

Flores S., Torres G. (2011). *La video-creación como estrategia de aprendizaje en el curso de apreciación de lo artístico de la UANL*. Actas ICONO 14. No. 8. II Congreso Internacional Sociedad Digital. Espacios para la interactividad y la inmersión. Revista de Comunicación y nuevas tecnologías. Madrid pp. 191-197 Recuperado el 20/ 04/ 2015 de: http://www.researchgate.net/profile/Felipe_Gertrudix_Barrio/publication/269984987_Actas_del_II_Congreso_Internacional_Sociedad_Digital_Espacios_para_la_Interactividad_y_la_Inmersin.Vol_I_y_II/links/549abf190cf2fedbc30e30bb.pdf

ANEXO I

CHECK LIST FOR MIND MAP (PRODUCTO 1. COEVALUATION)

CRITERIA	YES	NO	OBSERVATIONS
Establish a topic			
Establish subtopics			
Give information about each topic and subtopic			
Use arrows or lines to join information			
Use colors to be attractive			
Use images			

RUBRIC FOR WRITING A BROCHURE (PRODUCTO 2. HETEROEVALUACION)

CATEGORY	(4) Excellent	(3) Good	Regular (2)	(1) Need work	Score
Attractiveness & Organization (Organization)	The brochure has exceptionally attractive formatting and well-	The brochure has attractive formatting and well-organized infor-	The brochure has well-organized infor-	The brochure's formatting and organization of material are con-	

	organized informa- tion.	mation.	mation.	fusing to the rea- der.	
Content Accu- racy (Ideas)	The brochure has all of the required information) and some additional information	The brochure has all of the required information	The brochure has most of the required information	The brochure has little of the required information	
Writing Mecha- nics (Conventions)	All of the writing has correct capitalization and punctuation	Most of the writing has correct capitalization and punctuation	Some of the writing has correct capitalization and punctuation	Most of the writing doesn't have correct capitalization and punctuation	
Graphics/Pictu- res	The graphics go well with the text and there is a good mix of text and graphics.	The graphics go well with the text, but there are so many that they distract from the text.	The graphics go well with the text, but there are too few.	The graphics do not go with the accompanying text or appear to be randomly chosen.	
Sources	There are many citations from a variety of sources accurately listed on the brochure.	There are some citations from a variety of sources accurately listed on the brochure.	There are a few citations accurately listed on the brochure.	Incomplete citations are listed on the brochure	

CHECK LIST FOR A POSTER
(PRODUCTO 3. COEVALUATION)

CRITERIA	YES	NO	OBSERVATIONS
Graphics are focus on the content			

Graphics used on the poster reflect student creativity	
Graphics are related to the topic and make it easier to understand.	
Items are clearly labeled	
The poster includes all required elements as well as additional information.	
Facts are displayed on the poster.	
The poster is attractive in terms of design, layout, and neatness.	
Title can be read easily	
There are no grammatical mistakes on the poster.	

RUBRIC FOR A VIDEO
(PRODUCTO 4. HETEROEVALUACION y COEVALUACION)

CATEGORY	EXCELLENT 4	GOOD 3	REGULAR 2	NEED WORK 1	SCORE
Knowledge	All students showed excellent knowledge of content, needing no cues and	All students showed excellent knowledge of content, but 1-2 students	Most students showed excellent knowledge of content, but 1-2 often needed note	Most students needed note cards to talk and to answer questions.	

	showing no hesitation in talking or answering questions.	dents once needed note cards to talk or answer questions.	cards to talk or answer questions.		
Videography- Interest	Many different \"takes\", camera angles, sound effects, and/or careful of use of zoom provided variety in the video.	Several (3-4) different \"take s\", camera angles, sound effects, and/or careful of use of zoom provided variety in the video.	One or two different \"takes\", camera angles, sound effects, and/or careful of use of zoom provided variety in the video.	Little attempt was made to provide variety in the video.	
Videography -Clarity	Video did not rock/shake and the focus was excellent throughout.	Video did not rock/shake and the focus was excellent for the majority of the video.	Video had a little rocking/shaking, but the focus was excellent throughout .	Problems with rocking/shaking AND focus.	
Length of Video	Video was 12-15 minutes long.	Video was 11-12 minutes long.	Video was 8-9 minutes long.	Video was less than 8 or more than 15 minutes long.	
Titles and Credits	All titles and credits are accurate, legible and draw the viewer's attention.	Most titles and credits are accurate, legible and draw the viewer's attention.	Some titles and credits are accurate, legible and draw the viewer's attention.	Few (less than 75%) titles and credits are accurate, legible and draw the viewer's attention.	

Interest and Purpose	Video has a clear and interesting purpose.	Video is interesting but purpose is somewhat unclear.	Video is not very interesting and purpose is somewhat unclear.	Video is not interesting and has no discernable purpose.	
----------------------	--	---	--	--	--

23. La lupa: herramienta para investigación educativa provincial

Omar Alejandro Benítez Rozo⁴⁵

Institución Educativa Departamental Sabio Mutis La Mesa Cundinamarca

Como se menciona en los estándares curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano, la escuela es un lugar privilegiado para la enseñanza de las ciencias. En ella la curiosidad es un excelente pretexto para desarrollar las competencias científicas a partir de la observación y la interacción con el entorno; la recolección de información y la discusión con otros, hasta llegar a la conceptualización, la abstracción y la utilización de modelos explicativos y predictivos de los fenómenos observables y no observables del universo.

De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta que la enseñanza de las ciencias a nivel general debe: brindar herramientas y conocimientos para comprender y valorar el entorno de los estudiantes desde un pensamiento crítico y con alto sentido de pertenencia, favorecer actitudes como veracidad en la recolección de datos, dinamizar actividades que permitan validar los resultados obtenidos, fomentar el trabajar en equipo y disponibilidad para tolerar la incertidumbre, entre otras competencias; en ese sentido, la propuesta pretende fortalecer las habilidades científicas, sociales, ambientales, comunicativas y emocionales de los estudiantes, usando la investigación como estrategia pedagógica y las relaciones CTSA (CIENCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDAD Y AMBIENTE) para generar ambientes de aprendizaje enriquecidos, que le permitan al estudiante estructurar su pensamiento investigativo y dar elementos para construir un proyecto de vida basado en la academia.

⁴⁵ Magister en docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional, 2010. Docente investigador del área de ciencias naturales – química de la Secretaría de Educación del Departamento de Cundinamarca (Municipio de La Mesa)– Colombia

Para desarrollar las competencias investigativas en los estudiantes es necesario un trabajo pedagógico que reúna elementos tales como: los requisitos de formación de acuerdo a la normatividad (**ESTÁNDARES CURRICULARES**), las tecnologías de la información y la comunicación (**TIC**) y la articulación de los procesos investigativos propios de la dinámica escolar (**SABER ESCOLAR**) con el amplio conocimiento que ofrece el contexto (**SABER COTIDIANO**).

La propuesta se denomina LA LUPA, con la intención de hacer referencia a el uso de dicha herramienta científica como metáfora del proceso de investigación que desarrolla con los jóvenes, y se desarrolla en un contexto provincial (articulación de los elementos rurales y urbanos), y utiliza cada uno de los elementos mencionados anteriormente con el fin de resolver las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo fortalecer las competencias científicas en los estudiantes a partir de la formulación de preguntas o situaciones cotidianas basados en mitos y creencias populares?, ¿Cómo generar un equilibrio entre el conocimiento cotidiano provincial y el conocimiento científico?, ¿Qué estrategias didácticas y pedagógicas se pueden utilizar para generar actitudes favorables hacia procesos investigativo de carácter científico en los jóvenes?, ¿Qué actividades se pueden utilizar para dar a conocer los resultados obtenidos en los procesos investigativos de aula, que logren impactar en la comunidad y fortalecer su capacidad de argumentación?

Fundamentación teórica

Contexto educativo colombiano

La educación en Colombia ha sido el resultado de una serie de situaciones económicas, políticas, sociales, culturales e históricas como:

1. La reestructuración del diseño curricular, dando como resultado los estándares y lineamientos curriculares por áreas, convirtiéndose estos en la carta de navegación de la educación pública y privada en el país.

2. La evolución del sistema evaluativo, el cual ha pasado de evaluación sumativa, a evaluación por logros y finalmente a evaluación por competencias, situación que ha dado como resultado tres generaciones diferentes de estudiantes.
3. La Modificación el estatuto docente, el cual se encarga de determinar qué tipo de docente ingresa al sistema educativo y como este obtiene méritos para ascender en el escalafón docente, definiendo así remuneración económica.
4. El conflicto armado que ha vivido el país frente durante las últimas décadas, acompañado de enfrentamientos armados, narcotráfico, corrupción y el actual proceso de paz, dando como resultado una sociedad con una variedad de situaciones sociales y económicas.

Como resultado de dichas situaciones el Ministerio de Educación Nacional ha establecido políticas y lineamientos como consecuencia de las necesidades actuales del país, teniendo como objetivo la formación de un estudiante con perfil competitivo capaz de desenvolverse en la sociedad globalizada, con habilidades no solo académicas sino también emocionales.

A pesar del alto interés del estado por generar políticas educativas que cumplan con las expectativas de la sociedad Colombiana, las cuales están diseñadas de manera generalizada, es decir, hay propuestas y modelos educativos para escuelas del sector urbano y para escuelas del sector rural (con características específicas como escuela nueva). Si embargo hasta el momento no se ha contemplado una categoría intermedia, con factores y características de la provincia (integración de rural y semiurbano) que corresponde a las realidades de los municipios ubicados en cada departamento, para el caso de Cundinamarca existen 116 municipios, los cuales no presentan las mismas condiciones socioeconómicas ni educativas que ciudades como Bogotá. Es de aclarar que Colombia cuenta con 32 departamentos 56 ciudades con más de 100.000 habitantes y aproximadamente 1057 municipios; estos datos permiten concluir que en el país predomina la cultura provincial. A pesar de los datos mencionados anteriormente y de varios acercamientos con-

ceptuales que se han hecho en torno a la provincia como entidad territorial con características propias, se tiene la concepción errónea que la categoría de provincia refleja atraso y retroceso sociocultural. Por tanto, la problemática reside en los usos y los desusos de lo que significa la provincia, porque si bien es cierto que este término se utilizó por vez primera para referirse a una división territorial del Nuevo Reino conquistado por los españoles, con el devenir histórico de nuestro país, ha pasado a ser percibida, en algunos departamentos, como una entidad alegórica que adquiere valor por su legado histórico y cultural, pero no por la utilidad que éstas pueden tener para el desarrollo social y económico del país si se le asignan funciones claras y que en últimas hace referencia a aquello que quedó como herencia de un pasado exclusivamente rural y ajeno a los avances del desarrollo urbano (Martin, 2009). De acuerdo a lo anterior, es evidente que el concepto de provincia toma bastante fuerza en la medida en que se convierte en un espacio territorial donde convergen intereses económicos, políticos, sociales, culturales y educativos de diferentes municipios. Por lo tanto, se hace necesario que el sistema educativo se empiece a pensar desde los elementos representativos de la provincia y de esta manera se descentralicen las políticas educativas, con el fin de darle reconocimiento a las características propias de las provincias.

Al abordar una investigación desde la provincia, se debe asumir que toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. La educación no es ajena a este fenómeno pues ésta determinada sustancialmente por el contexto, que no es solamente el marco espacial que delimita sino el elemento integrador de la cultura, la identidad y las interacciones que de esto se deriva.

Lo anterior demanda en los maestros Colombianos, alta capacidad de adaptación, compromiso, responsabilidad, liderazgo, vocación, y sentido de pertenecía, por la profesión y por los educandos.

Fundamentos del enfoque CTSA

¿Qué significa el enfoque CTSA?: El enfoque CTSA es en primer lugar un campo de estudio e investigación que permite que el estudiante comprenda la relación entre la ciencia con la tecnología y su contexto socio-ambiental; en segundo lugar, es una propuesta educativa innovadora de carácter general con la finalidad de dar formación en conocimientos y especialmente en valores que favorezcan la participación ciudadana en la evaluación y el control de las implicaciones sociales y ambientales. Por otra parte CTSA como enfoque permite a cada actor del proceso educativo desarrollar su papel de la siguiente forma:

Rol del estudiante: Es un sujeto crítico en formación que se prepara para asumir el rol de ciudadano en una sociedad impregnada por constructos científicos y tecnológicos, esto requiere un compromiso con el análisis de la producción científica y tecnológica desde su naturaleza epistémica hasta sus alcances pragmáticos. Reconoce el conocimiento más allá de la lógica interna de los cuerpos teóricos y metodológicos de la ciencia y la tecnología, preocupándose además por los problemas sociales, ideológicos y ambientales que ha implicado la evolución de la ciencia y la tecnología, articulando la construcción de actitudes, intereses y valores hacia la ciencia con su formación científica, tecnológica y ciudadana.

Rol del profesor: Es un intelectual que asume el rol de investigador en el aula, a propósito de la relaciones entre CTSA, esto implica una comprensión dialéctica entre los aportes de la epistemología, sociología de la ciencia y el desarrollo de los movimientos sociales y ambientalistas que cuestionan las consecuencias que ha traído el progreso científico y tecnológico. Coherentemente con lo anterior el profesor debe construir un clima adecuado en el aula que posibilite la participación y la autonomía por parte de sus estudiantes, logrando que estos vean la utilidad de la ciencia y la tecnología, sin ocultar, las limitaciones de estas para resolver los complejos problemas sociales, educando para la vida y para vivir en el complejo escenario global.

Dentro de las actividades que se pueden proponer para implementar el enfoque CTSA, están (Acevedo, 1996):

- Resolución de problemas abiertos incluyendo la toma razonada y democrática de decisiones.
- Elaboración de proyectos en pequeños grupos cooperativos.
- Realización de trabajos prácticos de campo.
- Juegos de simulación y de “roles” (role-playing).
- Participación en foros y debates.
- Presencia de especialistas en el aula y de personas de la comunidad educativa.
- Visitas a fábricas y empresas, exposiciones y museos científico-técnicos,
- complejos de interés científico y tecnológico, parques tecnológicos, etc.
- Breves períodos de formación en empresas y centros de trabajo.
- Implicación y actuación civil activa en la comunidad.

En apoyo a estas actividades propuestas desde en enfoque CTS, se han construido materiales educativos que poseen ciertos criterios en su elaboración como:

- Potenciar la responsabilidad desarrollando en los estudiantes la comprensión de su papel como miembro de la sociedad, que a su vez debe integrarse en el conjunto más amplio que constituye la propia naturaleza.
- Contemplar las interacciones entre ciencia, tecnología y sociedad.

- Promover puntos de vista equilibrados para que los estudiantes puedan elegir conociendo las diversas opiniones, sin que el profesor tenga necesariamente que ocultar la suya.
- Ejercitar a los estudiantes en la toma de decisiones y en la solución de problemas.
- Promocionar la acción responsable, alentando a los estudiantes a comprometerse en la acción social, tras haber considerado sus propios valores y los efectos que pueden tener las distintas posibilidades de acción.
- Buscar la integración, haciendo progresar a los estudiantes hacia visiones más amplias de la ciencia, la tecnología y la sociedad, que incluye cuestiones éticas y de valores.

Importancia de las relaciones CTSA en la enseñanza de las ciencias: Recientemente se ha venido observando una evolución positiva en cuanto a la atención prestada a las relaciones CTSA en la educación científica. La incorporación explícita en el currículum de objetivos y contenidos CTSA para la secundaria y el bachillerato han potenciado una mejora en la situación respecto al sistema educativo anterior a la reforma. Así, se ha detectado una mayor atención a estos aspectos en diferentes fuentes. Sobre todo en lo que se refiere a las aplicaciones de la ciencia y a sus relaciones con el medio ambiente. Esta atención se ha visto reflejada también en los resultados encontrados al estudiar las visiones que los estudiantes de secundaria muestran acerca de las relaciones CTSA y compararlos con los que se obtuvieron con estudiantes de niveles equivalentes en el sistema educativo anterior (Solbes y Vilches, 1997 y 2001). Por lo que refiere a los estudiantes, hay aspectos en los que la mejora es más apreciable, como la imagen del científico, que es menos tópica, o su mayor conocimiento de las “aplicaciones” tecnológicas de la ciencia o su impacto medioambiental.

En el siglo XXI, la educación científica y tecnológica no tienen sentido al margen del contexto social en el que están inmersas la ciencia y la tecnología. La respuesta del movimiento Ciencia,

Tecnología y Sociedad (CTS) para la enseñanza de las ciencias es la incorporación explícita de las relaciones mutuas entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Este movimiento introduce los estudios CTS, que constituyen un campo multidisciplinar centrado en los aspectos sociales de la ciencia y la tecnología, tanto en lo que concierne a sus condiciones sociales como en lo que atañe a sus consecuencias sociales, políticas, económicas, éticas y ambientales. Lo anterior permite que se vea la educación CTS como una innovación del currículo escolar, de carácter general, que proporciona a las propuestas de alfabetización en ciencia y tecnología para todas las personas una determinada visión centrada en la formación de actitudes, valores y normas de comportamiento respecto a la intervención de la ciencia y la tecnología en la sociedad (y viceversa), con el fin de ejercer responsablemente como ciudadanos y poder tomar decisiones razonadas y democráticas en la sociedad civil, por tanto la CTS se ve como una opción educativa transversal que da prioridad, sobre todo, a los contenidos actitudinales (cognitivos, afectivos y valorativos) y axiológicos (valores y normas).

Dentro de las construcciones conceptuales que han realizado los investigadores en CTS, se proponen los siguientes objetivos:

- Preparar a los estudiantes para usar la ciencia y la tecnología química en el entendimiento y mejoramiento de su vida diaria.
- Aplicar el conocimiento químico en la vida cotidiana; e introducir las implicaciones sociales y ambientales del desarrollo científico y tecnológico.
- Utilizar los aspectos y problemas sociales para lograr, a través de la química y su tecnología, satisfacer las necesidades de nuestra sociedad y nuestros estudiantes.
- Hacer énfasis en todos los niveles sobre la relevancia social y humana de la química.

El enfoque CTSA, se basa en los siguientes argumentos, que suponen en mejoramiento de la cultura científica de la comunidad educativa, los cuales

- *Argumento económico.* Las sociedades modernas requieren fuerzas de trabajo con cultura científica y tecnológica para mantener sus competencias,
- *Argumento utilitario.* Los individuos necesitan este conocimiento para funcionar efectivamente como consumidores conscientes,
- *Argumento cultural.* La ciencia es un gran logro de la humanidad, un gran contribuyente a la cultura,
- *Argumento democrático.* Los ciudadanos requieren de estos conocimientos para participar en las decisiones y discusiones de una sociedad democrática.

Debido a sus finalidades y objetivos, la educación CTS en secundaria suele considerarse, sobre todo, una innovación del currículo escolar (Acevedo 1997a; Vázquez, 1999) que da prioridad a los contenidos actitudinales (cognitivos, afectivos y valorativos) y axiológicos (valores y normas) relacionados con la intervención de la ciencia y la tecnología en la sociedad (y viceversa), con el propósito de formar personas capaces de actuar como ciudadanos responsables que puedan tomar decisiones razonadas y democráticas sobre estos problemas en la sociedad civil, el hecho de incluir las relaciones mutuas entre ciencia, tecnología y sociedad en tanto en los currículos como en las aulas de clase en educación secundaria no supone ninguna desviación en la enseñanza de las ciencias, sino que puede:

- Dar sentido a los conocimientos que aprenden los estudiantes, potenciando su utilidad y funcionalidad fuera del aula.
- Colaborar a formar ciudadanos capaces de opinar libremente, con conocimiento de causa (fundamentos) y responsabilidad social (formación axiológica), sobre muchos problemas

de nuestro tiempo, lejos de posiciones extremas en las que o se sacralizan la ciencia y la tecnología o se las denigra como responsables de todos los males que nos aquejan.

- Contribuir a evitar rupturas drásticas entre la ciencia y la tecnología, que tienen una frontera común bastante difusa y difícil de definir en el mundo actual (tecnociencia).
- Servir de elemento motivador para el alumnado, favoreciendo las actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia y la tecnología.

La utilización de las relaciones CTS en el proceso de formación en ciencias en una institución educativa rural, como un proyecto interdisciplinar, permite que los educandos adquieran un mayor compromiso con su comunidad y con su región, fortaleciendo no solo un conocimiento erudito, desde un conocimiento empírico, sino que también se mejoran las relaciones que tienen los jóvenes con sus compañeros, profesores y entorno, apuntándole a una formación integral.

CTSA como propuesta educativa en una institución rural: Algunas de las preguntas que surgen al abrir un debate sobre educación rural en Colombia son: ¿cuál es la calidad de educación rural actualmente?, ¿qué, cómo, para qué se enseña a los jóvenes en el campo?, ¿cuál es el papel de la escuela y del maestro en una comunidad campesina?, ¿deben existir diferencias entre educación rural y urbana en cuanto a: principios, contenidos, estrategias, materiales, recursos y perfil del estudiante?, para ello el Ministerio de Educación Nacional presenta el Proyecto Educativo Rural (PER) que se constituye como la estrategia principal del gobierno para atender las necesidades del sector educativo a nivel rural. Se propone mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de estas con el desarrollo productivo y social. La ampliación de la cobertura en preescolar y básica secundaria se logrará mediante la asignación eficiente y equitativa de los recursos existentes. Igualmente, se fomentarán prácticas pedagógicas y de gestión democráticas, de interacción con la comunidad.

No se puede desconocer las orientaciones que presenta la formación en ciencias del sector rural colombiano en las que se determina una fragmentación en los procesos desarrollados respecto al urbano, debido a las características y necesidades propias de cada una (Silva, G. 2008), por lo que es importante comprender que la educación en el medio rural requiere de ciertas transformaciones que partan de la identificación de potencialidades, la construcción de líneas de formación y núcleos temáticos que integren saberes entre lo aceptado por las comunidades de especialistas y las labores propias del campo (Arias, J. 2008).

Se resalta que existen políticas para el fomento de la educación rural, pero especialmente en la formación en ciencias son escasas las investigaciones que se han realizado al respecto, es por ello que la presente investigación pretende consolidarse en una alternativa innovadora que proporcione herramientas didácticas en la solución de las problemáticas descritas.

La investigación se desarrollara en una institución educativa de municipio de La Mesa – Cundinamarca, donde se presenta diversidad en fenómenos naturales propios del campo, de su entorno y con los que convive; adoptando lo que se propone en las diferentes publicaciones realizadas hacia una educación rural que responda a las necesidades específicas del campo, que desarrolle en los estudiantes conocimientos y habilidades relevantes para la vida en ese medio y que cree incentivos para que los jóvenes permanezcan en sus comunidades (Peña, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia la necesidad que presentan los educandos de los sectores rurales, por recibir una educación en ciencias, que sea tanto pertinente como actualizada y rigurosa, es decir, la educación en el sector rural debe tener la misma calidad que se presenta en la educación urbana, dicha tarea surge a partir de los docentes del área, los cuales deben estar comprometidos con su quehacer pedagógico diario. Igualmente, el docente debe favorecer procesos de indagación y discernimiento en los educandos, trabajando continuamente con sus ideas y concepciones, planteando hipótesis, problemas reales y discusiones que constituyan un desafío intelectual, que aporte informaciones significativas y relevantes, proponga proce-

dimientos de trabajo activos y ofrezca recursos para la investigación, a través del apoyo y regulación de la comunicación constituyendo una comunidad de aprendizaje.

Articulación CTSA con el currículo: La desarticulación existente entre los contenidos que se enseñan en química y los aspectos de la cotidianidad que viven los estudiantes, constituyen un problema evidente, en la medida que los estudiantes no se interesan por aprender temáticas trabajadas en la clase de ciencias, en el nivel de educación media secundaria, tal vez al no encontrar en ellas una utilidad apreciable (Martínez, Rojas 2005).

Desde mediados de siglo XX, la tendencia en la enseñanza de las ciencias ha estado centrada en los contenidos, con un fuerte enfoque reduccionista, técnico y universal. Las prácticas de los docentes de ciencias, recaen en la mayoría de las veces en un conjunto de elementos que refuerza el aprendizaje memorístico lleno de datos descontextualizados, de allí que surja la necesidad de plantear diferentes enfoques que permitan mejorar ciertos aspectos de la enseñanza de las ciencias; como es el caso del enfoque CTSA (Martínez, Rojas 2005). en el que se tienen en cuenta diversas variables que contribuyen a motivar a los estudiantes para la reconstrucción de su conocimiento. Las unidades curriculares que han sido pensadas desde un enfoque CTSA tienen varios propósitos, como por ejemplo: generar actitudes de formación personal en relación con el ambiente y la calidad de vida, permitirle al estudiante tomar decisiones con respecto a las temáticas trabajadas, teniendo en cuenta aspectos científicos, técnicos, económicos, y políticos, que posibiliten la participación individual y social de los estudiantes de una manera responsable y autónoma en su proceso de aprendizaje.

Es así como el enfoque CTSA surge como una alternativa diferente y apropiada, mediante la cual el proceso de enseñanza –aprendizaje de las ciencias, ya no se concibe como un proceso memorístico, sino más bien como una estrategia motivadora y enriquecedora para el estudiante, en ese sentido se propone articular los temas a trabajar de la siguiente manera:

La investigación como estrategia pedagógica

La investigación como estrategia pedagógica, IEP, y como postura epistemológica y metodológica presenta un nuevo escenario de constitución de ciudadanía a partir de la democratización del conocimiento, que desde el ejercicio investigativo de los grupos infantiles y juveniles muestra un contexto de las posturas epistemológicas que dan lugar al planteamiento de una apuesta nacional para la participación de niños, niñas y jóvenes en espacios de investigación, que tradicionalmente han sido reivindicados y posicionados por adultos. En este sentido, es evidente que en el proceso de indagación de los grupos infantiles y juveniles acompañados por adultos, se propicia la construcción de elementos y espacios de ciudadanía que se basan en la participación, el protagonismo, la autonomía y el desarrollo de capacidades y habilidades de niños, niñas y jóvenes, la democratización del conocimiento y la desmitificación de la ciencia, así como la ruptura del paradigma paternalista que históricamente ha marcado a la humanidad.

En los procesos que genera Ondas, los niños y las niñas realizan investigaciones que buscan la solución de problemas de su contexto (familiar, social, escolar, cultural, ambiental, etc.), desarrollan capacidades y habilidades derivadas de nuevas realidades y reordenan el mundo desde nuevos procesos de acercamiento y producción de saber y conocimiento fundados en la CT+I, con una mirada crítica y propositiva de la realidad colombiana. De esta manera, la formación en el Programa busca el desarrollo de habilidades comunicativas, argumentativas, el uso de la razón y el desarrollo de las funciones complejas de pensamiento que, a su vez, generan espacios de participación y decisión ciudadana de los niños, niñas y jóvenes participantes en los procesos que, en muchos de los casos, son diseñados con acuerdos y reglas establecidas por ellos mismos. En esta dirección, la Investigación como Estrategia Pedagógica retoma fundamentos y metodologías de las pedagogías basadas en la indagación, la investigación-acción-participación y la educación popular. Pretende posicionar a los niños, niñas y jóvenes como líderes de sus propios proyectos de investigación que cuestionan en forma directa sus entornos familiares, escolares y sociales

buscando, por medio del conocimiento, su interpretación y análisis de las problemáticas abordadas, así como las soluciones propuestas por ellos, que permitan mejorar sus condiciones de vida y las de otros actores sociales de sus comunidades (Ciprian, 2012).

Dentro de este proceso se debe resaltar el rol del docente, ya que al convertirse en un mediador entre el estudiante y el conocimiento, se deja de ser quien enseña y pasa a ser un agente con quien el estudiante aprende, lo anterior requiere una reorganización pedagógica que involucre diferentes estrategias didácticas, enmarcando su quehacer pedagógico en el constructivismo, la metodología del programa ONDAS permite esta interacción y motiva al docente a:

- Formular preguntas de investigación que fortalezcan la motivación y el trabajo en el aula.
- Fortalece las competencias investigativas, sociales y comunicativas de sus investigadores y co - investigadores
- El docente aprende con el estudiante aprende.
- Hacer un proceso de organización del currículo de manera contextual
- Realizar procesos de auto capacitación y capacitación continua, estructurando el discurso del docente a nivel pedagógico y evaluativo
- Entablar relaciones con los estudiantes donde coexista la motivación y el conocimiento.
- Fortalecer el interés por realizar sus clases de manera creatividad e innovadora.
- Diseñar estrategias evaluativas de manera formativa y no sumativa.
- Sistematizar el proyecto de investigación dentro un esquema estructurado como lo son las BITACORAS.

- Realizar procesos de interacción entre docentes y estudiantes que permiten compartir experiencias y aprender de los pares académicos.
- Desarrollar una metodología de investigación estructurada basada en 8 etapas
- Facilita el trabajo articulado entre las diferentes áreas del conocimiento

En ese sentido las características de un docente que involucre la Investigación como Estrategia Pedagógica en su quehacer diario son las siguiente:



Metodología de trabajo

Inicialmente este proyecto estaba considerado como un proceso extracurricular orientado a un grupo pequeño de estudiantes; pero con el devenir escolar se generó la necesidad de incluirlo en el diseño curricular; entonces pasó a articular los requisitos de formación de acuerdo con la normativa, las tecnologías de la información y la comunicación, y los procesos investigativos propios de la dinámica escolar (saber escolar), con el amplio conocimiento que ofrece la comunidad de La Mesa (saber cotidiano).

Esto permitió organizar las clases de ciencias naturales — que cuentan con una intensidad de cuatro horas semanales—, en cinco momentos para fortalecer en el estudiante el dominio de conocimientos propios de esta materia, así como también motivarlo a aproximarse al conocimiento como científico aprovechando el entorno vivo y el entorno físico, animarlo a establecer relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, y estimularlo a desarrollar compromisos personales y sociales. Esos momentos son:

1. *Exploración ¿qué tanto sabemos de...?* Determinación de saberes previos que presentan los estudiantes y la comunidad frente a las preguntas detonantes las cuales surgen a partir de las inquietudes y expectativas que presentan los jóvenes frente al tema propuesta en la malla curricular de ciencias; la recolección de la información se hace por medio de encuestas, abiertas y cerradas
2. *¡todos sabemos lo mismo!* (homogenización de saberes): Los estudiantes dan a conocer los resultados de la exploración por medio actividades culturales como: canciones, obras de teatro y danzas, entre otros.
3. *A trabajar se dijo* (desarrollo de la temática de acuerdo a los requisitos de formación) en esta etapa se hace un proceso de construcción de conocimiento a partir de la revisión y sistematización de la información, usando redes mentales, mapas mentales, tablas de

relaciones, ensayos y resúmenes, entre otros. Esta etapa permite hacer un proceso de construcción del conocimiento de manera

4. *Experimentando ando*: En esta propuesta, la actividad experimental trasciende a escenarios como el campo, la calle y demás espacios donde el estudiante interactúa a diario, haciendo tangible y contextualizada la investigación y el aprendizaje.
5. *¿quieres saber lo que yo sé?* En esta etapa se dan conocer la relación que existe entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano, usando actividades como boletines informativos y el programa de televisión educativo “Las Clases Con el Profe Alejo”. que se emite periódicamente en el canal local, y que llega a doscientas diez familias aproximadamente y tiene como propósitos:
 - Fortalecer las competencias comunicativas y llevar a cabo un proceso de retroalimentación y autoevaluación del trabajo.
 - Hacer uso de las TIC.
 - Dar a conocer a la comunidad de La Mesa los resultados obtenidos en las investigaciones hechas en las clases.
 - Brindarle a la comunidad elementos de discusión que contribuyan a su proceso de formación académica y cultural.
 - Brindar una herramienta didáctica a otros docentes.

Con cada una de las actividades formuladas en los cinco momentos se pretende desarrollar actitudes propias de las ciencias naturales, establecidas en los estándares curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional: pensamiento y posición críticos; honestidad en la recolección de datos y su respectiva validación; flexibilidad; apertura mental; reflexión continua sobre

el pasado, el presente y el futuro; deseo y voluntad de valorar críticamente las consecuencias de los descubrimientos científicos; alta disposición para trabajar en equipo y, finalmente, disponibilidad para tolerar la incertidumbre y aceptar la naturaleza provisional, propia de la exploración científica.

Resultados

Se debe resaltar que la experiencia se enmarca en la investigación como estrategia pedagógica, lo que ha posibilitado la participación durante varios años en programas como Ondas, Crear y Premio Compartir al Maestro entre otras convocatorias. Para ello se integra un equipo de trabajo con los estudiantes orientados a tratar diferentes preguntas de investigación contextualizadas, y a cumplir con rutas de indagación establecidas. Los resultados obtenidos en estos procesos se han mostrado en eventos científicos y académicos a escala municipal, departamental y nacional.

- Aumento gradual de los resultados de ciencias en las pruebas Saber noveno y once. (NIVEL MEDIO A SUPERIOR)
- Motivación a los estudiantes a construir un proyecto de vida basado en la academia.
- Diseño de una estrategia de enseñanza de las ciencias en el sector provincial usando como base teórica la IEP
- La propuesta fundamenta la creación y proyección de la red para la calidad educativa provincial RECREA
- Reconocimiento de la tradición oral (mitos y creencias populares), como un elemento teórico de construcción conceptual de los estudiantes.
- Reconocimiento como experiencia significativa en la feria departamental de CTI

- Reconocimiento del proyecto por parte del premio compartir al maestro (MAESTRO ILUSTRE 2014)
- Participación en convocatorias de investigación ONDAS (7 Proyectos) y CREAM (6 PROYECTOS).
- Participación en ferias regionales, departamentales y nacionales (ONDAS 2009 – 2015)
- Diseño y publicación de guías didácticas: LA LUPA y VITAL.
- Producción por parte de padres de familia, estudiantes y profesor, de 20 videos que dan cuenta de los resultados de investigación del aula,
- Participación activa en el macroproyecto CTI en los tres componentes, situación que ha fortalecido la propuesta y ha enriquecido significativamente mi práctica docente.
- Representación de la región del Tequendama como líder de provincia en el marco del macroproyecto CTI

Conclusiones

El diseño de una metodología basada en la IEP y las relaciones CTSA, se ha consolidado como un modelo para la enseñanza de las ciencias en la I.E.D Sabio Mutis y se articula con cada una de las propuestas hechas en los estándares curriculares

Actividades como la producción y divulgación de los videos educativos (visto por 250 Familias) y la distribución de los boletines informativos (entregados aproximadamente a 800 personas) como ejercicio de divulgación, donde se plantea la explicación científica a los mitos y creencias populares, amplía el conocimiento y fortalece las competencias científicas y comunicativas de la comunidad Mesuna.

Los estudiantes que hacen parte del proyecto se encuentran motivados a participar en las actividades desarrolladas en las clases de ciencias y como reconocimiento especial se encuentra el mito de la reutilización de los residuos sólidos, que ha permitido fortalecer el componente ambiental y la construcción de diferentes objetos en la institución como la Ecobanda y el Ecoparque, así como la inclusión de las autoridades encargadas de diferentes entidades y la comunidad en general y la ejecución de micro proyectos de investigación enmarcados en el programa Ondas y Crear como: Vital, Aventureros de la ciencia, Cazadores de mitos, CSI: La Mesa, Telemesunos en acción, Defensores del tesoro Mesuno, Los SM Games, Hombre vs Mujer y Concienciarte, entre otros.

El desarrollo de la propuesta ha requerido no sólo de asumir la enseñanza de las ciencias como una práctica cultural en donde se recuperan y re contextualizan los saberes, sino redimensionar el significado del aula. En efecto, ésta ya no puede verse como un espacio físico, delimitado por cuatro paredes sino como un sistema de relaciones sociales en donde las representaciones individuales se expresan, se alteran y coexisten con otras. Esto es un sistema de relaciones que permite a quienes participan expresarse, contrastarse, enriquecerse y transformarse colectivamente.

El uso de las relaciones CTSA, fortalece el proyecto de la LUPA, desde diferentes frentes: el primero es que este enfoque propone implementar una serie de actividades que involucren prácticas científicas, tecnológicas y sociales, permitiendo una formación integral de estudiantes. El segundo aspecto es que al usar las diferentes problemáticas que afectan a la comunidad de La Mesa como referente teórico previo de cada tema desarrollado en las clases de ciencias naturales, contribuye directamente con una construcción de sociedad, abriendo las puertas de la escuela, trascendiendo el conocimiento a todas las esferas de la comunidad. El tercer aspecto por resaltar es el uso de las ayudas tecnológicas como el video, para dar cuenta de los procesos investigativos desarrollados por cada grupo de trabajo, no solo se convierte en una herramienta

de divulgación, sino también en una actividad de evaluación. Finalmente, contemplar el proceso de enseñanza de las ciencias naturales, relacionando los problemas sociales y ambientales de la comunidad de la Mesa, permite fortalecer la capacidad de investigativa de los jóvenes, el sentido de pertenencia por el municipio.

Bibliografía

- ACEVEDO, J.A. (1997a). Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Un enfoque innovador para la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 10, 269-275.
- ARIAS, G. (2008). La revolución educativa en el campo. Altablero No. 45, ABRIL/JUNIO Colombia
- Benítez, o et al. (2011). En búsqueda de la calidad provincial en ciencias, Revista TED. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Benítez: et al, (2014). La IEP, Una apuesta a la actualización docente. Construcción de tejido social para la consolidación de una comunidad Departamental de Ciencia Tecnología e Innovación. Colciencias, Universidad Pedagógica Nacional, Gobernación de Cundinamarca
- BENÍTEZ, Alejandro. (2010). Relaciones CTSA como estrategia para la enseñanza de las ciencias en una institución educativa rural. Universidad Pedagógica Nacional
- CIPRIAN, Jenny. (2012). La investigación como estrategia pedagógica de construcción de ciudadanía en los niños, niñas y jóvenes del programa ondas y las relaciones que se construyen con los adultos acompañantes, Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- MARTIN, L. (2009). Semilleros de investigación. Una estrategia para la formación en ciencias en el sector rural. Colombia

- MARTÍNEZ, Leonardo y ROJAS, Alvaro. "Estrategia pedagógica y didáctica desde el enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente, a partir de las fumigaciones con glifosato". Organización de Estados Iberoamericanos.
- SOLBES, J. y Vilches, A. (1997). STS interactions and the teaching of physics and chemistry. *Science Education*, 81 (4), 377-386
- SOLBES, J, Y VILCHES, A. (2001). Percepciones del alumnado de ESO y bachillerato acerca de las interacciones CTS. *Enseñanza de las Ciencias*, n ° extra, VI Congreso, 27- 28.
- PEÑA. (1997). Internet y Multimedia en la escuela Rural, C. P. SAN BLAS. VILLANUEVA DE HUERVA (ZARAGOZA), <http://www.educa.aragob.es/cpsanblas>
- SILVA, J. (2008). La revolución educativa en el campo. Altablero No. 45, ABRILJUNIO.Colombia.
- VÁZQUEZ, A. (1999). Innovando la enseñanza de las ciencias: El movimiento ciencia-tecnología-sociedad. *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Balears*, 8, 25-35.