

II CONGRESO INTERNACIONAL
DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



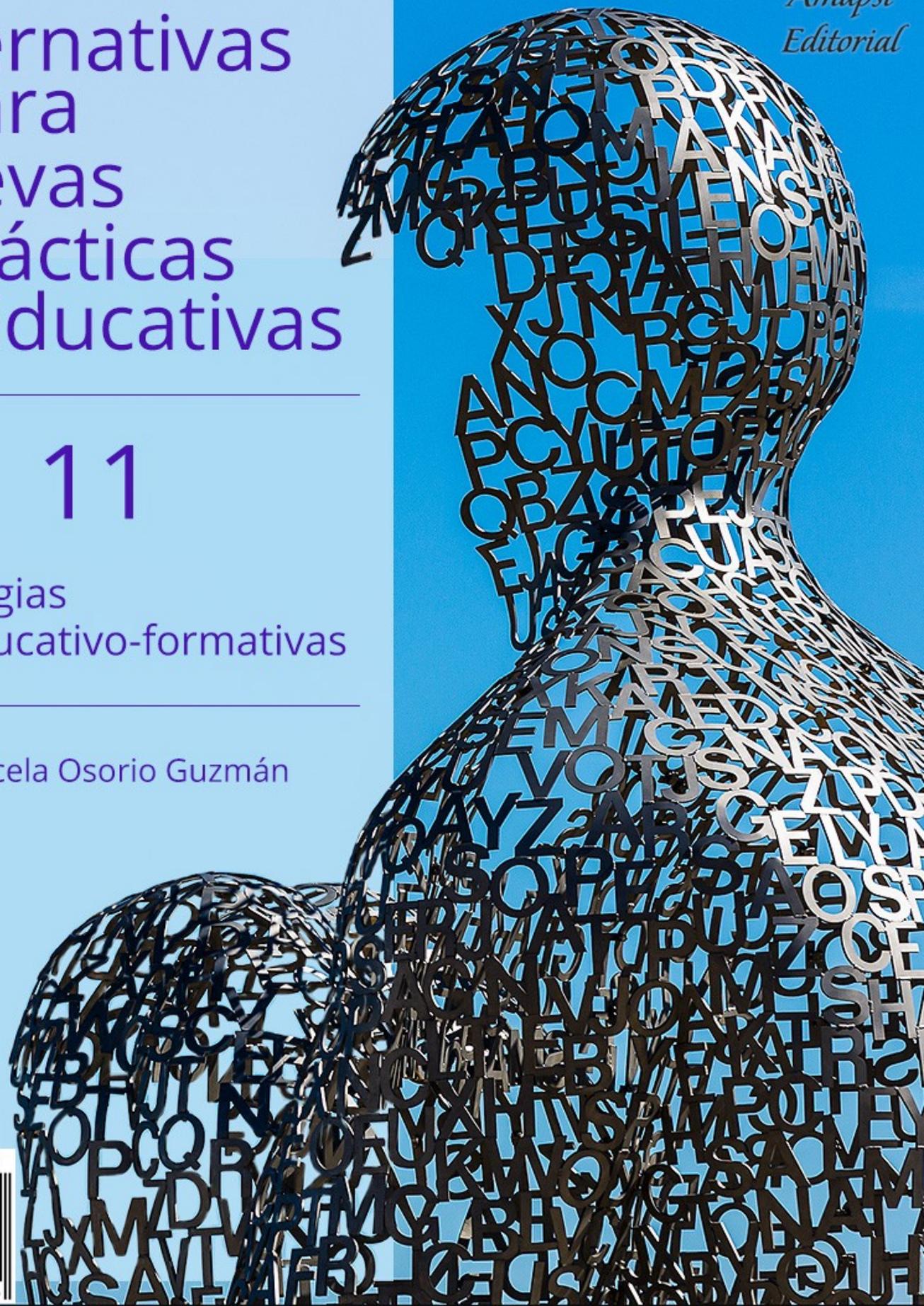
Amapsi
Editorial

Alternativas para Nuevas Prácticas Educativas

11

Estrategias
educativo-formativas

Maricela Osorio Guzmán



ISBN: 978-607-7506-22-5



9 786077 506225

II Congreso Internacional de Transformación Educativa

Alternativas para nuevas prácticas educativas

Libro 11. Estrategias educativo-formativas

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

Alternativas para nuevas prácticas educativas, Libro 11. Estrategias educativo-formativas 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: 978-607-7506-22-5. 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: 1 de febrero 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 Aynuk" 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 León, Lic. Alejandra Jurado Mendoza

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

Libro 11. Estrategias educativo-formativas

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.....	10
El PLE en la red, derribando barreras entre los aprendizajes.....	11
Berenice Castillejos-López, Carlos Arturo Torres-Gastelú, Agustín Lagunes-Domínguez <i>Universidad Veracruzana</i>	
Intervención social como estrategia de formación del estudiante de psicología.....	34
Mtra. Erika Tepancal Gómez, Mtra. Laura Villanueva Méndez, Mtro. Edwin Salas Mendoza <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
Estilos de aprendizaje y promedio escolar en estudiantes de psicología.....	50
Ulises Delgado Sánchez, Rosa Isela Moreno Arias, Claudia Pilar Flores Rubí, Yasmín de Jesús Arriaga Abad <i>Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología</i> <i>Universidad Autónoma del Estado de Morelos</i> <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México</i>	
FACICO: Diagnóstico para la educación integral en la tutoría.....	63
Mtra. María de Jesús Rojas Espinosa, Mtra. Odilia Domínguez Ramírez, Mtra. Ana Patricia Ricardez Espinosa, Mtro. Ricardo Peri Alarcón <i>FACICO Universidad Veracruzana</i>	
La evaluación del currículo: desafíos actuales de los evaluadores.....	88
Mtro. José Alberto López López <i>Universidad Tecnológica de Tecamachalco</i>	

Los desafíos de la formación inicial de maestros. Una aproximación desde el paradigma del pensamiento complejo.....	100
Dra. Araceli Benítez Hernández, Mtra. Araceli Judith Jiménez Hernández, Mtra. Mishel Yadira Martínez Gómez <i>Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños</i>	
La educación artística en la educación básica. Una perspectiva desde la globalización.....	116
Mtro. Mario Alberto Cervantes Magaña, Mtra. Nayeli Libertad Maya Payne <i>Universidad de Cuautitlán Izcalli UCI-CHOPOS</i>	
¿Por qué y para qué evaluar? Función y sentido de la evaluación en el nivel medio superior.....	132
Leticia Sesento García, Lucio Domínguez Rodolfo, Nallely Guadalupe Cortes Arcos <i>Colegios Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo</i>	

Presentación

El presente tomo está compuesto por diferentes trabajos enfocados a proporcionar una visión amplia de estrategias innovativas en la educación, desde aquella inicial hasta la universitaria.

Los trabajos presentados en este volumen muestran una pluralidad de enfoques y formas de abordar los temas. Los autores que por su práctica profesional inciden en diferentes ámbitos e instituciones han querido compartir su experiencia para intentar una transformación educativa.

Se invita al lector a consultar – de acuerdo a su interés- los trabajos aquí compilados.

Dra. Maricela Osorio Guzmán

El PLE en la red, derribando barreras entre los aprendizajes

Berenice Castillejos-López, Carlos Arturo Torres-Gastelú,
Agustín Lagunes-Domínguez

Universidad Veracruzana

RESUMEN

Con un abordaje cualitativo, enmarcado en un análisis documental, el estudio valora la relevancia del concepto de Entorno Personal de Aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés, de *Personal Learning Environment*) como un medio para romper las barreras entre los escenarios del aprendizaje (formal, no formal e informal). En el análisis se reflexiona respecto a tres premisas. Primero, las competencias digitales y las de aprender a aprender están ligadas estrechamente a tal concepto. Segundo, este espacio de aprendizaje está en continuo movimiento y fluye a través de las personas, según las posturas del constructivismo social de Vygotsky y el Conectivismo. Por último, este entorno desmarca los límites entre los escenarios de aprendizaje, al aportar al aprendiz, flexibilidad y un margen de actuación. De las conclusiones se obtiene que las competencias digitales y las de aprender a aprender son factores clave que determinan la eficacia de la gestión del PLE. Este último, tiene un carácter dinámico, promueve la formación permanente y reduce el distanciamiento entre el aprendizaje formal, no formal e informal. Sin olvidar que un PLE debe desarrollarse desde un ambiente basado en hábitos mediáticos saludables.

Palabras clave: Entorno Personal de Aprendizaje, Aprendiz, Aprendizaje permanente

INTRODUCCIÓN

Todavía hace una década, se visualizaban grandes barreras entre el aprendizaje formal, no formal e informal. Cada uno ofrecía al individuo diversas experiencias y en raras ocasiones creaban sinergia. Hoy en día, la sociedad es testigo de la forma en que las tecnologías se van insertando a las actividades cotidianas. En el plano educativo se observa una serie de transformaciones que motivan tanto al docente como al estudiante, adquirir competencias digitales y aprender a aprender. Reto que conlleva una reconfiguración de la figura del aprendiz en su proceso educativo. Ir más allá de un agente que adquiere y memoriza información (Fundación Telefónica, 2013; Siemens, 2010).

El Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) o también llamado Aprendizaje Permanente, involucra una gama de oportunidades y tiene un alcance que supera los espacios de la educación formal, abarcando la no formal e informal, destinado a todos aquellos que se encuentran fuera de la escuela y tienen interés específico en gestionar conocimiento sobre determinada disciplina (UNESCO,2012).

De continuar en el *status quo*, las estrategias orientadas a promover la formación permanente, quedarán confinadas a una educación bancaria, es decir, cursos, sin detección previa de las necesidades de formación. Programas basados en otorgar al aprendiz depósitos de información, que sin ser reflexionados, se convierten en prácticas de memorización. Las estrategias de enseñanza aprendizaje pueden seguir simulando una planeación centrada en el estudiante, pero siempre existirán brechas entre las necesidades del aprendiz y el currículo escolar. Como un efecto dominó, tales acciones se evidenciarán en las competencias del factor humano, la competitividad de las organizaciones y en la gestión del conocimiento de la sociedad (Casquero, 2013; Freire, 2007).

En un plano particular, formar capital humano que haga frente a los desafíos actuales, implica dotar de competencias para el empoderamiento y la participación de éste en la sociedad. La educación, de carácter abierta y flexible, no se limita a lo que sucede en las aulas de formación, ni a periodos establecidos, sino deben ser procesos que se vayan gestando y reconstruyendo a lo largo de la vida (INEE, 2009).

Tal es la fuerza que está cobrando el aprendizaje extramuros que poco a poco la educación formal tendrá que buscar nuevas estrategias. Ante esta situación, los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) son una opción para romper las barreras que dividen los escenarios del aprendizaje y promover a un nuevo aprendiz, que no sólo consume información sino que es capaz de producirla, en pro de gestionar conocimiento en la red (Adell & Castañeda, 2013; Castaño, 2013; Torres & Costa, 2013)

Con un abordaje cualitativo, enmarcado en un análisis documental, el estudio valora la relevancia del concepto del PLE como un medio para romper las barreras entre los escenarios del aprendizaje (formal, no formal e informal). Para efectos del trabajo se consideraron estudios publicados entre 2010 y 2015, realizados en países de Iberoamérica. Se identificaron 40 documentos, clasificados por artículos de revistas, capítulos de libro y memorias de congresos, localizados en bases de datos y repositorios como Redalyc, Dialnet, Latindex, ERIC, Redined, y otros. Asimismo los identificados en la red social de investigación, *Researchgate*.

La búsqueda se realizó aplicando descriptores como Entorno Personal de aprendizaje, PLE, EPA, ambiente personal de aprendizaje. Respecto a las búsquedas en inglés y portugués se han utilizado como palabras clave: *Personal Learning Environment* y *Ambiente Pessoal de Aprendizagem*, respectivamente. Una vez seleccionados los artículos, se diseñó una pequeña base de datos que sirvió para construir las fichas analíticas descriptivas de cada uno, compuesta por los campos: Año de publicación, Autor (es), Ámbito de estudio, Objetivo, Metodología, Resultados, Conclusiones y Fuente.

Para el análisis del tema se consideran tres premisas: En primer lugar, se determina que las competencias digitales y las de aprender a aprender están ligadas estrechamente al concepto de los PLE (Álvarez, 2014). Segunda premisa, un PLE es algo que está en continuo movimiento y que fluye a través de las personas, visualizado desde la óptica del constructivismo social de Vygotsky y desarrollado en la era digital dentro de los espacios del Conectivismo (Castañeda & Adell, 2013). Por último, un PLE desmarca los límites entre los escenarios de aprendizaje, al aportar al aprendiz, flexibilidad y un margen de actuación (Peña, 2013a).

EL APRENDIZ, SU ENTORNO PERSONAL Y LOS ESCENARIOS DEL APRENDIZAJE

Antes de analizar a los PLE, Falsafi, Coll y Vadés (2010) proponen una reconceptualización del aprendiz, concibiéndolo como un estado fenomenológico que depende del contexto, así como de las necesidades y motivaciones del sujeto que aprende. Esto significa que al abordar la temática del aprendizaje permanente, el término apropiado será el de aprendiz, para no limitarlo a la categoría de estudiante y valorar su actuación sólo desde el plano formal, dejando pasar por desapercibido, las experiencias educativas que se desarrollan en los ambientes no formales e informales.

De acuerdo a UNESCO (2013) actualmente, el saber se basa en la creación, la gestión y la comunicación con el fin de intercambiar conocimiento con los demás. Los PLE son considerados una opción para promover el aprendizaje permanente. Estos definidos como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell & Castañeda, 2010, p.27). Estos se basan en tres aspectos: la lectura, la reflexión y las relaciones. El primero, vinculado a las fuentes de información a las que se accede. El segundo, los espacios donde se escribe y se analiza. Por último, el entorno donde se crean redes de aprendizaje (Castañeda & Adell, 2011).

Con el paso del tiempo, los investigadores sobre PLE, han venido desarrollando dos posturas, la tecnológica y la pedagógica. La posición tecnológica, lo percibe como una plataforma, un software compuesto por un repositorio de contenidos con distintas herramientas de gestión y de comunicación (Cabero, Marín & Infante, 2011; Casquero, 2010). La postura pedagógica, concebida como un cambio en la metodología educativa que promueve el autoaprendizaje, mediante el uso de recursos de la web, cuyo principal objetivo no es simplemente emplear tecnología sino saber qué se puede hacer con ella y de qué manera se aprende. Es posible que cualquier individuo cuente con un entorno personal donde aprende, pero hasta el momento no lo identifica como un PLE, sino como un espacio que le ha permitido obtener y gestar información (Adell & Castañeda, 2013; Maiz & Garay, 2013)

Es importante tener presente que gestionar un PLE requiere de ciertas competencias: las digitales y las de aprender a aprender (Adell & Castañeda, 2010; Adell & Castañeda, 2013; Álvarez, 2014; Castañeda & Adell, 2013; Marín, 2013; Martínez & Torres, 2013; Morfín, 2012; Santamaría, 2010). El proyecto DIGCOMP, propone un Marco Común de Competencias Digitales basado en conocimientos, habilidades y actitudes. Engloba cinco áreas: la información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas. Dentro de la gestión de un PLE se promueve principalmente el desarrollo de las tres primeras áreas, las cuales están vinculadas con la información y la gestión del conocimiento. El área de información involucra la identificación, localización, recuperación, almacenaje, organización y análisis de la información digital. En lo que se refiere a la Comunicación, consiste en compartir recursos y colaborar a través de las herramientas digitales, implica la interacción y la participación en comunidades y redes, así como la sensibilización intercultural. La creación de contenidos, establece la creación y edición de nuevos contenidos; la integración y reelaboración del conocimiento y el contenido anterior; la producción de expresiones creativas y la programación de los medios; así como la aplicación de los derechos de propiedad intelectual y licencias. Tales competencias justifican ese cambio de rol del aprendiz, de pasar de ser un solo espectador a convertirse en un sujeto participante (Ferrari, 2013).

Por la parte de las competencias de aprender a aprender, este cambio de paradigma invita a crear nuevos hábitos de formación, dejar en un segundo plano a la memorización y efectuar una reingeniería en la educación, dándole un valor especial al desarrollo de estrategias metacognitivas, lo que implica que el individuo, adquiera conocimientos, habilidades y actitudes para aprender, a través del desarrollo modelos mentales que permitan almacenar y utilizar de forma óptima lo aprendido (Román, 2011).

Ahora bien, dentro de los postulados teóricos, un PLE es algo que está en continuo movimiento y que fluye a través de las personas desde la óptica del constructivismo social de Vygotsky y desarrollado en la era digital dentro de los espacios del Conectivismo (Castañeda & Adell, 2013). En lo que se refiere a la teoría del constructivismo social (también llamada histórico-cultural), tal enfoque se basa en aprendizaje situado, donde el estudiante reconstruye su saber y el docente actúa como mediador en el proceso andamiaje. La enseñanza se genera dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), aprendizaje guiado y bajo esquemas de cooperación, fomentando una enseñanza recíproca (Vygotsky, 1978).

La ZDP, un espacio donde el aprendiz se desplaza ya sea en un límite inferior , trabajando de forma independiente o en el superior, con la ayuda de alguien al que denominan MKO (por sus siglas en inglés de *More Knowledgeable Other*) quien posee mayores competencias para guiarlo en la actividad a desarrollar. En el caso de un PLE, este integra la ZDP más el conjunto de otros conocimientos. Es decir, no sólo involucra la participación de personas, sino cualquier otro tipo de construcción del conocimiento como lo que se genera en los Recursos Educativos Abiertos (REA), que fungen como objetos que median el aprendizaje (Peña, 2013b).

Por otro lado, para poder entender un poco más la actuación del aprendiz en la gestión de su PLE, es importante revisar una teoría en construcción, el Conectivismo. Apoyado de la teoría del caos, de redes, de la complejidad, así como de la auto-organización. Tiene el propósito de describir cómo se desarrolla el aprendizaje en la era digital (Siemens, 2010).

En esta propuesta, el punto de partida es el individuo, por tal hecho, el desarrollo de la Web transforma el rol de algunos usuarios, al pasar de consumidores a prosumidores (generador de contenidos), participantes activos en la construcción del conocimiento. Basado en un aprendizaje en red, crea las condiciones para el aprendizaje informal, continuo, a lo largo de la vida, donde el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) desempeña un papel importante (Siemens, 2010; Torres & Costa, 2013).

Pasando a otros planos, existen tres escenarios o modalidades de aprendizaje: formal, no formal e informal. El primero se desarrolla en un contexto organizado, intencional y orientado a objetivo, es decir, en instituciones educativas que se apoyan de un diseño curricular planificado y bajo una estructura jerárquica. La experiencia educativa es reconocida por autoridades pertinentes. Para efectos de su reconocimiento, se otorgan diplomas y calificaciones, evidencia que permiten al aprendiz continuar o concluir con sus estudios (Cabero & Vázquez, 2013; Cobo & Moravec, 2011; Peña, 2013a, 2013b; UNESCO, 2012)

En tanto, el aprendizaje no formal se lleva a cabo como una actividad que da soporte a objetivos específicos, desde atender las necesidades de las innovaciones sociales que se impone el mercado laboral en el tiempo libre o en todas aquellas formas de desarrollo personal. Posee un diseño de enseñanza estructurada, pero en esta experiencia, el participante no planea su aprendizaje a conciencia. En la mayoría de los casos se genera en contextos comunitarios locales, en áreas de trabajo o en actividades de la sociedad civil (Cabero & Vázquez, 2013; Cobo & Moravec, 2011; Peña, 2013a, 2013b; UNESCO, 2012).

En lo que se refiere al aprendizaje informal, carente de estructura formal y sin planificar. Es espontáneo y se desarrolla en cualquier contexto de la vida cotidiana. La motivación por aprender se genera a partir de los intereses o actividades que ejecuta el aprendiz. Es holístico y se desarrolla a través de la práctica y de la interacción. En ciertas situaciones, las competencias adquiridas se reconocen por algún organismo representativo. Cabe mencionar que las comuni-

dades virtuales, hoy en día, utilizan las insignias como un medio de reconocimiento a este aprendizaje invisible (Cabero & Vázquez, 2013; Cobo & Moravec, 2011; Peña, 2013a, 2013b; UNESCO, 2012).

Ahora bien, los tres tipos de aprendizaje marcan un sendero que liga a tres términos: la pedagogía desde el plano de la educación formal, en sus diferentes niveles educativos; la andragogía, vista desde la posición de la educación no formal, ofrece al adulto formación continua en las diferentes esferas de su vida; por último, la heutagogía, que busca superar a la anterior, evoca un aprendizaje autodeterminado, planificado con objetivos ad hoc a las necesidades del individuo, un aprendiz libre y con cierto nivel de criticidad y creatividad que busca un aprendizaje autentico a lo largo de la vida (Adell & Castañeda, 2013).

DERRIBANDO LAS BARRERAS ENTRE LOS APRENDIZAJES

La Organización Internacional del Trabajo señala que en materia de formación permanente, existe la necesidad que las naciones (principalmente la de en vías de desarrollo) realicen transformaciones en sus sistemas de educación y capacitación profesional. Mediante estrategias que faciliten la transición escuela-empleo. Los sistemas de formación deberán ser flexibles y responder a las necesidades de la sociedad actual. Las reformas educativas deben estar orientadas a facilitar el acceso al aprendizaje y no únicamente para la formación en categorías ocupacionales específicas (OIT, 2014).

Estas transformaciones educativas invitan a tomar el desafío, motivando al aprendiz a concienciarse del alcance que tienen los recursos de la Web Social, para gestionar sus actividades de formación, y que no solamente pueden ser utilizados para fines recreativos. Lo anterior, conlleva discutir las necesidades reales de la sociedad del conocimiento. Sistemas educativos más flexibles y abiertos que ofrezcan nuevas alternativas al aprendizaje permanente. Esta era tecnológica, motiva a dar un cambio estructural en las prácticas educativas. Uno de los descubrimientos, la

Web Social, un conjunto de recursos que promueve un aprendizaje social y significativo. Despierta el interés e invita a sumergirse en la tubería de la red. Con enfoques conectivistas, el participante se orienta a un aprendizaje autodirigido (Aguirre & Ruiz, 2012; Navas & Fonseca, 2013; Siemens, 2010).

Por otra parte, la formación virtual ha sufrido transformaciones, al pasar de una simple transmisión de contenidos, a espacios de aprendizaje y de formación que están siendo ajustados a los conocimientos, necesidades y demandas del individuo. Esto indica que los objetos y personas con los que se aprende ya no sólo se encuentran en los ámbitos formales de educación (Marín & Llorente, 2013; Urbina, Arrabal, Conde & Ordinas, 2013).

Por lo antes mencionado, es necesario romper las barreras, que durante años se han generado entre el aprendizaje formal, no formal y el informal. En la sociedad actual, tal acción favorece el aprender a aprender para la formación permanente. Promover el desarrollo de PLE, en función de las necesidades e intereses del individuo permite una formación continua, ya que al ser abiertos, los espacios de aprendizaje pueden mantenerse activos, a diferencia de los cursos agendados en plataformas LMS. Además, a partir de estos, se promueve una identidad digital (Castaño, 2013; Cruz & Puentes, 2013; Marín, Lizana & Salinas, 2014; Prendes, Castañeda, Ovelar & Carrera, 2014).

El motivo para utilizar los PLE no es técnico, sino un asunto ético, filosófico y pedagógico. Las limitantes no son los recursos del que se dispone, sino continuar creyendo que la única forma de aprender es seguir apegándose a las viejas formas de enseñar, aun empleando tecnología. Romper con este esquema, requiere un cambio de actitud de los diversos actores del sistema educativo. Aspecto que debe reflejarse en mayor apoyo institucional y difusión de proyectos; la coordinación y el trabajo cooperativo entre docentes; una mayor formación en práctica y su transversabilidad en el currículo; así como romper con la resistencia al cambio (Navas, 2013; Prendes *et al.* 2014; Rodrigues & Lobato, 2013; Santamaría, 2010).

Identificar al aprendiz, no sólo refiere a la figura del estudiante o individuo en formación, sino que integra además, al docente, un co-aprendiz, que requiere aprender a aprender, las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje mediados con tecnología. Un facilitador competente digitalmente, donde la necesidad de adopción e integración de PLE, no sólo se aplique desde un punto de vista técnico, sino desde una perspectiva pedagógica. La eficacia de los entornos virtuales no la aporta su estructura física sino la dinámica que involucra el uso de los recursos, soportes y herramientas de las que se dispone. Por tanto, para facilitar su aprendizaje y gestión del conocimiento personal, debe integrarse a un proceso de recualificación permanente orientado al uso y manejo de las TIC y su aplicación (Barroso & Llorente, 2013; Cabero-Almenara & Marín, 2013; Calvo, 2012; Gallego-Arrufat & Chaves-Barboza, 2014; Leal, Hernández, García & Padilla, 2013; Llorente, 2013a; Urbina *et al.* 2013; Puentes & Cruz, 2013).

La gestión de un PLE conlleva que el aprendiz busque de forma efectiva información; reconozca y exprese su opinión personal; sea capaz de compartirlo; diferenciar su posición reflexiva; adoptar nuevas perspectivas; así como formular y representar conocimientos. Para promover un aprendizaje autónomo y eficaz, es fundamental tener un acceso abierto a la red y a los contenidos, así como la gestión del tiempo, la planificación y realización de las actividades en el espacio elegido (Marín, Negré & Pérez, 2014; Rodríguez, Rubio, Galván & Barberà, 2014).

Ahora bien, que un aprendiz tenga control del uso de la tecnología no significa que exista un control de su proceso de enseñanza-aprendizaje. En algunos casos, utilizan las TIC, desde perspectivas tecnológicas e instrumentales y no desde posturas pedagógicas. Esto significa que no sólo es necesario el conocimiento y suministro de las herramientas disponibles, sino la atribución de sentido que se le da. Situación que implica una combinación de competencias, las digitales y las de aprender a aprender. Desde posiciones constructivistas y en el plano formal, se pueden desarrollar actividades que se centren en reforzar la clase, la localización de información complementaria, la consulta de documentos, la ejecución de prácticas, tener acceso a ejemplos, reflexionar

lo aprendido, recibir retroalimentación, recibir asesorías en tiempo real, entre otros aspectos (Álvarez, 2014; Cabero, 2013; Cabero & Vázquez, 2013; Cataldi & Lage, 2013; Martínez Gimeno & Torres Barzabal, 2013; Rodríguez *et al.* 2014).

Lo anterior refuerza lo argumentado por Castañeda y Adell (2013) quienes señalan que un PLE es algo que está en continuo movimiento y que fluye a través de las personas. Se visualiza desde el constructivismo social de Vygotsky y desde el Conectivismo. Dan preferencia a las estrategias de las instituciones de enseñanza aprendizaje descentralizadas. Promueve la autonomía y la organización individual, traducido en un aprendizaje autorregulado. A través de los medios sociales, el aprendiz asimila, participa en la generación de conocimiento colectivo y realiza su propia construcción de significados (Llorente, 2013b; Rodríguez & Lobato, 2013).

En el plano formal, las experiencias de éxito, están asociadas con la metodología centrada en el estudiante y las herramientas empleadas (Castañeda & Soto, 2010). Algunos estudios han empleado el aprendizaje basado en problemas y e-portafolios, porque permiten evidenciar todo el proceso de aprendizaje. Además que el participante puede autoevaluarse y co-evaluar a sus compañeros, así como aprender no solo de sus compañeros de clase, sino también de sus redes personales (Cruz & Puentes, 2013).

Para motivar la gestión eficaz del PLE, existen algunas estrategias, tales como la creación y atribución de insignias. Sin embargo, todavía son creados desde las instituciones formativas y otorgados de forma individual. Se busca que poco a poco, estas sean creadas y distribuidas a grupos. También que cualquier usuario pueda crear un grupo y otorgue reconocimientos que deban ser aceptadas o rechazados por sus miembros (Santos, Pedro, Almeida & Aresta, 2013).

De acuerdo a Peña (2013 a, 2013b,) un PLE desmarca los límites entre los escenarios de aprendizaje, al aportar al aprendiz, flexibilidad y un margen de actuación. A partir de esto, identifica el término de trans-aprendizaje, que refiere a incluir recursos de tipo informal en los salones de

clases. Se busca el reconocimiento del aprendizaje informal, que también es posible desarrollarlo en ambientes formales.

Promover PLE sin importar si es para el aprendizaje formal, no formal e informal, conlleva un cambio de paradigma que transformará la forma de gestionar el conocimiento. Aprender a ir con el cambio, es un trabajo que involucra no sólo a los docentes y especialistas en estrategias educativas, sino a representantes de políticas públicas. Es necesario dejar de depender de una calificación numérica para evaluar el desempeño académico. Introducir tecnologías a proyectos educativos, no sólo requiere contar con el recurso financiero y la infraestructura tecnológica, sino va más allá, traspasando terrenos pedagógicos, que involucren un cambio de actitud, acompañado de las competencias digitales y las de aprender a aprender. Romper esquemas e introducirse en esta nueva dinámica de enseñanza-aprendizaje en un ambiente basado en hábitos mediáticos saludables.

Un PLE analizado desde las posturas del Constructivismo Social y del Conectivismo, invita a centrar la atención en la ZDP, donde la mediación del aprendizaje puede venir de un agente externo (experto en algún tema) o a través de los REA. Un aprendizaje que permite el desarrollo de Redes Personales de Aprendizaje (PLN, por las siglas en inglés de *Personal Learning Network*) no sólo para su periodo educación formal sino a lo largo de la vida, en los diferentes contextos de la vida cotidiana. Para esto, será necesario desarrollar competencias digitales y del aprender a aprender. De tal forma que al hablar de un aprendizaje permanente, este no se encapsule en la esfera de la educación formal, sino que fomente la hibridación de los tres tipos de aprendizaje: formal, no formal e informal.

Para finalizar, es importante mencionar que al gestionar un PLE en la red, el aprendiz no está exento de las toneladas de información y distractores con los que pudiera enfrentarse. Para esto, se recomienda crear un ambiente basado en hábitos mediáticos saludables, que implica la valoración de tiempo empleado en la navegación por internet, lo que conlleva llevar una agenda de

actividades con espacios de desconexión diaria para contrarrestar la llamada infoxicación digital (Aguaded & Romero, 2015) (Ver figura 1)

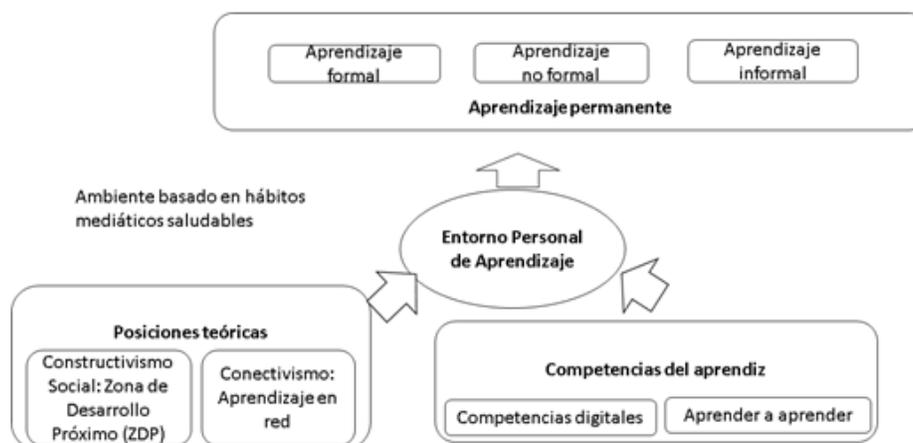


Figura 1. El PLE con sus diversos escenarios de aprendizaje. Fuente: Adaptado de Peña (2013) e información de Álvarez (2014).

CONCLUSIONES

La sociedad necesita cambiar el paradigma de la educación. Hablar de gestionar conocimiento conlleva a proponer esquemas de aprendizaje que no sólo se estacionen en el periodo de formación, sino en el desarrollo de espacios de aprendizaje que, a partir de su creación, permita al participante, ser un medio para la educación a lo largo de su vida. Aspecto que se nutrirá con las redes que se formen, a partir de las interrelaciones que se fomenten con otros miembros.

Ahora bien, construir PLE como estrategia de mejora, no asegura el éxito del programa educativo, se necesita de la participación activa de sus usuarios. Se busca integrar esquemas de colaboración, orientados a enriquecer la experiencia educativa. Los contenidos deben ser adaptados al contexto en el que se imparte el programa. Para esto es importante tener en cuenta el desarrollo de las competencias digitales y las de aprender a aprender.

Las actividades formativas que se desarrollan en los PLE, se establecen a partir de herramientas y estrategias que promueven la lectura, la reflexión y relación con otras personas. Por tanto, el papel que desempeña el aprendiz es crucial, ya que si no existe la actitud de enfrentar los desafíos que le imponga la gestión de su entorno personal, muy difícilmente se obtendrá el resultado deseado. Un PLE no es una moda pasajera que trajo la era digital, es una opción para la mejora del aprendizaje, con un carácter dinámico, enriquecido con las redes de aprendizaje que se van formando y reconstruyendo con el paso del tiempo.

Al hablar de la gestión de PLE, es relevante hacer mención de la promoción de hábitos mediáticos saludables, ya que navegar todo el día en la red, no significa que se esté gestando conocimiento. Como en los ambientes físicos, las actividades que se desarrollan en ambientes virtuales deben estar planificados. La intención de uso de los recursos de la Web Social no debe quedarse en el uso recreativo, que es por lo regular, la actividad que más tiempo absorbe. Cada vez más, el aprendizaje debe ir ganando terreno en los medios sociales.

Para finalizar, las necesidades de la sociedad del conocimiento invitan a derribar las barreras de los diferentes escenarios del aprendizaje. Dar apertura a experiencias auténticas, bajo esquemas flexibles que promuevan el empoderamiento y la participación del individuo. La actividad en red, a través de PLE, alternativa que promueve la formación permanente y reduce tal distanciamiento entre lo formal, no formal e informal.

REFERENCIAS

Adell, J. & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig y M. Fiorucci, (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas*. (pp. 19-30). Alcoy/Roma: Marfil/TreUniversitàdegliStudi. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/17247>

- Adell, J. & Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 29-51). Alcoy: Marfil
- Álvarez, D. (2014) Nuevas Identidades. *PLE: tu identidad (personal y profesional) es la clave*. En Trujillo (Ed.) *Artefactos Digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=BQsvBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Aguaded, I. & Romero-Rodríguez, L.M. (2015) Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 44-57. Recuperado de http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/viewFile/eks20151614457/12983
- Aguirre, A. G. & Ruiz, M.M.R.(2012) Competencias digitales y docencia. Una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa*. 12(59) p.121-141. Recuperado de: <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/12450/A%20Revista%2059%20Competencias%20digitales%20y%20docencia%20una%20experiencia%20desde%20la%20pr%C3%A1ctica%20universitaria.-pdf?sequence=1>
- Barroso Osuna, J. & Llorente, C.M.C. (2013) Visión integradora del uso de los PLE en la enseñanza En Fonseca-Sardi (Ed.) *Los Entornos Personales de Aprendizaje. Visiones y retos para la Formación*. En Fonseca-Sardi (Ed.) *Los Entornos Personales de Aprendizaje. Visiones y retos para la Formación* (pp.27-38) Caracas: Universidad Metropolitana.
- Cabero, A. J. (2013). El Aprendizaje Autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las Comunidades Virtuales y los Entornos Personales de Aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), p. 133-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055006>

Cabero, A. J. & Marín, D. V. (2013). Valoración del entorno formativo universitario DIPRO 2.0. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2) 369-383. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729526021>

Cabero, J., Marín, V. & Infante, A. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38. Disponible en:

http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec38/creacion_entorno_personal_aprendizaje_desarrollo_experiencia.html

Cabero, A.J. & Vázquez, M. A.I. (2013) Los Entornos Personales de Aprendizaje: Uniendo lo Formal, Informal y no Formal para la construcción de conocimiento. En Fonseca-Sardi (Ed.) *Los Entornos Personales de Aprendizaje. Visiones y retos para la Formación* (pp. 9-26). Caracas: Universidad Metropolitana.

Calvo, G. S. (2012) Entornos personales de aprendizaje en red: Relación y reflexión dialéctico-didáctica a partir de plataformas virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 173-190. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie60a11.pdf>

Casquero, O. (2010). *Towards an eLearning 2.0 provisioning strategy for universities*. The PLE Conference, Barcelona, July 8-9, 2010. Recuperado de http://pleconference.citilab.eu/wp-content/uploads/2010/06/ple2010_submission_211.pdf

Casquero, O. (2013) PLE: Una perspectiva tecnológica. En Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Castañeda, L. & Adell, J. (2011): El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En Roig Vila, R. y Laneve, C. (Eds.) *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación / La pratica educativa nella Società dell'informazione: L'innovazione attraverso la ricerca*. Alcoy: Marfil. 83-95

Castañeda, L. & Adell, J. (2013). La anatomía de los PLE. En L. Castañeda & J. Adell (Eds.). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (11-27). Alcoy: Marfil.

Castaño Garrido, C. (2013) Líneas de investigación en Entornos Personales de Aprendizaje (PLE's) (pp. 68-83) En Fonseca-Sardi (Ed.) *Los Entornos Personales de Aprendizaje. Visiones y retos para la Formación*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Cataldi, Z. y Lage, F. J. (2013). Entornos personalizados de aprendizaje (EPA) para dispositivos móviles: situaciones de aprendizaje y evaluación. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(1), 111-135. Recuperado de: <http://www.edmetic.es/Documentos/Vol2Num1-2013/7.pdf>

Cobo, R. C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona: Barcelona

Cruz, P. I.M. & Puentes, P.A. (2013) Los entornos personales de aprendizaje (PLE) en la enseñanza basada en la resolución de problemas: El uso del e-portafolio, *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(1), pp. 77-93. Recuperado de:

<http://www.edmetic.es/revistaedmetic/index.php/component/content/article?id=46>

Falsafi, L. Coll, C. & Vadés, A. (2010) *Buenos estudiantes y aprendices competentes: La identidad de aprendiz como herramienta para la política y práctica educativa*. Ponencia del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Recuperado de:

http://www.caiep.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/METAS2021/RLE2221_Falsafi.pdf

Ferrari, A. (2013) *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Recuperado de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>

Freire, P. (2007) *Pedagogía del Oprimido* (Hugo Assmann. Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores. (Trabajo Publicado en 1972)

Fundación Telefónica (2013) *20 claves educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del Siglo XXI?* Recuperado de: <http://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2014/03/28/20-claves-educativas-para-el-2020/>

Gallego-Arrufat, M.J. & Chaves-Barboza, E. (2014) Tendencias en estudios sobre Entornos Personales de Aprendizaje (Personal Learning Environments -PLE-), *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49, p.1-22, Recuperado de:

http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec49/pdf/Edutec_n49_Gallego_Chaves.pdf

INEE (2009) El derecho a la educación (Informe 2009) Recuperado de http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2010/05/INEE-20100543-derechoeducacion_completob.pdf

Leal, R. F., Hernández, R.M. & García, L. M. & Padilla, S.G. (2013) La significación de la tutoría virtual desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje (112-121) En Fonseca-Sardi (Ed.) *Los Entornos Personales de Aprendizaje. Visiones y retos para la Formación*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Llorente, C. M.C. (2013a). Assessing Personal Learning Environments (PLEs). An expert evaluation. *New Approaches in Educational Research* 2 (1), 39-44. Recuperado de:

<http://naerjournal.ua.es/article/view/v2n1-6>

Llorente.C. M.C. (2013b) Aprendizaje autorregulado y PLE, EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC* 2(1), pp.58-75. Recuperado de:

<http://www.edmetic.es/revistaedmetic/index.php/component/content/article?id=45>

Marín, D.V. (2013) Competencias digitales de los alumnos la organización de un PLE y su utilización en la formación. (pp. 84-98) En Fonseca-Sardi (Ed.) *Los Entornos Personales de Aprendizaje. Visiones y retos para la Formación*. Caracas: Universidad Metropolitana

Marín, V., Negre, F. & Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, XXI(42) 35-43. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15830197005>

Marín, V. I., Lizana, A. & Salinas, J. (2014) Cultivando el PLE: Una estrategia para la integración de aprendizajes en la universidad, EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47,1-12. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/pdf/Edutec-e_n47_Marin-Lizana-Salinas.pdf

Marín, V. & Llorente, M.C. (2013) Del e-Learning al e-PLE: renovando viejos modelos de enseñanza. (2013) Campus Virtuales. *Revista Científica de Tecnología Educativa*, 2(2), p.120-128. Recuperado de: <http://www.revistacampusvirtuales.es/images/3/8.pdf>

- Martínez Gimeno, A. & Torres Barzabal, L. (2013). Los entornos personales de aprendizaje (PLE). Del cómo enseñar al cómo aprender. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(1), 39-57. Recuperado de: <http://www.edmetic.es/Documentos/Vol2Num1-2013/3.pdf>
- Maiz, O. & Garay, R.U. (2013) El desarrollo de experiencias en PLE (pp.54-67) En Fonseca-Sardi (Ed.) *Los Entornos Personales de Aprendizaje. Visiones y retos para la Formación*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Morfin. O.F. (2012) Ambiente Personal de Aprendizaje, organizador educativo a lo largo de la vida. *Diálogos sobre educación*, 3(5), 1-11. Recuperado de:
http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse_a3_n5_jul-dic2012_morfin.pdf
- Navas, E. E. (2013). Los entornos personales de aprendizaje en el marco de la educación permanente. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(1), 94-110. Recuperado de:
<http://www.edmetic.es/Documentos/Vol2Num1-2013/6.pdf>
- Navas, P. E.E. & Fonseca, S. M.C. (2013) Herramientas web 2.0, para la construcción de un PLE ¿Por dónde empezamos? En Fonseca-Sardi (Ed.) *Los Entornos Personales de Aprendizaje. Visiones y retos para la Formación* (pp.39-53). Caracas: Universidad Metropolitana
- OIT (2014) *Formación Permanente. Página oficial de la Organización Internacional del Trabajo*. Recuperado de:
<http://www.ilo.org/global/topics/skills-knowledge-and-employability/lifelong-learning/lang-es/index.htm>

Peña, I. (2013a). El PLE de investigación-docencia: el aprendizaje como enseñanza. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 93-110). Alcoy: Marfil

Peña, I. (2013b) Heavy switchers in translearning: From formal teaching to ubiquitous learning. *On the Horizon*, 21 (2), 127-137. Recuperado de:

http://ictlogy.net/articles/20130319_ismael_pena-lopez_-_heavy_switchers_translearning_formal_teaching_ubiquitous_learning.pdf

Prendes, M. P., Castañeda, L., Ovelar, B.R. & Carrera, F.X. (2014)Componentes básicos para el análisis de los PLE de los futuros profesionales españoles: En los albores del proyecto CAPPLE. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47, p. 1-15, Recuperado de http://edutec.-rediris.es/Revelec2/Revelec47/pdf/Edutec-e_n47_Prendes-Castaneda-Ovelar-Carrera.pdf

Puentes, P.A. & Cruz-Pichardo, I. (2013) El rol del profesor en la utilización de los PLE (pp. 99-111) En Fonseca-Sardi (Ed.) *Los Entornos Personales de Aprendizaje. Visiones y retos para la Formación*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Rodrigues, P.J. & Lobato, M.G. (2013) Ambientes pessoais de aprendizagem: conceções e práticas Personal learning environments: conceptions and practices. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 12(1), 23-34. Recuperado de:

<http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/viewFile/997/747>

Rodríguez, I. J.L., Rubio, M.J., Galván, C., & Barberà, E. (2014) Diseño de un entorno mixto e-Portfolio/ple centrado en el desarrollo de Competencias Transversales, *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47, p 1-17. Recuperado de:

http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/pdf/Edutec-e_n47_Rodriguez-Rubio-Galvan-Barbera.pdf

Román, P. M. (2011) *Aprender a Aprender*. Chile: Editorial Conocimiento. Recuperado de: <http://escuelag4.cl/documentos/libros/Aprender%20a%20Aprender.pdf>

Santamaría, G. F. (2010) Evolución y desarrollo de un Entorno Personal de Aprendizaje en la Universidad de León. *Digital Education Review*, 18, Recuperado de <http://greav.ub.edu/der/index.php/der/article/viewArticle/171>

Santos, C., Pedro, L., Almeida, S. & Aresta, M. (2013) Decentralized badges in educational contexts: the integration of Open Badges in SAPO Campus. *eLearning Papers*, 35, November 2013, ISSN: 1887-1542.

Siemens, G. (2010) *Conociendo el Conocimiento* (E. Quintana, D.Vidal, L. Torres&V.A. Castrillejo) España: Ediciones Nodos Ele. (Trabajo publicado en 2006)

Torres K., R. & Costa, C. (2013). Formación continua, aprendizaje a lo largo de la vida y PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 85-92). Alcoy: Marfil.

UNESCO (2012) *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>

UNESCO (2013) *Enfoque estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCO_enfoques_estrategicos_sobre_las_TIC.pdf

Urbina, R.S., Arrabal C.M., Conde, M. &Ordinas P.C. (2013) Las páginas de inicio como herramientas de ayuda para organizar el PLE. Un análisis comparativo. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47, p.1-14, Recuperado de:

http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/Edutec-e_n43-Urbina_Arrabal_Conde_Ordinas.pdf

Vygotsky, L. (1978) Interaction between learning and development. De *Mind in Society*. (pp. 79-91) London: Harvard University Press. Reimpreso de *Reading of the Development of Children* (2a Ed.) Recuperado de <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78>

Intervención social como estrategia de formación del estudiante de psicología

Mtra. Erika Tepanctal Gómez, Mtra. Laura Villanueva Méndez,
Mtro. Edwin Salas Mendoza

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

RESUMEN

La formación de profesionales en psicología no puede limitarse a un escenario escolar ni a los contenidos de los programas, lejos de las problemáticas sociales a las cuales se enfrentarán al graduarse, para contrarrestar la supuesta separación teórico-práctica se ha optado por diversas situaciones como incluir aspectos prácticos en las asignaturas teóricas, obligatoriedad de algunas actividades de naturaleza práctica, entre otros. Sin embargo muchas veces, la “práctica” que es llevada a cabo se limita a enviar a los estudiantes a escenarios en los que no requiere poner en práctica lo aprendido, o se encuentran en situaciones que debe resolver siguiendo estándares establecidos que dejan poco lugar a su creatividad o en que la práctica se limita a situaciones específicas en donde sólo se ponen en juego un conjunto muy delimitado de aprendizajes.

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro del *Programa de Vinculación Comunitaria en Atención Psicológica*, se incluyeron a los alumnos de la licenciatura en Psicología de la Unidad Regional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), como parte de su formación en el proyecto de “Intervención a Adolescentes en Condiciones de Riesgo” en conjunto con la Secretaría de Salud y el proyecto de “Promoción de Carrera en la BUAP”. Este proceso consistió en varias etapas que iban desde la observación por parte de ellos, hasta actividades de intervención bajo la supervisión profesional, y así como la preparación de ellos hacia otros estudiantes menos expertos. Así mismo, se incluyeron reunio-

nes de trabajo antes y después de cada actividad de intervención, bitácoras de observación del trabajo comunitario, reportes finales de cada proyecto en el que trabajaron. Al finalizar la intervención se les aplicó un cuestionario de cierre con el objetivo de evaluar los aprendizajes obtenidos.

Los aprendizajes más significativos obtenidos que ellos reportan son: que aprendieron a trabajar con grupos (30% de las menciones) lo que incluyó mejorar su tono de voz, la calidad de su exposición, su manejo del espacio y su fluidez verbal, que aprendieron a controlar el nerviosismo de estar frente a grupo y de hablar en público (17.8% de las menciones) y aprendieron no solamente a ejecutar proyectos de intervención, también a planear la intervención (12.5% de las menciones). Las principales diferencias que los estudiantes reportan como resultado de su participación en el trabajo comunitario: Manejo de voz era inadecuado, instrucciones y la voz eran claras y apropiadas, dentro de la intervención rescataban los aspectos importantes de lo dicho por los participantes y lo relacionaban más con conceptos abordados a lo largo del trabajo, se sintieron con más estrategias para trabajar con diferentes tipos de grupos, aprendieron formas de comunicación no agresiva para hablar con sus equipos sobre las limitaciones y errores de cada uno.

Con relación al desarrollo social, los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de involucrarse de manera directa con problemáticas de la comunidad donde radican, este contacto permitió una integración con la comunidad y con sus necesidades, así como del reconocimiento de la importancia de su participación como futuros psicólogos y psicólogas en los entornos sociales inmediatos.

Se concluye que este proceso de aprendizaje les permitió poner en práctica lo aprendido en diferentes asignaturas de su formación y aprender estrategias de trabajo en cada una de las etapas, así como una mayor sensibilización hacia problemáticas sociales.

Palabras claves: formación de profesionales, aprendizaje, intervención social.

Introducción

Es ampliamente aceptado que la formación de profesionales en psicología no puede limitarse a un escenario escolar ni a los contenidos de los programas, lejos de las problemáticas sociales a las cuales se enfrentarán al graduarse. Las dificultades que tienen los profesionales (no solamente de psicología) para trasladar lo aprendido en el aula a la intervención en escenarios reales han sido abordadas por varios autores (Guzmán, 2004; Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006) y para contrarrestar los efectos de esta separación teórico-práctica se ha optado por diversas situaciones como incluir aspectos prácticos en las asignaturas teóricas, obligatoriedad de algunas actividades de naturaleza práctica, el requisito de servicio social para la titulación y la inclusión de asignaturas totalmente prácticas dentro de los programas.

Sin embargo muchas veces, la “práctica” que es llevada a cabo inicia hasta avanzada la carrera o se limita a enviar a los estudiantes a escenarios en los que poco requiere poner en práctica lo aprendido, o jamás se entera si su desempeño es adecuado, o se enfrenta a situaciones que debe resolver siguiendo estándares establecidos que dejan poco lugar a su creatividad o en que la práctica se limita a situaciones específicas en donde sólo se ponen en juego un conjunto muy delimitado de aprendizajes. Pero incluso, cuando la parte práctica ha sido considerada dentro de los programas, ésta aún sigue siendo mínima y retomada casi siempre hasta un periodo final de la preparación. Aunado a esto, la formación del estudiante, se mantiene incompleta, en la medida en que no se crean o fortalecen vínculos éticos y vivenciales con la comunidad inmediata, llevando incluso a una despersonalización de con quienes se trabaja, así como desarraigo por su región de origen, o por el papel de su profesión y ciencia dentro de la sociedad, como le ha sucedido a la economía que en su versión dominante terminó siendo la ciencia social con mayor tendencia a la deshumanización.

Dado que uno de los principales objetivos de la Universidad es la Integración Social y la contribución al desarrollo de su entorno, las Unidades Regionales de la BUAP son uno de los principales

puntos de articulación con la sociedad. En este sentido la Facultad de Psicología en la URZ ha asumido como uno de sus ejes fundamentales la participación de alumnos y docentes a partir de plan de estudios de su licenciatura.

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos puesto en marcha un proyecto que intente cubrir y conjugar ambas dimensiones fundamentales en la universidad: el desarrollo social y la educación, para ello se creó el *“Programa de Vinculación Comunitaria en Atención Psicológica”* cuyo objetivo es fomentar una mejora en la calidad de vida de los habitantes de las comunidades que pertenecen a la Sierra Norte del estado de Puebla en vinculación y coordinación con los agentes sociales, a través del diagnóstico, la planeación, ejecución y valoración de proyectos psicosociales (divididos en cuatro ejes: intervención, difusión, formación e investigación) que respondan a las necesidades detectadas por la población al potencializar recursos existentes y emergentes concibiendo como una totalidad individuo-institución-comunidad, en este programa incluye a alumnas y alumnos de la licenciatura en Psicología de la Unidad Regional Zacapoaxtla de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Consideramos que el vínculo hacia la comunidad puede ser uno de los principales motores motivacionales en las y los estudiantes, ya que de este modo las actividades de aprendizaje en campo cobran sentido y se materializan en sujetos, o grupos con los que pueden estar en contacto, desarrollando el sentido de compromiso social y ético, se aplica y ejercita el conocimiento visto en el aula, así como la valoración y dimensionalización de la participación de la Psicología en los entornos comunitarios cercanos.

Fundamentos teóricos

Al igual que muchos científicos sociales (Morin, 1984, Martín-Baró, 1990; Parker, Freire, 2005, Parker, 2010) consideramos que la función de la ciencia y del científico (y por ende su conocimiento) no pueden reducirse al laboratorio, o al aula dentro de la universidad, el papel de ambos

como agentes de transformación les exige una participación más franca sobre la sociedad y sus problemáticas. Sin embargo, muchos de los estudiantes universitarios que están siendo formados y debido al perfil con el que cuentan muchas de las universidades asumen a su entorno como un gran "laboratorio" en el que sus alumnos pueden ir a experimentar y aplicar sus conocimientos, volviendo a los otros y sus necesidades como "objetos de práctica" y de los que una vez saciados los objetivos (escolares) se demarca la participación estudiantil, porque, según este esquema curricular, su intervención como profesionales y agentes de cambio se hará formalmente hasta terminada su licenciatura. Este enfoque pedagógico aleja y recorta la reflexión de la acción, el conocimiento científico de la participación social; abismo cada vez más grande entre nuestros profesionales recién egresados, que se forman en el interés propio y menos en el común. ¿Cómo lograr ese compromiso social que debería ser inherente al científico y al profesional? Sin duda existen varios caminos y puntos de partida, en nuestro caso y de acuerdo al ámbito en que nos desenvolvemos como docentes, nos hemos propuesto revertir esa laguna y re-integrar el sentido de participación social dentro de la formación del estudiante de Psicología en una de las unidades regionales de la BUAP.

La praxis, entendida como el hacer-reflexivo, es un componente que debería estar dentro de la formación del universitario, para lograrlo en nuestros estudiantes nos hemos apoyado en dos esferas teóricas que se encaminan en esa dirección, la primera, conocida principalmente como pedagogía de la liberación (PL), y la segunda, conocida como la investigación-acción participativa (IAP). Algunos autores (ver artículo) consideran que la primera contribuye a la fundamentación de la segunda, nosotros las asumimos vinculadas pero diferentes en tanto los ámbitos en los que actualmente se desarrollan nuestros estudiantes: la enseñanza y la investigación, y aunque están íntimamente ligadas, no todas las actividades dentro de las asignaturas que llevan los estudiantes desembocan en investigaciones (de campo), mientras que la pedagogía para aprender y enseñar los contenidos se utilizan en todas las materias.

Comenzaremos con la Pedagogía de la liberación y después con la Investigación-acción participativa. Freire consideraba que la finalidad de la educación era liberar (capacidad de elección) a los individuos, comunidades (e incluso sociedades) del yugo esclavizador que los volvía dependientes de los gobiernos u otros sistemas de poder (Freire, 48ª Ed.) (1999). El cambio de las dinámicas entre las minorías y mayorías sociales, consideraba el autor, se podía lograr a partir de la educación crítica y reflexiva.

El Programa de Vinculación Comunitaria en Atención Psicológica, que es donde se inserta y articula las actividades que en este trabajo se presenta, se apoya en uno de los principios que propone Freire (1999): el aprendizaje (en tanto que acción reflexiva) surge en el encuentro de las personas, mediado por el entorno social, pensamos que en el caso de los estudiantes, las interacciones entre iguales y con las comunidades y grupos sociales favorece los procesos de aprendizaje-enseñanza y al mismo tiempo desarrolla el sentido de participación social, en la medida en que dicho encuentro comparte las realidades sociales en las que ambos se encuentran, además de que crea vínculos entre los actores sociales participantes.

Aunado a ello, la tendencia dentro de las metodologías de la investigación conocida como Investigación-Acción Participativa, ha contribuido paulatinamente a la autonomía de los grupos y las sociedades. De acuerdo con algunos autores (Balcazar, 2003) los fundamentos de la Investigación-Acción Participativa (IAP) son tres principalmente: a) la investigación, entendida como el análisis sistemático y científico de la subjetividad y realidad social, dialogando y respetando las necesidades y prioridades de los grupos sociales y comunidades; b) la educación, es el proceso mediante el cual los participantes desarrollan un autoanálisis que les permite identificar las posibles causas de sus problemáticas, recuperando la capacidad de autodirigirse y eventualmente transformarse. Y c) la acción, es decir, la puesta en marcha de gestiones a partir de recursos propios y/o en cooperación con otros grupos u organizaciones civiles y de gobierno.

Nosotros compartimos en general los mismos fundamentos, razón por la cual los hemos tratado de integrar en la estructura y dinámica de la formación universitaria en la licenciatura de Psicología en la Unidad Regional de Zacapoaxtla, Puebla, México muchos de los planteamiento teóricos de estos dos enfoques que son altamente compatibles entre sí.

Se autodefinen como protagonistas y transformadores, en lugar de víctimas o espectadores

El investigador (docente) facilita o apoya en el proceso de transformación, aplicando sus conocimientos para orientar los fenómenos psicosociales, metodológicos y pedagógicos que se presentan en el grupo de trabajo.

Método

El grupo de tercer cuatrimestre y generaciones subsecuentes se integraron en su formación el proyecto de *“Intervención a Adolescentes en Condiciones de Riesgo”* en conjunto con la Secretaría de Salud, y el proyecto de *“Promoción de Carrera en la BUAP”* (los cuales se ubican en los ejes de intervención y promoción respectivamente de nuestro programa de intervención comunitario).

Este proceso incluyó varias etapas: la primera consistió en la observación (y posterior explicación a partir de lo visto en clase y en las capacitaciones) en campo por parte de las y los estudiantes, sobre la intervención de psicólogos en escenarios reales; en la segunda, su participación se concentró como apoyo (auxiliares) en las diferentes actividades realizadas (talleres, conferencias y reuniones), conforme se iban desarrollando en el proyecto comenzaron a participar de manera más directa en actividades de intervención bajo la supervisión profesional directa, las/los alumnos que mostraron mejor desempeño, se encargaron paulatinamente de la capacitación y eventual co-supervisión de sus pares menos experimentados, así como de sus compañeras/os de las posteriores generaciones que se incorporaban al proyecto. Todas las etapas mencionadas den-

tro de la práctica de los estudiantes, incluyeron revisión de literatura pertinente y de reuniones de trabajo al interior de cada equipo y con los asesores (docentes), antes y después de una de las actividades de intervención, cada integrante elaboró bitácoras de observación del trabajo comunitario y del propio aprendizaje en cada una de las sesiones, así como la elaboración de reportes finales de cada proyecto en el que trabajaron.

Al finalizar las intervenciones se realizaron plenarios con todos los equipos de trabajo en las que las y los estudiantes expusieron sus experiencias, aprendizajes, reflexiones, aciertos y errores sobre el trabajo en campo; posteriormente se les aplicó un cuestionario de cierre, así como una plenaria final con el objetivo de conocer y evaluar los aprendizajes obtenidos.

La participación de las y los estudiantes en las actividades desarrolladas consistió gradualmente en la planeación, ejecución y evaluación de Talleres que se describen a continuación:

Proyecto de Intervención a adolescentes en condiciones de riesgo a partir de la invitación del Programa de escuela y salud, del Centro de Salud Urbano, Zacapoaxtla de la Secretaria de Salud se realizó un diagnóstico en Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario (CBTA) 168 con el cuestionario "Sucesos de Vida" (Lucio y Durán, 2003) para la detección las áreas de intervención de los jóvenes en condiciones de riesgo. De las siete áreas que conforman el cuestionario (área familiar, área social, área personal, área de problemas de conducta, área de logros y fracasos, área de salud y área escolar), se detectaron necesidades en las áreas: Personal y Social además de problemas relacionados con la salud como: Relaciones sexuales, consumo de alcohol, drogas y cigarros.

Se llevaron a cabo cuatro talleres de seis sesiones cada uno donde se abordaron como temas eje la comunicación y la confianza, con la finalidad de que se creara un clima de confianza y respeto para que se apropiaran de estrategias de afrontamiento para aplicarlas a su vida. Las y los alumnos de psicología participaron en la aplicación del cuestionario y en la elaboración de la

base de datos en el software estadístico SPSS para la realización del diagnóstico, además de participar como observadores y auxiliares de las actividades de los talleres, además de estar presentes en las sesiones de planeación y en etapas posteriores. Posteriormente estos talleres se replicaron en la Escuela Secundaria "5 de mayo de 1862" en el turno matutino de la ciudad de Zacapoaxtla, en donde el papel de varios de los estudiantes de psicología fue más activo, fungiendo ahora como coordinadores de sesión (siempre bajo supervisión docente), para después ser más autónomos en cuanto a la conducción de los talleres. Finalmente en la misma escuela secundaria en el turno vespertino se incluyeron como observadores y/o auxiliares nuevos alumnos de psicología para aprender sobre cómo trabajaban sus compañeras/os de más experiencia. En algunos casos se incorporaron los docentes titulares de cada grupo de secundaria, lo que demandó mayor pericia por parte de las y los estudiantes de psicología, al saberse observados por dichos profesores, obteniendo al final buenos resultados. En lo que respecta a la promoción de carrera y como parte de las actividades de difusión de la Licenciatura en Psicología para el proceso de admisión, se impartieron talleres de Orientación vocacional y Autoestima a alumnos por egresar en 28 bachilleratos de la región en (Teziutlán, Libres, Zacapoaxtla, Cuetzálan, Tlatlauquitepec, Zaragoza y Tetela de Ocampo). Las y los estudiantes del cuatrimestre más avanzado que habían participado en el proceso anterior, coordinaron la planificación de las actividades de Promoción con sus compañeros de menor nivel. Se dividieron en equipos mixtos (estudiantes de psicología de cuarto y segundo grado) y ejecutaron los talleres. Todas las actividades fueron supervisadas antes, durante y después de la aplicación de los mismos, teniendo reuniones de trabajo en donde se comentaron los principales objetivos a alcanzar y las dificultades encontradas. Además de sesiones de ensayo y reportes de práctica.

Análisis y resultados

De acuerdo con los resultado de las plenarias y del cuestionario aplicado al final de las actividades de intervención, los aspectos que ellos le dan mayor importancia para su preparación son:

Las materias impartidas con un 48.2% por considerar que la dimensión teórica era la que respaldaba su hacer en la práctica, y la participación en proyectos con 41.3% que el espacio en dónde pudieron desarrollar sus capacidades individuales y colectivas en la medida en que transformaban el entorno: *“Fue una experiencia que me permitió aprender a trabajar en equipo, conocer nuestras interacciones, aunque también tuvimos varias dificultades, aprendimos a evaluar nuestro propio trabajo.”* (Liliana P. C.), mientras que las becas y apoyos recibidos de la universidad lo menciona el 10.3% en la medida en que obtenían recursos para continuar sus estudios. Los principales aprendizajes logrados en el trabajo de campo que ellos reportan son: mejoras en las habilidades para trabajar con grupos (30% de las menciones), ya que el poco trabajo ante grupos externos a ellos antes de su egreso suele presentarse como obstáculo a nivel profesional, pues el manejo de la presión ante un público extraño al salón de clases y de la escuela suele poner en práctica habilidades y estrategias diferentes a las vividas en el aula en los niveles básicos de la carrera: *“En lo personal es la primera vez que doy talleres, y fue una experiencia muy bonita, por estar frente a un grupo de personas desconocidas me sirvió para superar mis nervios, a no temer y a darme cuenta de que puedo hacerlo”* (Arelly O.H.), lo que incluyó mejorar su tono de voz, la calidad de su exposición, su manejo del espacio y su fluidez verbal, así como el aprendizaje sobre el control de la presión para hablar frente al público (17.8% de las menciones): *“Para mi impartir un taller era algo nuevo, por lo que en un principio estaba muy nervioso (...). Ahora ya no me da miedo pararme frente a un grupo y presentar un tema...”* (Erick M.H.); aprendieron no solamente a ejecutar proyectos de intervención, sino también su planeación (12.5% de las menciones), ya que a partir de reuniones de trabajo propusieron e integraron actividades para los diferentes talleres en los que participaron: *“Me doy cuenta que no es lo mismo decirlo que hacerlo (planeación) y lo que aprendimos fue a tratar de ajustar, lo visto en clases con lo que se necesita en el campo”.* (Mónica R. R.). Por otro lado, reportan que los principales factores que contribuyeron a obtener estos aprendizajes fueron: el impartir talleres de diferentes temas y con diferentes actividades, dado que les exigía una mayor diversidad de conocimientos y estrategias ante las características de los grupos con quienes se traba-

jaba (32.3%): *Ya me había tocado ser asistente los talleres pasados, ahora que fui coordinadora fue una buena experiencia porque aprendí a hablar en público y a coordinarme con mis compañeras más nuevas, pues el haber trabajado anteriormente me ayudó a estar menos nerviosa.*" (Christell H.); las asesorías que recibieron antes y después de cada sesión (23.5%): *"...antes de realizar las actividades propuestas nos reuníamos con el profesor a cargo y nos hacía comentarios, sugerencia o nos corregía..."* (Cecilia G. M.), los conocimientos obtenidos en las materias (14.7%): *"Me pude dar cuenta de muchos de los fenómenos sociales vistos en la clase, y es aquí donde creo que valió la pena todo el cuatrimestre"* (Humberto G. O), así como la relación y observación del trabajo de alumnos más avanzados (6%): *"Lo aprendí con ellos, lo vi en ellos y lo viví con ellos, eso fue lo que hizo que lográramos grandes cosas."* (Lucero F. E.).

Lo que ellos consideran que haría falta para mejorar su aprendizaje es: participar en más proyectos de este tipo (46.8%): *"Debo reconocer que en un principio no me interesaba la actividad, ni la materia, pero con actividades como la cooperativa hoy me doy cuenta que es un área en la que me gustaría desarrollarme más".* (Catalina T.D.), tener más apoyo económico por parte de la universidad para los gastos que implica la participación en intervención comunitaria (15.6%): *"¡Nos hubiera gustado haber recibido más apoyo para haber podido presentar la ofrenda [para invidentes] en muchos otros lugares!* (Generación 2012), y poder participar en proyectos con temas de interés personal (6.2%).

Las principales diferencias que los estudiantes reportan como resultado de su participación en el trabajo comunitario son que: Al inicio, las instrucciones que daban a los grupos con los que se trabajaba eran confusas y su manejo de voz era inadecuado, al final, las instrucciones y la voz eran claras y apropiadas. Al inicio, sus intervenciones verbales como coordinadores, se limitaban a confirmar lo expresado por los participantes de los talleres o a repetir lo que habían dicho, al final la intervención rescataban los aspectos importantes de lo dicho por los participantes y lo relacionaban más con conceptos abordados a lo largo del trabajo. En un principio presentaban

dificultades para adaptar las actividades planeadas a los cambios que se presentaban durante la intervención como el trabajo con más participantes de los esperados, trabajo en un espacio no adecuado para todas las actividades y trabajo con grupos con dinámicas diferentes, durante la intervención se sintieron con más estrategias para trabajar con diferentes tipos de grupos y encontraron diferentes soluciones a las situaciones que les presentaban a los largo del trabajo: *aprendí a resolver esos imprevistos que surgen en el momento y que deben atenderse, en este nuevo taller no estaba tan preocupada por mi desempeño porque ya había trabajado en el anterior.*" (Maricarmen V.R.). Al inicio tenían algunas dificultades para coordinarse como equipo que se hacían evidentes frente a los participantes de los talleres y surgían algunas discusiones en las reuniones que no contribuían a la mejora del trabajo. Al final reportaron que aprendieron formas de comunicación no agresiva para hablar con sus equipos sobre las limitaciones y errores de cada uno y al mejorar la comunicación tuvieron menos problemas de coordinación: *"Mejoramos mucho nuestra comunicación como equipo y así evitamos muchas confrontaciones"* (Mercedes D.M.)

Pero además de las experiencias en cuanto a la formación académica, el contacto con las personas a quienes presentaron las actividades, reciben de primera instancia el reconocimiento al desarrollar un buen trabajo, lo que fortalece su seguridad para la vida profesional: *"¿En los comentarios del público, leímos buenos comentarios hacia nosotros como equipo, la maestra del grupo que también estuvo presente y que era psicóloga nos invitó a participar nuevamente en el centro escolar."* (Lucero F. E.); *"Muchas personas estuvieron interesadas en lo que nosotras decíamos, incluso algunos se acercaron para darnos las gracias, eso fue una enorme satisfacción para mí y mis compañeras."* (Christell H.S.)

Los propios alumnos consideran como una parte muy importante de su preparación, la formación en valores que les deja su participación y mencionan a la responsabilidad, respeto, tolerancia y confidencialidad como valores que han adquirido: *"Me sorprendió mucho que, con todo y nuestras diferencias supimos respetarlas y sacar adelante el proyecto, es ahí donde te das cuenta que*

un buen grupo no es aquel que no pelea, sino el que negocia, respeta y trabaja en el objetivo común.”
(Itzamara R.M.)

Conclusiones

Podemos decir de manera general que el avance personal de cada uno de los estudiantes en su formación destaca la importancia del trabajo en equipo, de la práctica supervisada, en que los estudiantes tuvieron la oportunidad de recibir retroalimentación sobre su trabajo y de la supervisión entre pares que posibilitó a los estudiantes más avanzados poner en práctica lo aprendido (tanto en la autoreflexión, así como en la guía a sus compañeras y compañeros menos experimentados, y en ambos grupos en cuanto a tener la oportunidad de observar, asistir y colaborar con psicólogos en escenarios reales; de desarrollar estrategias para afrontar y resolver ciertas situaciones imprevistas, y a cómo planear la intervención, la participación en el trabajo de campo atendiendo a problemáticas sociales en que las que se les incluyó desde la evaluación diagnóstica hasta la evaluación final, permitiendo en ellas/ellos poner en práctica lo aprendido en diferentes asignaturas de su formación, integrarlas y aprender estrategias de trabajo en cada una de las etapas.

El éxito del trabajo reside también en la consideración dentro de la planeación y ejecución de los talleres, de las propias particularidades culturales de los grupos con los que se trabajó como: el idioma (dado que algunos participantes tenían como lengua materna el náhuatl), la religión, su nivel de escolaridad, el grupo étnico de pertenencia, la condición de zona rural o semi-urbana, etc.

Otro aspecto relevante dentro de la formación del estudiante de licenciatura es la participación activa del docente- supervisor, ya que cada actividad fue un escenario diferente para poner y aprender un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que no son particulares de una sola área de la psicología, la comunicación entre docentes para el logro de los objetivos fue muy

importante ya que cada intervención pudo analizarse en las diversas asignaturas desde diferentes perspectivas, la interacción docente- alumno permitió ir visualizando los avances, las competencias adquiridas y los nuevos retos para los que están preparados las y los jóvenes, dicha relación generó un clima de confianza para expresar sus dudas, miedos, errores y tener una red de apoyo por parte del docente y los integrantes de su equipo de trabajo en la retroalimentación y en la acción. Si restamos importancia a la práctica profesional supervisada, probablemente caeríamos en el error de formar solo profesionales teóricos, sin embargo gracias a la supervisión podemos decir que el estudiante refleja las competencias requeridas, ayudándolo a identificar, modificar, reafirmar y crear nuevos valores, tanto de forma individual como colectiva, que le permite una adaptación permanente al medio donde se desarrolle.

La formación profesional le corresponde preparar tanto para el trabajo en todas sus formas y modalidades como para vida en comunidad, a fin de comprender las relaciones sociales y laborales y actuar de modo transformador, para responder a este reto planteado en la formación de psicólogos, los diferentes proyectos de intervención que se han venido realizando desde el año 2009 en la Unidad Regional Zacapoaxtla de la BUAP, particularmente la Licenciatura en Psicología hemos sido participes activos y pioneros dentro de la Integración Social impulsando el desarrollo Humano, la aplicación de conocimiento así como la creación de espacios en el mejoramiento de la calidad de vida de la Región que nos ha llevado a abrir el diálogo con los diversos sectores comunitarios, fortalecer la imagen de la Universidad y promover el concepto de salud mental, lo que ha contribuido a eliminar prejuicios sobre la imagen del psicólogo, se ha coadyuvado a fortalecer la educación profesionalizante, fomentar el intercambio académico con otras dependencias para desarrollar proyectos inter y transdisciplinarios.

Para concluir podemos decir que la formación de los psicólogos debe reunir desde la formación teórica sólida, la investigación (tanto en la incorporación de proyectos ya encausados, como en la generación y asesoría de investigaciones propias), la práctica profesional supervisada, sin faltar

el desarrollo, fortalecimiento y la promoción de valores humanos, así como el desarrollo personal del estudiante en formación a través de las experiencias significativas.

Referencias

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*. 59-77.
- Carlos, Guzmán, J. (2004). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *Sinéctica*, 25, agosto-enero, 3-14
- Díaz B. F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior Número 35 (137)*. pp. 11-24.
- Freire, P. (48ª Ed.) (1999). *La educación como práctica para la libertad*. México: Siglo XIX editores.
- Freire, P. (2a Ed.) (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XIX editores.
- Lucio, E. y Durán, C. (2003). *Cuestionario de sucesos de vida para adolescentes*. México: Manual Moderno.
- Martín-Baró, I. (1990). *Acción e Ideología*. El Salvador: UCA.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona, España: Antrophos.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación el futuro*. Francia: UNESCO.

Parker, I. (2010). *La Psicología como Ideología: contra la disciplina*. Madrid: Catarata.

Ramírez, M. y Cortés, E. B. (2007). *Psicología Salud y Educación. Avances y perspectivas en América Latina*. México: AMAPSI

Estilos de aprendizaje y promedio escolar en estudiantes de psicología

Ulises Delgado Sánchez, Rosa Isela Moreno Arias,
Claudia Pilar Flores Rubí, Yasmín de Jesús Arriaga Abad

*Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología.
Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México*

RESUMEN

Estudios recientes en el campo educativo, han destacado la influencia de los factores personales, tanto del estudiante como del profesor, en los procesos de aprendizaje escolar, y en el logro académico. En este contexto, el Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA), ha mostrado sensibilidad y consistencia en la identificación de cuatro estilos personales (activo, pragmático, teórico y reflexivo) entre estudiantes de diferentes profesiones. La presente investigación tuvo como objetivo identificar si existe alguna relación entre los estilos de aprendizaje y el logro académico en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Cuatro profesores de Psicología de la misma Facultad aplicaron de manera estratificada el cuestionario CHAEA a 334 alumnos (251 mujeres y 83 hombres), y de forma complementaria obtuvieron sus promedios académicos. Los resultados no muestran diferencias significativas en cuanto al género y edad de los participantes, aunque si se identifican diferencias al comparar los estilos de aprendizaje a través de los diferentes grados de avance dentro del programa de estudios. A partir del cálculo de un ANOVA se identificó que durante el primer par de años de la carrera el estilo emergente es el Pragmático, sin embargo, se identificó que el estilo que predomina a lo largo de los años de carrera es el Activo. La presencia del estilo Activo se vinculó con los promedios más altos

en aprovechamiento escolar, aunque dicha correlación fue muy baja, por lo que no puede afirmarse que dicho estilo esté asociado con el promedio. La información generada por esta investigación es congruente con los hallazgos reportados en otros estudios en tanto fue posible identificar un estilo dominante en los estudiantes de Psicología, sin embargo la ausencia de correlación con el promedio escolar, no permite considerarle un predictor del logro académico.

Palabras clave: estilo de aprendizaje, logro académico, universitarios

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Keefe (1988), los estudios sobre *estilos de aprendizaje* han permitido identificar y agrupar una amplia gama de rasgos cognoscitivos, afectivos y fisiológicos, que pueden tomarse como indicadores relativamente estables, de la manera en que los alumnos perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje, potenciando su aprendizaje escolar y en los casos más avanzados su desarrollo profesional. En años recientes, diversos investigadores han procurado establecer las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el desempeño académico, las características de diferentes programas de asignaturas y carreras, en la expectativa de encontrar vías sólidas para promover mayores niveles en el logro académico de los estudiantes a nivel medio superior y superior.

Existen en la actualidad múltiples modelos que han proporcionado una comprensión amplia del funcionamiento de los estilos de aprendizaje y establecen la metodología para su evaluación. Sin embargo, en Hispanoamérica ha predominado un enfoque basado en la teoría del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) desarrollada por Alonso, Gallego y Honey (1995), desde ella se entiende por estilos de aprendizaje a un conjunto de orientaciones que la persona tiende a utilizar de forma habitual y estable cuando aborda, planifica y responde ante demandas de aprendizaje escolar. De acuerdo con estos autores pueden identificarse cuatro estilos de aprendizaje:

Activo (basado en la experiencia directa), que agrupa como principales conductas al momento de aprender la animosidad, la improvisación, la búsqueda y el descubrimiento de novedad, el riesgo y la espontaneidad. Asimismo se contemplan la creatividad, la generación de ideas, la vitalidad, el aprovechamiento de la experiencia, el protagonismo, la participación, y la competitividad, entre otras.

Reflexivo (basado en la observación y recogida de datos), que concentra conductas de receptividad, ponderación, análisis, exhaustividad y toma de conciencia, y entre los otros comportamientos menos frecuentes pero presentes en él, la observación, la identificación de pequeños detalles, la elaboración de argumentos, la previsión, la habilidad para redactar informes y la prudencia.

Teórico (basado en la conceptualización abstracta), que muestra dentro de sus principales características la lógica, la metódica, la objetividad, la criticidad y la estructuración en las acciones. Adicionalmente se identifican la disciplina, la planificación, el orden, la síntesis, el perfeccionismo, la elaboración de modelos, la formulación de preguntas, la racionalidad, la inventiva y la exploración.

Pragmático (basado en la experimentación activa y la búsqueda de aplicaciones prácticas), tiene como sus principales características la experimentación, la practicidad, el dirigirse a situaciones y a personas de manera directa, la eficacia y el realismo; y dentro de sus otras características el tecnicismo, la búsqueda de utilidad y funcionalidad, la planificación, la objetividad, la seguridad en las acciones, la organización de situaciones y condiciones, la actualización permanente, la propuesta de soluciones a problemas y la aplicación de lo aprendido.

Es importante destacar que cada individuo puede tener los cuatro diferentes estilos, predominando uno sobre los otros de acuerdo a las demandas de aprendizaje escolar actuales, como lo ha señalado Matthews (1995), estos estilos pueden modificarse de acuerdo con el nivel de estu-

dios, o incluso a través de la trayectoria escolar en un determinado nivel de estudios. Por ejemplo, Ramírez y Osorio (2008) identificaron en 325 estudiantes de nivel medio superior en México una marcada presencia del estilo reflexivo seguido por el pragmático, teórico y activo en ese orden. Por su parte, García, Muñoz y Abalde (2002) encontraron resultados diferenciados en función del perfil de carrera (económico-administrativas, empresariales, ingenierías y arquitectura), identificando los estilos activos con mayor preferencia en las áreas económica y empresariales así como el estilo pragmático en ingenierías. Resultados cercanos a los anteriores fueron reportados por Valenzuela y González (2010) con estudiantes de la Universidad de Sonora, pertenecientes las carreras de contabilidad, derecho, ciencias de la comunicación y medicina, en las que predominó el estilo reflexivo. La alta presencia del estilo reflexivo en las carreras muestreadas, podría contrastar con los desarrollados por estudiantes de carreras que se vinculan con el área de ciencias naturales.

La evidencia aportada por López, Nava y Moreno (2013), resulta importante en el análisis de esta posibilidad. Ellos aplicaron a 221 alumnos de la carrera de Biología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala el cuestionario de Reid (1995) sobre estilos de aprendizaje, encontrando seis diferentes estilos de aprendizaje entre los que destacaron, visual, táctil, kinestésico y grupal. Estos estilos parecen coincidir con el perfil activo del instrumento de Alonso, Gallego y Honey (1995), sin embargo, no es posible afirmarlo plenamente. La enseñanza de la Psicología en esa misma Facultad, a diferencia del resto de las escuelas de Psicología en México, se enseña bajo una perspectiva de Ciencia Natural, por lo que constituye también una oportunidad para evaluar los estilos de aprendizaje e identificar si muestra diferencias con las áreas administrativas y económicas.

La licenciatura en Psicología, que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, se ubica como una de las de mayor prestigio a nivel nacional. Ya que cuenta con un plan curricular modular que de manera simultánea forma

en el estudiante habilidades teóricas, experimentales y profesionales (Ribes, Fernández, López, Rueda, & Talento, 1980). Los índices de reprobación son altos y se concentran durante el segundo año de la carrera, periodo de transición hacia las prácticas profesionales, en donde probablemente el estilo de aprendizaje escolar se convierta en estilo de trabajo profesional. Los objetivos de este estudio son, 1) identificar si existe un estilo que caracterice a la población de estudiantes de Psicología analizados, 2) averiguar si a través del avance dentro de la carrera se mantiene o varía el estilo de los estudiantes, e 3) identificar si existe alguna relación entre los estilos de aprendizaje y el logro académico en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Aplicar este tipo de evaluación a través del CHAEA, que además escasamente se practica en México, podría arrojar información pertinente para adecuar algunas innovaciones psicopedagógicas a las particularidades detectables en los estudiantes, e incluso los profesores de dicha institución.

Método

Participantes

334 alumnos (251 mujeres y 83 hombres), de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, matriculados durante el periodo lectivo 2015-2. De acuerdo al semestre que cursaban, la muestra incluyó 98 alumnos de segundo, 87 de cuarto, 94 de sexto y 56 de octavo. Los cuales representaron en términos de porcentaje 29.2%, 25.9%, 28.1%, 16.7% respectivamente. El rango de edad de la muestra estuvo comprendido entre los 18 y los 44 años ($M=20.57$, $DE= 2.2$).

Instrumentos

El cuestionario CHAEA (Alonso et al., 1995). Este instrumento consta de 80 ítems dicotómicos a partir de los cuales se evalúa cuatro estilos de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. Los 80 ítems se estructuran en cuatro grupos de 20 ítems correspondientes a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje. La puntuación es aditiva para cada uno de los grupos de 20 ítems. Esta puntuación indica el nivel de cada estilo en el estudiante.

Procedimiento

Cuatro docentes de la carrera de Psicología, fueron instruidos para que aplicaran colectivamente el cuestionario CHAEA un total de 334 alumnos que se encontraban distribuidos en aproximadamente tres grupos de cada cohorte, 2º, 4º, 6º y 8º semestre. En cada grupo se dio la indicación de que los cuestionarios fueran llenados en forma honesta, que no era una prueba contra reloj y que la información sería manejada bajo el principio de confidencialidad. De manera complementaria el promedio global de cada alumno se obtuvo a partir del historial académico que todo alumno tiene a su disposición.

Los datos obtenidos fueron procesados en el software SPSS versión 20.0. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos de las variables que incluyeron las medidas de tendencia central y de dispersión, así como de índices de correlación.

Resultados

Se realizaron los siguientes análisis: 1) análisis descriptivos; 2) contraste de medias (ANOVA) y; 3) correlación entre variables, con la finalidad de identificar los estilos de aprendizaje predominan-

tes en los estudiantes y determinar su relación con el promedio acumulado a través de la carrera (correlación de Pearson).

La Tabla 1 se muestra de forma general los cuatro estilos de aprendizaje que perfilan a la muestra estudiada, se observa que el estilo activo es el de mayor presencia a lo largo de la carrera pero de forma particular en el octavo semestre, de forma secundaria el estilo pragmático también predomina en ese semestre, mientras que el estilo teórico en menor grado alcanza mayores puntajes en los semestres sexto y octavo, en tanto, el estilo reflexivo es el menos desarrollado debido a que muestra los puntajes más bajos durante la carrera.

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de los estilos de aprendizaje durante la carrera

Estilo	Semestre	n	M	DE	SE	95% del intervalo de confianza para la media		Mín	Máx
						Límite inferior	Límite superior		
Activo	2°	96	9.34	3.09	0.32	8.72	9.97	3.00	17.00
	4°	86	8.27	3.21	0.35	7.58	8.96	0.00	17.00
	6°	93	9.09	3.30	0.34	8.41	9.77	1.00	16.00
	8°	54	9.48	2.96	0.40	8.67	10.29	4.00	18.00
		329	9.01	3.18	0.18	8.67	9.36	0.00	18.00
Reflexivo	2°	92	5.16	2.44	0.25	4.66	5.67	0.00	11.00
	4°	85	5.64	3.02	0.33	4.98	6.29	1.00	13.00
	6°	92	4.83	2.40	0.25	4.33	5.32	0.00	12.00
	8°	55	5.18	2.58	0.35	4.49	5.88	1.00	13.00
		324	5.19	2.62	0.15	4.91	5.48	0.00	13.00
Teórico	2°	98	7.33	3.06	0.31	6.71	7.94	1.00	15.00
	4°	85	7.87	3.45	0.37	7.13	8.61	0.00	17.00
	6°	93	8.43	3.16	0.33	7.78	9.08	0.00	15.00
	8°	53	8.43	3.16	0.43	7.56	9.30	1.00	18.00
		329	7.96	3.23	0.18	7.61	8.31	0.00	18.00
Pragmático	2°	93	7.45	3.21	0.33	6.79	8.11	1.00	14.00
	4°	83	6.71	2.99	0.33	6.06	7.36	1.00	16.00
	6°	91	7.84	2.92	0.31	7.23	8.44	1.00	14.00
	8°	56	8.84	2.92	0.39	8.06	9.62	3.00	16.00
		323	7.61	3.09	0.17	7.27	7.95	1.00	16.00

En el análisis relacionado con la variable semestre, se aplicó la prueba ANOVA para determinar las diferencias en las medias de cada estilo. Se encontraron diferencias significativas para el

estilo de aprendizaje pragmático ($F=5,790$; sig.:.001; $p<0.05$), lo que indica que este estilo es el que se desarrolla conforme se cursan semestres superiores; por el contrario se encontró que no existen diferencias significativas en los estilos activo, reflexivo y teórico (véase tabla 2).

Tabla 2.
Análisis de varianza para los diferentes estilos de aprendizaje

			SS	gl	MS	F	Sig.
Activo * Semes- tre	Inter-gru- pos	(Combinadas)	70.653	3	23.551	2.354	.072
		Intra-grupos	3251.298	325	10.004		
		Total	3321.951	328			
Reflexivo * Semestre	Inter-gru- pos	(Combinadas)	29.102	3	9.701	1.416	.238
		Intra-grupos	2191.648	320	6.849		
		Total	2220.750	323			
Teórico * Semes- tre	Inter-gru- pos	(Combinadas)	72.462	3	24.154	2.348	.073
		Intra-grupos	3342.942	325	10.286		
		Total	3415.404	328			
Pragmático * Semestre	Inter-gru- pos	(Combinadas)	158.675	3	52.892	5.790	.001
		Intra-grupos	2914.174	319	9.135		
		Total	3072.848	322			

Al analizar la relación entre el estilo de aprendizaje de los estudiantes de psicología y su desempeño académico mediante una correlación de Pearson, se observó que no existe correlación alguna entre las variables (véase tabla 3).

Tabla 3.
Correlaciones bivariadas entre el promedio y los estilos de aprendizaje

		PROME- DIO	ESTILO ACTIVO	ESTILO REFLE- XIVO	ESTILO TEO- RICO	ESTILO PRAGMA- TICO
PROMEDIO	Correlación de					
	Pearson	1.00				
	Sig. (bilateral)					
	N	318				
ESTILO ACTIVO	Correlación de					
	Pearson	0.087	1.00			
	Sig. (bilateral)	0.128				
	N	311	329			
ESTILO REFLE- XIVO	Correlación de					
	Pearson	-0.008	-.160**	1.00		
	Sig. (bilateral)	0.89	0.004			
	N	307	318	324		
ESTILO TEORICO	Correlación de					
	Pearson	-0.074	-.313**	.338**	1.00	
	Sig. (bilateral)	0.191	0	0		
	N	311	324	318	329	
ESTILO PRAGMA- TICO	Correlación de					
	Pearson	0.033	.237**	0.106	.385**	1.00
	Sig. (bilateral)	0.563	0	0.062	0	
	N	305	319	312	318	323

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones entre estilos de aprendizaje y logro académico, indicado por el promedio escolar acumulado en estudiantes universitarios de la FES Iztacala. Los principales hallazgos de este estudio permiten identificar al estilo Activo como el

predominante a lo largo de los años de carrera, lo cual coincide con los datos de López, Nava y Moreno (2013), quienes reportaron la alta presencia de dicho estilo en estudiantes de Biología de la misma Facultad. La comparación de los estilos de aprendizaje a través de los diferentes grados de avance dentro del programa de estudios permite afirmar que durante cada año predomina un estilo: en primer año, el pragmático; en segundo año, el teórico; en tercer año, nuevamente el teórico y en el último año, el pragmático. Es de notar que el estilo reflexivo, tan presente en las áreas económico-administrativas, empresariales, ingenierías y arquitectura (García, Muñoz & Abalde, 2002; Ramírez & Osorio, 2008; Valenzuela & González, 2010), presentó en estos estudiantes prácticamente un carácter nulo.

En cuanto a la relación entre los estilos y el promedio global de los estudiantes, esta no fue significativa. En este sentido, los datos reportados muestran dos tendencias, algunos autores han encontrado una asociación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico medido a través de las calificaciones de alguna asignatura específica o promedio de toda la carrera, mientras que hay aquellos quienes indican no encontrara esta relación (Borracci, Guthman, Rubio & Arribalzaga, 2008). Los resultados de este estudio coinciden con este último planteamiento.

La información generada por esta investigación es congruente con los hallazgos reportados en otros estudios en tanto fue posible identificar un estilo dominante en los estudiantes de Psicología, sin embargo la ausencia de correlación con el promedio escolar, no permite considerarle un predictor del logro académico.

Se puede afirmar que los estilos que se identificaron como más pronunciados en esta muestra, aunque con una tendencia de moderada a alta, fueron: el estilo Activo y el estilo Pragmático. En otras palabras, los estilos mencionados fueron los de más alta preferencia para la población evaluada. Lo anterior permite caracterizar a los estudiantes como personas prácticas, directas, eficaces y realistas; su fuerte es la experimentación y la innovación de su práctica docente. Asimismo,

se aparecen como personas Activas, de mente abierta, entusiastas, de fácil integración a grupos, espontáneas, pero de motivación frágil por cuanto son movidos por la novedad y la inmediatez.

Las características del plan de estudios de la carrera de Psicología (Ribes, Fernández, López, Rueda, & Talento, 1980) establecen un conjunto de demandas sobre los estudiantes, que puede influir en sus estilos de aprendizaje, transformándolos en un sentido de alta eficiencia y adaptabilidad a los escenarios profesionales, teniendo como punto de partida la investigación experimental. Es posible que estas características detectadas en esta muestra no sean generalizables al estudiantado general de dicha licenciatura debido a que la FES Iztacala ha sido re-certificada en términos de la calidad en el servicio sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En futuros estudios sería conveniente ampliar la muestra a fin de ubicar el impacto real que tiene el tipo de certificación sobre los estilos y preferencias de aprendizaje de los alumnos.

Referencias

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1995). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Borracci, R.A., Guthman, G., Rubio, M., & Arribalzaga, E.B. (2008). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y médico residentes. *Educ. méd.*, 11(4), 229-238. Recuperado de:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132008000400007&script=sci_arttext

García, C., Muñoz, M., & Abalde, E. (2002). Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje Universidad da Coruña *RIE*. 20(2), revistas.um.es/rie/article/viewFile/98941/94551

Keefe, J. (1988). *Profiling And Utilizing Learning Styles*. Virginia: Nass.

López, A., Nava, M. E., & Moreno, R. (2013). Exploración de los estilos de aprendizaje en la carrera de Biología. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 118138.

Matthews, H. (1995). *A Comparison Of The Learning Styles Of High School And College/University Students*. The Clearing House

Ramírez, L., & Osorio, E. (2008). Diagnóstico de Estilos de Aprendizaje en alumnos de educación media superior. *Revista digital universitaria*. Recuperado de:

http://www.revista.unam.mx/vol.9/num2/art09/feb_art09.pdf

Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Ribes, E., Fernández, C., López, F., Rueda, M., & Talento, M. (1980). *La Enseñanza, Ejercicio e Investigación Profesional de la Psicología: un modelo integral*. México: Trillas.

Valenzuela, G., & González, A. (2010). Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Sonora, México: estudio de caso. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 1-17.

http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/articulos/lsr_6_articulo_7.pdf

FACICO: Diagnóstico para la educación integral en la tutoría

Mtra. María de Jesús Rojas Espinosa, Mtra. Odilia Domínguez Ramírez,
Mtra. Ana Patricia Ricardez Espinosa, Mtro. Ricardo Peri Alarcón

FACICO Universidad Veracruzana

RESUMEN

Es un diagnóstico realizado por la Coordinación de Tutoría en la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, del Área de Humanidades, de la Universidad Veracruzana, con el propósito de establecer las necesidades académicas y personales que presentan en su formación los estudiantes. Éste estudio apoyará el programa institucional para el desarrollo integral de los educandos. Se trata de una investigación descriptiva. El universo es de 658 estudiantes. La unidad de análisis la conformaron alumnos de las matrículas de la 10 a la 14. El método aplicado es cuantitativo y la técnica de recolección de información es el cuestionario. La tabulación y análisis de los datos se realizaron con en el programa Excel. El estudio está sustentado en el paradigma humanista, en sus tres ejes transversales teórico, heurístico y axiológico, que busca integrar y valorar: habilidades artísticas, culturales y deportivas con el fin de fomentarlas a través de un programa de becas. Ante esta perspectiva las tutorías juegan un papel importante para el acompañamiento del alumno en su trayectoria universitaria.

Este trabajo se presenta en la modalidad de ponencia y se ubica en el eje temático 1 “Panorama de la Educación: necesidades y posibilidades de transformación.

Palabras claves: tutoría, diagnóstico, educación integral, universidad.

Las instituciones de educación requieren poner en marcha programas de tutoría para que los alumnos logren una formación integral, sin embargo, el reto al que se enfrentan es cómo llevarlos a cabo.

La Universidad Veracruzana apegada a las políticas educativas de las instituciones de educación superior (IES) requiere de poner en marcha programas para que los alumnos logren una formación integral, por medio de las tutorías, sin embargo, el reto al que se enfrentan es llevar a cabo un censo para conocer las habilidades artísticas y deportivas de los estudiantes de las cinco regiones que se encuentran en el estado de Veracruz.

La Universidad Veracruzana, en 70 años, se constituye en la principal institución de educación superior en el estado de Veracruz, es reconocida como la universidad de mayor impacto en el sureste de México, con distintas sedes en la entidad, cuenta con presencia en 22 ciudades del territorio veracruzano, agrupadas en cinco campus: Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Córdoba-Ori- zaba Ixtaczoquitlán, Poza rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán-Acayucan.

Cabe destacar que desde el programa de la Secretaría de Educación Pública del periodo 2006 - 2012, los estudiantes son apoyados en la difusión y fomento del arte y la cultura, el deporte y la activación física, así como la difusión de la ciencia y tecnología, con el propósito de favorecer la formación integral de los estudiantes.

En la UV (Beltrán, 2005, 5) el área de elección libre, se dirige a la formación complementaria del desarrollo integral de los alumnos. En ésta se pueden incluir experiencias educativas del área de formación y del área disciplinar de otras carreras y, por otra parte, promueve el deporte y actividades artísticas. Las restricciones en esta área estarán dadas sólo por la variedad y cantidad de las experiencias educativas que la universidad ofrezca para todos sus estudiantes. Se propone que la dimensión de esta área sea entre el 5 y el 10% del total de créditos de la carrera.

Con los ejes integradores y áreas de formación en una organización curricular flexible, el perfil que se pretende en el egresado es de un alto sentido de responsabilidad social y capacidad profesional para abordar y elaborar propuestas de solución a la problemática de su entorno, de manera individual y colectiva, de tal forma que se conviertan en innovadores sociales con base en criterios de sustentabilidad.

Después del diseño curricular, se adoptó el enfoque de competencias integrales, con miras a que en un futuro cercano la UV pueda establecer este tipo de certificación. Aquí el trabajo fundamental consistió en la capacitación de un grupo de profesores en todas las regiones, que sea capaz de responder a las demandas de asesoría que los más de 100 programas académicos de la UV exigen.

En este sentido, al inicio del MEIF se contó con un grupo de 50 académicos en un proceso permanente de capacitación en diseño curricular, al mismo tiempo que asesoraron a sus pares sobre el tema. Otros tantos académicos se responsabilizaron de la capacitación y asesoría para el montaje de un sistema tutorial y otros temas relativos al modelo (Beltrán, 2005, 6).

A la fecha son los coordinadores del Sistema Institucional de Tutorías (SIT) de las diferentes facultades, maestrías y doctorados que se encargan de capacitar a quienes se integran a esta labor educativa.

La Universidad Veracruzana en el Plan de Desarrollo de Entidad Académica (PLADEA) 2014 – 2017, se continua con la filosofía de dar atención integral a los estudiantes, a partir de los siguientes incisos: a). Información y orientación vocacional b). Articulación de los servicios estudiantiles c). Programa de egresados d). Atención de grupos en desventaja e). Estudiantes destacados.

Por tanto, la máxima Casa de Estudios en Veracruz, tiene muy clara la responsabilidad de la universidad en la formación de recursos humanos con habilidades y conocimientos pertinentes que le sustentan como profesionista de calidad (UV, 2014).

Los estudiantes de la UV reciben un respaldo institucional en su desarrollo integral, tal como lo contempla el Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF) por ello, existe la posibilidad de impulsar las habilidades artísticas, creativas y prácticas deportivas.

La educación integral se preocupa de desarrollar todas las posibilidades de una persona. Es la encargada de prepararla para varios planos futuros, tanto para el plano reflexivo como para el trabajo. La educación engloba una serie de procesos y procedimientos que culminan en el perfeccionamiento de la persona.

El término integral hace alusión a la idea de totalidad. Así, la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones -física, intelectual, social, moral, religiosa-. En este mismo sentido, el profesor Gervilla (1997: 192, 2000: 41) alude al concepto educación integral, relacionada con el concepto de totalidad: "la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones".

La estructura curricular flexible en los programas educativos, pretende desarrollar una formación integral en los alumnos en lo intelectual, humano, social y profesional, señala la doctora Sara Ladrón de Guevara, rectora de la UV (UV, 2014).

Por tanto, es responsabilidad de la Universidad Veracruzana formar profesionales y ciudadanos exitosos, con liderazgo, compromiso con su entorno, principios éticos y capacidad de cambio lo mismo en el contexto social que en el profesional.

Le corresponde, velar por la formación integral de ciudadanos participativos, socialmente responsables y altamente competentes en el mundo laboral de la sociedad del conocimiento.

La Universidad Veracruzana busca Impulsar la educación científica, cultural y deportiva. Animada por el espíritu humanista que marca sus casi setenta años de vida, por su historia y por su tradición, ofrecer programas de estudio que abarquen todo el espectro del variado y rico del quehacer humano. Promueve así la educación –y forma profesionales– en los campos de la ciencia, la cultura y el deporte, atenta siempre a su vocación, a su entorno social y al cambiante y exigente mundo de comienzos del siglo XX (UV, 2014).

Se debe estar consciente que para dar una verdadera educación integral a los universitarios que hoy en día están urgidos de tener una relación con su entorno y es nuestra responsabilidad como institución educativa facilitar además de conocimiento, herramientas para poder desenvolverse como un individuo preparado y preocupado por su entorno social y ambiental.

La UV, para ello, cuenta con talleres culturales y deportivos, cuyo objetivo es, fomentar en los jóvenes el interés por la cultura, las artes y la salud física, herramientas que ocuparán durante su vida como estudiantes y futuros profesionistas. Los talleres tienen el propósito abordar la inhibición y fomentar la integración, además, de una participación activa y en equipo, pueden proyectarse, comunicarse, decir lo que sienten a través de las diferentes artes así como desarrollar sus habilidades a través de un deporte (UV, 2014).

ACTIVIDAD TUTORIAL

La actividad tutorial en la UV da inicio en el año de 1999 (Beltrán, 2003, 42) y desde entonces evoluciona, este sistema opera en otras universidades pertenecientes a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por lo que constituye una herramienta fundamental para brindar la información y el apoyo necesario en la toma de decisiones académicas.

El Sistema Institucional de Tutorías en la UV tiene como finalidad apoyar a los estudiantes en su formación académica, promover su autonomía y formación integral, así como contribuir a mejorar su rendimiento académico, a partir de una atención individual o en pequeños grupos.

Los sistemas tutoriales de cada facultad o programa educativo de la UV están integrados por un coordinador del Sistema Tutorial (ST), los tutores académicos, los profesores tutores, los monitores y los tutorados.

Las coordinaciones de los sistemas tutoriales son responsables de la planeación, organización y operación de los distintos tipos de tutoría, así como de dar seguimiento al quehacer tutorial conforme a los lineamientos establecidos. En este sentido es importante resaltar el trabajo y compromiso de todos los coordinadores del ST, quienes ocupan una posición central en el SIT, siendo los responsables de articular las actividades y esfuerzos de la institución y la facultad con los estudiantes (DGDAIE, 2015).

El Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías define las normas, funciones y atribuciones de los Coordinadores del ST, de las diferentes regiones del Estado, tanto del sistema escolarizado como del sistema abierto. Además, comunica sobre los cursos de capacitación y de los documentos que necesitan y de los enlaces de interés (DGDAIE, 2015).

Tal sistema considera cuatro tipos de actividad tutorial: tutoría académica, enseñanza tutorial, tutoría para la investigación y para la apreciación artística.

Por ende, la citada actividad se rige bajo los siguientes objetivos: a) Orientar las potencialidades del estudiante de tal forma que pueda canalizarlas con éxito en su tránsito por la Universidad Veracruzana. b) Promover en el estudiante la adquisición de las habilidades de autoaprendizaje necesarias para que resuelva sus problemas de tipo académico mediante la toma de decisiones autónomas, a fin de consolidar el aprendizaje de por vida. c) Identificar y apoyar al estudiante en riesgo de no alcanzar los objetivos propuestos y/o el perfil profesional y proponer estrategias de

apoyo a la formación. d) Promover en el estudiante el desarrollo de valores humanos, universitarios y propios de la profesión. e) Contribuir al decremento de la reprobación y deserción a través del incremento en el rendimiento académico de los estudiantes (Beltrán, 2003, 45).

TUTORÍA ACADÉMICA

La tutoría académica consiste en el seguimiento que le da un tutor académico a la trayectoria escolar de los estudiantes durante su permanencia en el programa educativo, con el fin de orientarlos en las decisiones relacionadas con la construcción de su perfil profesional, tomando como base el plan de estudios; la tutoría académica se caracteriza por desarrollarse con un carácter personal, ser un proceso continuo, coherente y acumulativo (DGDAIE, 2015).

De acuerdo a la información del periodo agosto 2014 – enero 2015, esta modalidad de tutoría permitió ofrecer acompañamiento a más de 37 mil 500 estudiantes de licenciatura y Técnico Superior Universitario (TSU) en las regiones de la Universidad, a través de dos mil 442 tutores académicos (UV, 2014).

TUTORÍA PARA LA ENSEÑANZA

La enseñanza tutorial, está dirigida a apoyar a los estudiantes, que así lo requieran, es la atención personalizada que realiza un académico denominado Profesor tutor, para fortalecer los procesos de aprendizaje relacionados con los saberes teóricos y heurísticos de las experiencias educativas (EE), o bien que tengan interés en una formación disciplinar más amplia, a través del desarrollo de Programas de Apoyo a la Formación Integral (PAFI).

Durante el periodo agosto 2014 - enero 2015 se desarrollaron 79 programas en los que participaron 941 estudiantes, con el apoyo de 67 académicos (UV, 2014).

TUTORÍA PARA LA INVESTIGACIÓN

La tutoría para la investigación está dirigida a desarrollar en el estudiante competencias para la investigación, con el apoyo y la atención personalizada de un académico que lo incorpora a su proyecto de investigación, durante al menos un año.

En el periodo agosto 2014 - enero 2015 concluyeron su participación 47 estudiantes con el apoyo de siete académicos, los cuales presentaron como productos académicos: reportes de investigación, ponencias presentadas en foros académicos de carácter estatal o nacional, así como artículos publicados en revistas arbitradas o indexadas. Así mismo, cabe destacar que esta tutoría otorga créditos al estudiante en el AFEL (DGDAIE, 2015).

La tutoría para la investigación tiene el propósito de incorporar a estudiantes en proyectos de investigación, y con el apoyo y atención personalizada de un académico contribuir a que: 1) Lean y comprendan textos científicos. 2) Elaboren documentos con una redacción adecuada, en los cuales reflejen su capacidad crítica y propositiva. 3) Trabajen colaborativamente, a través de la participación en seminarios, reuniones o discusiones académicas. 4) Apliquen los conocimientos adquiridos, involucrándose en actividades de recolección y análisis de datos, aplicación de encuestas, manejo de instrumentos y equipo especializado, trabajo de campo, clínico o de laboratorio, prácticas de trabajo comunitario, entre otros. 5) Desarrollen las destrezas necesarias en el uso apropiado de equipos, herramientas y materiales especializados. 6) Fortalezcan su ética profesional, así como su compromiso y responsabilidad social.

La tutoría para la investigación es una actividad con valor crediticio para el Área de Formación de Elección Libre. Los lineamientos, criterios de participación, así como, los reconocimientos que se otorgan a estudiantes y académicos se definen en el documento Operación de la tutoría para la investigación (DGDAIE, 2015).

TUTORÍA PARA LA APRECIACIÓN ARTÍSTICA

En febrero de 2009, surge la tutoría para la apreciación artística, en principio orientada a fortalecer la formación integral de los estudiantes como una actividad extracurricular.

La tutoría para la apreciación artística es un espacio creado con fines formativos para contribuir al desarrollo humano y académico de la comunidad universitaria, para propiciar un sentido crítico para la apreciación y valoración de las diferentes expresiones del arte, a través del apoyo de los ejecutantes de los grupos artísticos universitarios. Impulsada como una alternativa más para el acercamiento a las artes, durante el periodo agosto 2014 – enero 2015.

Cabe indicar que hace casi un año se ofertaron 44 programas de tutoría para la apreciación artística, contando con la participación de 271 estudiantes y 20 integrantes del personal académico y administrativo.

Cabe señalar que este tipo de tutoría permitió a los estudiantes avanzar en su trayectoria académica, con la obtención de tres créditos en Área de Formación Elección Libre (AFEL).

En febrero de 2012, la invitación se extiende a toda la comunidad universitaria, con el propósito de crear un espacio formativo entre académicos, estudiantes y administrativos, que contribuya a su desarrollo humano y académico, para propiciar en ellos un sentido crítico para la apreciación y valoración de las diferentes expresiones del arte, con este fin ofrece 38 programas en dos campus de los cinco que hay en la UV (DGDAIE, 2015).

Los Talleres Libres de Arte, de la Universidad Veracruzana (UV), desde su creación en 1980, esta dependencia juega un importante rol social en la impartición, difusión y creación de público, así como fomentando una tradición en el consumo, ejercicio y apreciación de las artes. El campus Veracruz, se encarga de las tutorías artísticas y atiende a los estudiantes y a los docentes de la zona conurbada Veracruz Boca del Río (UV, 2013).

Las funciones y estructura de los Talleres Libres de Artes crecen en atención desde hace seis años a una mayoría de alumnos de las diversas facultades del campus Veracruz-Boca del Río dentro del programa del MEIF, proporcionándoles las herramientas básicas para la apreciación, entendimiento, valoración y disfrute del arte como parte de una formación integral y humana.

Reviste tal importancia que la demanda es creciente periodo con periodo, que las autoridades tomaron medidas para atender las solicitudes de EE del AFEL y beneficiar a los estudiantes inscritos en los Talleres Libres de Arte.

Para tal fin, los Talleres Libres de Arte, reestructuran su oferta, renuevan los planes de estudios y en algunos casos se diseñaron nuevos contenidos de experiencias educativas.

Con esta reestructuración, fueron atendidos cinco mil 541 alumnos en manifestaciones artísticas que pretenden un desarrollo armónico e integral en las artes, a través de 396 EE impartidas por académicos adscritos a diversos grupos artísticos (UV, 2013).

Cabe señalar, que en el rubro de Formación y divulgación científica se impartieron 36 EE de la misma área con una matrícula de 414 estudiantes. A través del programa Corredores Culturales, se impartieron talleres, coreografías, conciertos, y otras presentaciones artísticas beneficiando a un total de mil 203 estudiantes. Por otra parte, a través del Centro de Estudios de Jazz se impulsan tanto la formación de profesionales de nivel de licenciatura como de cursos de educación continua así como una constante participación en actividades culturales y musicales (UV, 2013).

Es importante resaltar que 85 estudiantes que se comprometen con el arte reciben becas que contribuyen a su formación por un lado, por otro, les permite continuar con la carrera elegida y de este modo la UV les reconoce su esfuerzo por participar en los grupos artísticos con que cuenta esta institución, en sus diferentes campus.

Las Experiencias Educativas (EE) que se imparten en Veracruz-Boca del Río son: 1) Tejiendo y entrejiendo, 2) El sentir de la trompeta, 3) Conociendo la fábrica de música, 4) Si de música se trata, 5) Artes en Escena, 6) El saxofón y el merengue, 7) Escalando la marimba, 8) Expresando a través del lino grabado, 9) Gozando con el Timbal, 10) Al Compás del Son, 11) Me Expreso Cantando, 12) El sentir de la trompeta, 13) El Bajo como Columna Vertebral en la Música Latina, 14) El trombón dentro de la música afro caribeña, 15) Claves, maracas, bongó. Escucha mi percusión (AFEL, 2015).

Las Experiencias Educativas que se imparten en Xalapa son 1) Asómate al teatro, 2) A telón abierto, 3) Quien soy, donde estoy, y con el teatro para donde voy, 4) Geografía de la Música Popular Mexicana, 5) ¡Tercera llamada, tercera!, 6) Apreciación y ejecución del arpa en la música folklórica latinoamericana, 7) La marimba en el sureste, 8) ¿Qué %(/*\$&# es el arte? Y ¿para qué sirve?, 9) Goza la Música, 10) Experimentación de los materiales en la expresión plástica, 11) México y su Música, 12) Acercándome a la Danza Folklórica, 13) El impacto de la música en el desarrollo del hombre, 14) ¡Oiga Usted ¡! De la Clave al Son, 15) Las maravillas del saxofón, 16) Baile Afrocubano Veracruzano, 17) Al ritmo latino, 18) Dibujo experimental, 19) Conociendo el Teatro Musical (Broadway y Londres), 20) Maravillas de las percusiones, 21) El arpa veracruzana y los instrumentos que conforman el conjunto jarocho, 22) La imagen visual, 23) Solfeo express (AFEL, 2015).

Al acreditar el programa de tutoría para la apreciación artística reciben tres créditos en la experiencia educativa “Apreciación artística” del Área de Formación de Elección Libre (AFEL). De igual modo, puedes cursar en otro periodo escolar la experiencia educativa “Apreciación de las artes escénicas” donde pueden obtener otros tres créditos (AFEL, 2015).

Este tipo de tutoría como se dijo se extiende a los docentes, quienes al acreditar el programa de tutoría para la apreciación artística el Departamento de Apoyo a la Formación Integral del Estu-

diante tramitará ante el Programa de Formación de Académicos (PROFA) las constancias correspondientes (AFEL, 2015).

FACICO

La Facultad de Ciencias de la Comunicación (FACICO), hace 60 años, el 22 de febrero de 1954, se fundó como Facultad de Periodismo de la Universidad Veracruzana, es la tercera facultad en su modalidad más antigua en el país, formando periodistas hasta 1975, posteriormente comunicadores.

Cabe manifestar que el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) entró en vigor en agosto de 2003 en el sistema escolarizado. En marzo de 2005 se capacitó a los docentes sobre el programa de tutorías y en agosto del mismo año ingreso la primera generación que tuvo tutores.

El programa de ciencias de la comunicación, aplica la filosofía y políticas del programa institucional de tutorías que contribuye a la formación del estudiante en todas sus dimensiones (personal, social, moral, afectiva y cognitiva).

En este programa participan casi la totalidad de los profesores de tiempo completo, de los 24 existentes 21 dan tutorías, a quienes se capacitan de acuerdo a las necesidades que se presentan y se evalúa permanentemente.

De 41 docentes contratados por horas, 18 están incorporados al Sistema Institucional de Tutorías, mientras que 23 aún no se incorporan. De los cuatro técnicos académicos contratados, todos hacen tutorías y un docente de medio tiempo también, realiza esta función. Y como se hizo mención el programa de tutorías comenzó con tutorías académicas y de enseñanza, hasta ahora solo se incursiona en las académicas (Malpica, 2014).

La tutoría en la licenciatura, es la actividad tutorial que se institucionalizó como una estrategia de trabajo para alcanzar los fines del Modelo (MEIF), en apoyo a los estudiantes a resolver problemas académico, a promover su autonomía y formación integral, contribuir a mejorar su rendimiento académico.

La tutoría en la UV, por ende en la FACICO se caracteriza por: Ser una actividad pensada, con objetivos claros y programados. Implica al estudiante. Se basa en el respeto y aceptación humana. Forma parte de la actividad académica de los docentes. Está integrada con el resto de las actividades formativas que inciden en el estudiante.

La Tutoría Académica en el Plan de Estudios de la FACICO es el único servicio que orienta al estudiante sobre el programa y la organización de su trayectoria escolar.

Cada entidad educativa de la U V, tiene un coordinador o en ocasiones cuenta con varios, todo esto de acuerdo a las carreras con que cuente.

Los coordinadores de acuerdo a la modalidad educativa es cómo opera e impera el criterio de cada uno, pues hasta ahora no hay cursos para coordinadores, cada quien opera de manera diferente pero encaminados al mismo objetivo que los estudiantes sean atendidos (Malpica, 2014).

COORDINADOR DE TUTORÍAS DE LA FACICO, DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

La actual coordinadora de tutorías en la FACICO desarrolla su plan de trabajo y semestre con semestre implementa nuevas estrategias, asimiladas a partir de los testimonios refrendados en las diferentes reuniones de trabajo sostenidas con la coordinadora estatal. El plan de trabajo comprende varias fases mismas que se repiten sistemáticamente:

En el periodo agosto-enero, inicia el nuevo ciclo escolar con una nueva generación en el Sistema Escolarizado, por lo que la coordinadora recibe el concentrado de inscripciones selecciona a los nuevos tutorados los cuantifica y los reparte equitativamente entre el total de tutores.

Se redactan los oficios a cada uno de los maestros, se incluye listado de tutorados, tres fechas para la realización de las tutorías, con espacios de un mes entre una y otra sesión. El reglamento establece que como mínimo debe haber tres semanas entre una y otra.

Se imprimen los oficios, se pasan al director para su visto bueno. Se hacen etiquetas se pegan en folders con el nombre del tutor.

Se invita a los tutorados y a los tutores en un día y hora para que asistan a conocerse. Con esta modificación de presentarlos tomarles una foto, se observa que ambos se sienten comprometidos y se da un lazo de compromiso. e)

A los tutores y tutorados se les recuerda el Día de la Tutoría, a los primeros vía internet; a los estudiantes, por medio de avisos. Pero hace un año se creó un grupo en Facebook y ahí se les informa a los estudiantes principalmente.

A la fecha se cuentan con varios formatos que se han ido diseñando a lo largo del tiempo que tiene esta coordinación (2007 a la fecha). Desde luego existen los oficiales del Sistema Institucional de Tutorías, pero estos se modifican con la finalidad de ser prácticos, no gastar en papel para ser sustentable como lo desea la Universidad Veracruzana.

Por lo regular en la fecha en que se programa la tercer tutoría sale la oferta académica para la preinscripción de los estudiantes, es tarea del coordinador avisar de estas y de los horarios en que se realizan para que tengan presente el calendario y lo respeten.

El Facebook, correos electrónicos y ahora se hacen grupos de WhatsApp para interactuar con los estudiantes.

El coordinador debe recordar y avisar a los estudiantes de la evaluación a sus docentes y al tutor, para ello, se utilizan los mismos canales y se recurre a los docentes para motivarlos a que lo hagan por ser parte de su responsabilidad como estudiantes (Malpica, 2014).

TUTOR ACADÉMICO

El Tutor Académico, es el responsable del seguimiento de la trayectoria escolar del Tutorado y de la orientación oportuna en la toma de decisiones relacionadas con la construcción de su perfil profesional individual, de acuerdo con sus expectativas, capacidades e intereses. Debe estar capacitado y actualizado en la normatividad universitaria (DGDAIE, 2015).

PROFESORES TUTORES

El Profesor Tutor es el responsable de apoyar a los Tutorados que así lo requieran en fortalecer los procesos de aprendizaje relacionados con el contenido temático de las experiencias educativas o bien con el desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje de esos contenidos, a través del desarrollo de Programas de Apoyo a la Formación Integral (PAFI) (DGDAIE, 2015).

MONITORES

El Monitor es el alumno que apoya en las actividades de tutoría académica y enseñanza tutorial que se realizan en el Sistema Tutorial de un programa educativo.

El Monitor o los Monitores estarán sujetos a la supervisión de un Tutor Académico o un Profesor Tutor, según corresponda, y en ningún caso podrá sustituirlo en sus actividades sustantivas. La función y requisitos de los Monitores se establecen en el Estatuto de los Alumnos y en el artículo 39 del Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías (DGDAIE, 2015).

TUTORADOS

Los derechos de los Tutorados son los siguientes: Recibir tutoría académica durante su permanencia en el programa educativo. Deberá ser atendido tres veces, al menos, en cada periodo escolar; deberá informar a las autoridades de su entidad académica acerca de las irregularidades que se presenten al interior del Sistema Tutorial de su programa educativo (DGDAIE, 2015).

Puede solicitar cambio de Tutor Académico hasta por tres ocasiones, previa autorización del Coordinador del Sistema Tutorial de su entidad.

Recibir enseñanza tutorial durante su permanencia en el programa educativo, dependiendo de la disponibilidad del personal académico. Puede renunciar a la tutoría académica a partir del cuarto periodo, siempre y cuando el alumno hasta ese momento haya acreditado sus exámenes ordinarios en la primera inscripción; y los demás que se establezcan en la legislación universitaria.

MÉTODO Y TÉCNICA

El método que se usó para la investigación fue de tipo transversal descriptivo, el cual se caracteriza porque los datos se recolectan en un solo momento y tiempo único. El estudio se realizó febrero-junio del año 2015. El levantamiento de datos se efectuó del 18 al 22 mayo, en los días posteriores se realizó el análisis de los datos y la redacción del documento.

Para llevar a cabo el diagnóstico primero se estudió el universo constituido por la suma de un total 658 estudiantes, cuya muestra resultó de 222 alumnos de la población representada por la matrícula de la 10 a la 14, misma que se obtuvo con la fórmula generaliza de López Romo (1998, 33-73).

La información recabada fue analizada e interpretada. El programa de Excel permitió realizar la gráfica. Los datos de la muestra son probabilísticos y se pueden generalizar al resto de la población de la FACICO de la UV.

En cuanto a la frecuencia de tiempo con que se levantó la información, el cuestionario, cuya cualidad es la de responder generalmente a un problema específico como el de conocer las habilidades, artísticas, culturales y deportivas de los estudiantes de la FACICO de la UV.

Cabe indicar que el método aplicado en esta investigación es cuantitativo, que permite realizar un estudio descriptivo para el diagnóstico que se presenta. Para llevar a cabo el estudio de campo se recurrió al marco muestral de 658 estudiantes de la FACICO de la UV.

El estudio está sustentado en el paradigma humanista, en sus tres ejes transversales teórico, heurístico y axiológico, que busca integrar y valorar: habilidades artísticas, culturales y deportivas con el fin de fomentarlas.

El cuestionario se aplicó de manera personalizada con la ayuda de los veinte estudiantes que fungen como monitores en la coordinación de tutorías de la FACICO, por lo que se calculó que cada uno podría llevar a cabo la aplicación de once cuestionarios o quizás hasta trece, pero no más.

A las autoridades universitarias les interesa conocer cuántos tienen habilidades artísticas, deportivas y culturales para incrementar las becas y por ello, solo se hicieron estas interrogantes, además, se continuará con este estudio, pues es menester hacer un censo.

PREGUNTAS Y RESULTADOS

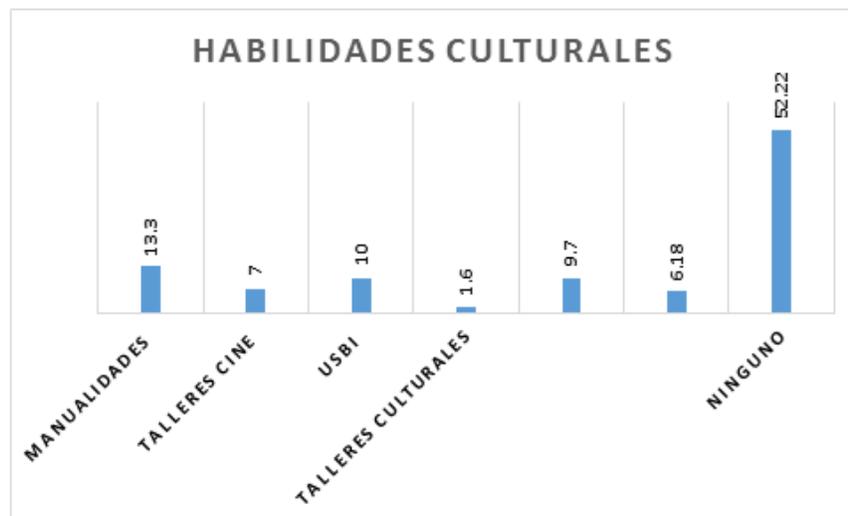
HABILIDADES	Artísticas	Deportivas	Culturales
Tengo facilidad para reproducir actividades artísticas	¿Qué instrumento?		
Tengo aptitudes físicas para el deporte		¿Cuál prácticas?	
Tengo facilidad para dirigir la realización de una acción cultural			¿Qué tipo de proyectos realizas?

Los resultados se agruparon y se presentan tres gráficas de este diagnóstico que muestran las habilidades de los jóvenes universitarios en relación a las tres categorías artísticas, deportivas y culturales.

La UNESCO ha determinado como punto de partida para entender la cultura: “conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias” (Olmos y Santillán Güemes, 2004).

Este concepto que busca favorecer los diversos saberes, prácticas, visiones del mundo, hábitos y comportamientos ligados a valores, formas de concebir la vida y actuar en ella.

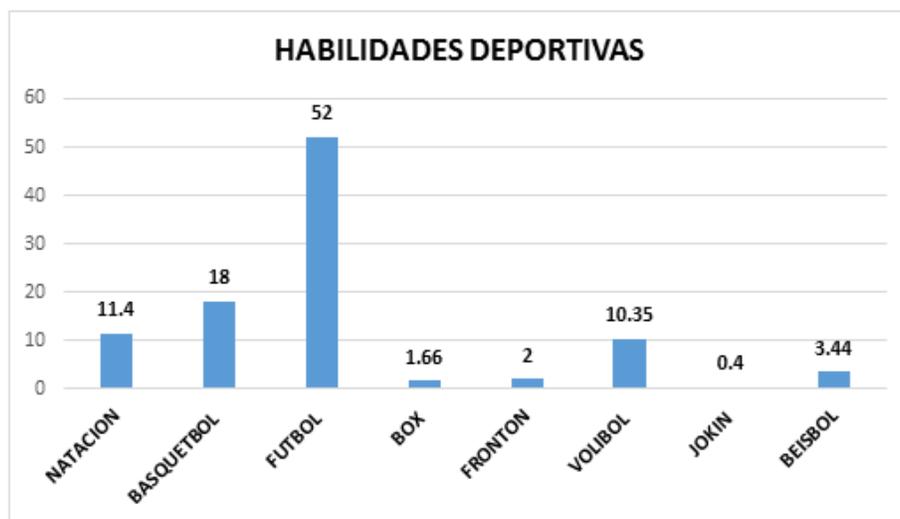
GRÁFICA 1



En **habilidades culturales**, se observa que el 13.3 % cuando menos en sus escasos 20 años de edad, ha realizado una manualidad, un 7% de los estudiantes de la FACICO gusta de participar en talleres de cine, en producción de corto metrajes. Mientras que solo el 10 % asiste a la USBI el resto no va porque investiga por Internet o indicaron que no tienen tiempo. Asimismo las y los mexicanos, leemos en promedio 1.8 libros al año, el indicador más bajo entre los países de la OCDE (Fuentes, 2014).

El 1.6 % asiste a talleres culturales promovidos por la UV o por otras instituciones como el Instituto Veracruzano de Cultura (IVEC). El 9.7 % asiste a festivales artísticos y culturales como el Cervantino. El 6.18 % organiza eventos como la muestra de altares en el Día de Muertos como parte de las fiestas tradicionales o concurre a Tlacotalpan el 2 de Febrero, por la fiesta patronal de La Virgen de la Candelaria. El 52.22 no participa, dijeron que en sus hogares no se acostumbra participar en esos eventos solo aquellos relacionados con las actividades escolares.

GRÁFICA 2



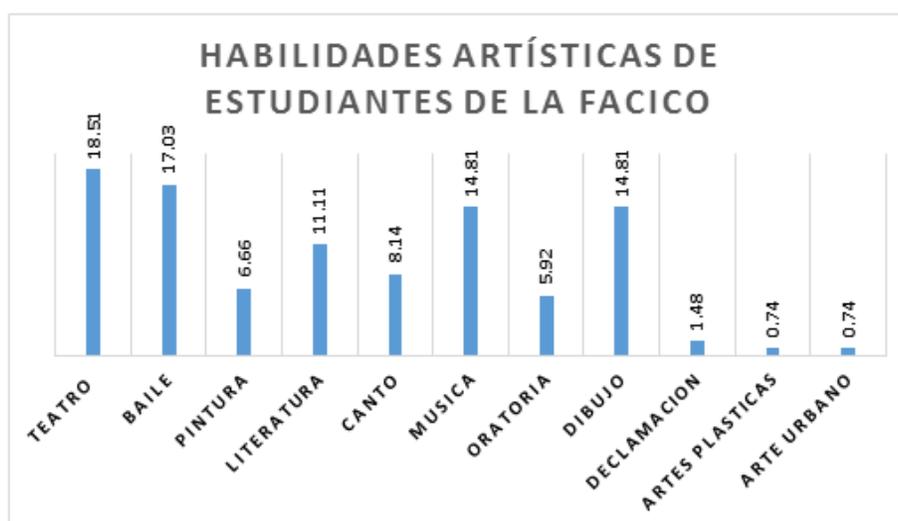
En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) se prevén seis objetivos para articular el esfuerzo educativo durante la presente administración, cada uno acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción. Uno de sus objetivos es fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral, entre sus estrategias plantea apoyar las acciones para el fortalecimiento de la infraestructura deportiva en el sistema educativo, a través de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE) (DOF, 2013).

El **deporte** permite desarrollar habilidades en el joven y mantenerlo sano, a través, de las diferentes disciplinas con que cuenta. Los estudiantes de la FACICO dijeron que el deporte que más se practica entre es el fútbol, debido a que existen equipos en la rama femenil y varonil. Cada temporada celebran encuentros en que las mujeres resultan campeonas. Por lo que existe bastante interés en este deporte y el porcentaje es el más alto representado en un 52%.

Le sigue en interés el basquetbol en un 18%, la natación en un 11.4 %, el volibol en un 10.35%, el béisbol en un 3.44%, así como reportaron un 2% en frontón, un 1.66% en box y por último un 0.4% en jokin.

Cabe indicar que existe interés por los estudiantes por el deporte pues entre los estudiantes femeninos como masculinos se inscriben en natación como experiencia educativa de elección libre, así como en béisbol, las mujeres en fútbol de salón. Eligen estas experiencias con verdadero interés, pese a que los créditos son pocos.

GRÁFICA 3



La arquitectura, la música, la danza, la escultura, la pintura y el teatro de las diferentes épocas enriquecen nuestra vida y nos hablan de lo que fue el pasado. El arte se presenta, de esta manera, como un lenguaje universal, que en la fecha es prioridad de los gobiernos en Latinoamérica la apuesta por la innovación y la creatividad en la enseñanza artística para las Metas del 2021 de acuerdo a las políticas de la UNESCO (OEI, 2010). No basta mirar. La educación artística fomenta en el estudiante la afición y la capacidad de apreciación de las manifestaciones artísti-

cas: la música, la literatura y la plástica; contribuye desarrollar las posibilidades de expresión del joven (Ávila, 2004).

Encontramos que los estudiantes de la FACICO tienen habilidad para el arte en mayor porcentaje en teatro en un 18.51%, baile en 17.03%, música y dibujo en 14.81, así como 11.11% en literatura, otras opciones en mínimo porcentaje están representadas por pintura, canto, declamación, oratoria, artes plásticas y arte urbano.

CONCLUSIONES

Es importante el diagnóstico que se realiza en el tema de las habilidades culturales, deportivas y artísticas de los estudiantes de los diferentes niveles con la finalidad de diseñar nuevas actividades académicas para el desarrollo integral de los jóvenes universitarios y representa un campo de estudio de la pedagogía.

En otros estudios se determina la pobreza cultural existente en México. Estamos lejos de ser un país en el que se cumplan integralmente los derechos culturales de la población. Los datos de la Encuesta Nacional de Consumo Cultural en México muestran que sólo 62% de la población acude a eventos como prestadores de servicios culturales, es decir, fiestas tradicionales, ferias y festivales artísticos y espectáculos en la vía pública (ENCCUM, 2012).

De los resultados obtenidos puede deducirse que parte de los estudiantes carecen de habilidades para los eventos culturales de acuerdo a la gráfica 1. Esta conclusión está en línea con lo que apunta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de acuerdo con diversos estudios realizados en los países pertenecientes a esta organización, los que señalan que hay en promedio una biblioteca pública por cada cinco mil habitantes; en contraste con el nuestro, la proporción es de una por cada 23 mil. Esto demuestra la enorme carencia de infraestructura y oferta de servicios culturales (Fuentes, 2014).

Qué se promueva la investigación en la apreciación artística que aporte en este campo conocimientos de nuestra realidad educativa en torno al arte y de sus vinculaciones con el aprendizaje en general.

REFERENCIAS

AFEL (2015). Oferta educativa de talleres libres de arte. Consultado 2-julio-2015

<http://www.uv.mx/tla/general/oferta-educativa-afel-2015/>

ÁVILA García, Salvio (2004). La apreciación artística, una alternativa de la Educación Técnica Profesional. Consultado 3-junio-2015

<http://www.monografias.com/trabajos88/apreciacion-artistica-alternativa-educacion-tecnica/apreciacion-artistica-alternativa-educacion-tecnica.shtml#ixzz3fxlkvoLh>

BELTRÁN Casanova, Jenny (2005). El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. . CPU-e, Revista de Investigación Educativa 1. julio-diciembre, 2005. Xalapa, Veracruz. Consultado 20-mayo-2015

<http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/meif.htm>

DGDAIE (2015). Tutorías. Consultado 9-junio-2015

www.uv.mx/dgdaie/tutorias/

DGDAIE (2015). Tutoría de la investigación. Consultado 9-junio-2015

[http://www.uv.mx/dgdaie/tutorias/tutoria-para-la-investigacion/.](http://www.uv.mx/dgdaie/tutorias/tutoria-para-la-investigacion/)

DOF (2013) Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Diario Oficial de la Federación publicado el 13 de diciembre 2013 consultado 20-mayo-2015

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013

FUENTES, Mario Luis (2014). México social: inundar de cultura al país. En Imagen.com publicado 13 de mayo 2014 en línea consultado 05-mayo-2015

<http://www.imagen.com.mx/inundar-de-cultura-al-pais-mexico-social>

INEGI (2014c). Encuesta Nacional de Consumo Cultural de México (2012). México. INEGI. Consultada 13-junio-2015

<http://www.conaculta.gob.mx/PDF/inegi/ENCCUM2012.pdf>

LÓPEZ Romo, Heriberto (1998). La metodología de encuesta en Galindo Caceres, Luis Jesús (1998) (coord.) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Logman.

MALPICA Rivera, Marco Agustín (2014). PLADEA 2014-2017. El Plan de la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación (FACICO). Universidad Veracruzana. Consultado 17-mayo-2015

<http://www.uv.mx/veracruz/fcc/files/2015/06/PLADEA-FACICO-2014-2017.pdf>

MARTÍN DEL Campo Ramírez, Socorro (2002). El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando. Número 15. Educación Artística. Consultado 10-mayo-2015

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_286/a_3691/3691.htm

OCDE en Fuentes, Mario Luis (2014). México social: inundar de cultura al país. En Imagen.com publicado 13 de mayo 2014 en línea consultado 05-mayo-2015

<http://www.imagen.com.mx/inundar-de-cultura-al-pais-mexico-social>

OEI (2010). 2021 METAS EDUCATIVAS. LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA LA GENERACIÓN DE LOS BICENTENARIOS. Consultado 2-junio-2015

<http://www.oei.es/metas2021/sintesis.pdf>

OLMOS, R. S. y Santillán Güemes, Ricardo (2004). EL Gestor Cultural, Ideas y experiencias para su capacitación. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

UV (2013). Talleres Libres de Arte. Cuarto Informe de Labores 2013 – 2014. Difusión Cultural y Ext. Universitaria Campus Veracruz. Consultado 10-julio-2015 en cache

<http://www.uv.mx/veracruz/difusioncultural/transparencia>

UV (2012). Talleres Libres de Arte. Consultado 10-julio-2015 en cache

<http://www.uv.mx/artes/talleres-libres-de-arte>

UV (2014). PLADEA 2014-2017. UV. Xalapa. México.

www.uv.mx/iie/files/2014/05/Pladea-2014-2017.pdf

La evaluación del currículo: desafíos actuales de los evaluadores

Mtro. José Alberto López López

Universidad Tecnológica de Tecamachalco

Resumen

El objetivo del artículo consiste en analizar los desafíos de los evaluadores que participan en procesos de evaluación del currículo. Se describen las implicaciones de la evaluación curricular y se hace énfasis en el rol del evaluador: el cual juega un papel fundamental al participar en el diseño, la ejecución y entrega de resultados de la evaluación; así mismo, se destacan las limitaciones profesionales y falta de experiencia de los evaluadores que se ven reflejados en criterios de evaluación poco claros, informes de evaluaciones deficientes, personal improvisado con poca o nula formación evaluativa tanto en aspectos teóricos como metodológicos; aspectos que ponen en duda la validez y el rigor con el que se realiza dicha tarea.

Palabras clave: currículo, evaluación, evaluación curricular, evaluadores.

INTRODUCCIÓN

La evaluación curricular es considerada como uno de los medios más potentes para eficientar los procesos y acciones educativas, la cual debe fortalecer y apuntalar la autonomía institucional a través de la generación de sus propios esquemas de evaluación, mismos que permitan identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad. No es una tarea fácil, por el contrario, resulta complejo y hasta cierto punto podría representar una utopía del sistema educativo.

Estudiar la evaluación curricular no es una tarea fácil, debido a que esta valoración está vinculada a dos conceptos muy amplios y complejos: evaluación y currículo (Valenzuela y Juárez, 2011), lo que en muchos casos tiende a diversificar y tergiversar la génesis de dicha tarea, terminando en simples pseudoevaluaciones o cuasievaluaciones del currículo, obteniendo resultados sesgados y poco éticos.

La evaluación curricular va más allá de ciertos procedimientos y lineamiento que se presentan en una normatividad, pues un proceso de esta naturaleza conjuga aspectos teóricos, metodológicos y contextuales que se sustentan al inicio del proceso de valoración y que al mismo tiempo están presentes a lo largo de todo el proceso, por ello el evaluador debe asumir el compromiso y la responsabilidad que implica un proceso de esta naturaleza para ayudar a mejorar el programa evaluado, por lo que su actitud debe estar orientada a alcanzar los objetivos planteados.

Por falta de formación, experiencia, por factores culturales o condiciones ambientales; la dimensión negativa de la evaluación curricular continua teniendo una fuerte presencia en los centros escolares, con consecuencias desafortunadas para los evaluadores, además, las prácticas evaluativas presentan ciertas limitantes como son: criterios de evaluación poco claros, informes de evaluaciones deficientes, la evaluación en manos de personal improvisado, con poca formación evaluativa tanto en aspectos teóricos como metodológicos, lo que pone en duda la validez y el rigor con el que se realiza esta tarea (Guzmán y Moreno, 2013).

Parte del éxito innegable de la evaluación curricular será la determinación de objetivos claros y precisos, pues la construcción de un verdadero sistema de indicadores y estándares se originan a partir de una línea clara de lo que se quiere obtener (Martínez, 2010) y en consecuencia, diseñar instrumentos y procedimientos que permitan valorar dichos acontecimientos.

Todo ello no será posible, si no se conoce a fondo los referentes que implica un proceso de evaluación integral, pues generalmente las evaluaciones se quedan coartadas al no integrar todos los elementos del currículo, así mismo, resultará imprescindible que la evaluación curricular se integre y personalice de acuerdo a los contextos y necesidades de cada institución; por otro lado, la función del evaluador será determinante en los resultados que se obtengan de estas, para ello será necesario que cuente con cierta trayectoria y experiencia en el ámbito de la evaluación.

El currículum y la evaluación

El currículum es un conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (Angulo, 1994), dentro de este marco “ideal” se desarrollan las prácticas pedagógicas y subyacen las decisiones permisibles de la misma.

En sentido amplio y estricto, el currículum no es neutro y de acuerdo a Figueroa (2010) sirve a algo, a alguien o para algo. Así mismo, el currículum es producto de poder y productor de poder; pues a través de él los grupos dominantes influyen y pueden controlar o controlan los procesos educativos (Figueroa, 2010), es decir, a través de una normativa se presentan y se desarrollan los planes curriculares, en aras de una homogenización del sistema educativo.

La evaluación del currículum es un aspecto importante y necesario en el nivel medio superior pues los hallazgos de esta valoración permitirán identificar el impacto de los programas educativos y servir como base para ajustar los elementos curriculares y los procesos de su implementación.

Evaluar hace alusión al proceso, por medio del cual se analizan y se valoran, ciertas características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación; cuya finalidad sea el mejoramiento del alumno en todos los aspectos posibles (Sacristán, 1993). En este sentido, podemos asumir, que la evaluación del currí-

culo está relacionado con la efectividad y eficiencia para traducir las políticas oficiales a prácticas educativas, así como la contextualización de los contenidos curriculares al plan local, regional, nacional e internacional y finalmente, al logro de los objetivos y metas de los programas educativos.

Por lo tanto, el significado de la evaluación recae en obtener información a través del conocimiento de la realidad y de procedimientos científicos contrastados (Marchesi, 2010).

El objetivo de la evaluación se ha tergiversado y se le han dado diversas connotaciones que distan mucho de los fines prácticos que se le debería dar. Hoy en día, predomina una función de control y compensación de los procesos evaluativos, lo que ha pervertido y contaminado las acciones de los diferentes actores del juicio. Por otro lado, se ha sobredimensionado y se espera que la evaluación – por sí misma – resuelva los problemas que atañen al sector educativo.

Evaluación curricular

Al abordar la evaluación del currículo, Valenzuela y Juárez (2011) reconocen que el término evaluación curricular se ha integrado a partir de la vinculación de dos conceptos muy amplios y complejos: evaluación y currículo; al mismo tiempo se torna como un campo de conocimiento polémico, ya que los dos términos establecen sus propios aspectos teóricos-conceptuales y metodológicos: los cuales han sido poco abordadas y desarrollados en los trabajos elaborados sobre evaluación curricular (Vargas y Diéguez, 2011).

Dentro de los aspectos y circunstancias que se deben evaluar del currículo está el rendimiento de los alumnos, maestros, directivos y personal de apoyo, el currículo (en su totalidad), los materiales derivados del mismo, los planteles (Martínez, 2010); es decir, la evaluación del currículo tiene como función principal valorar el impacto de su implementación sobre el logro de los estudiantes. Asimismo, las nuevas propuestas de evaluación curricular consideran el trabajo en el

aula, los materiales didácticos, los objetivos y la formación de docentes que van involucrarse en el plan de estudios (Vargas y Diéguez, 2011).

De acuerdo con Martínez (2010) la tarea de evaluar un proyecto curricular es difícil por una doble complejidad: una de naturaleza empírica, del objeto de evaluación, y otra de carácter teórico, derivada de las múltiples facetas de las nociones de calidad y evaluación, por lo que es común encontrar que en documentos evaluativos no se expliciten los referentes teóricos-metodológicos a partir de los cuales se fundamenta la evaluación (Guzmán y Moreno, 2013).

La evaluación del currículo puede integrarse como un proceso interno, en el cual se involucra a todos aquellos agentes que intervinieron en la estructuración e integración del mapa curricular. En este tipo de evaluación su objetivo primordial será la autovaloración, la cual tendrá la finalidad de identificar fortalezas y debilidades que puedan surgir en la implementación, así como identificar aquellos contenidos temáticos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que necesitan ser mejorados.

Por otra parte, la evaluación externa del currículo es una estrategia para examinar la eficacia del contenido del currículo, las pedagogías y enfoques teóricos, la filosofía institucional, capacitación de los docentes y material institucional, entre otros. Por sus características y naturaleza de dicha evaluación, esta valoración se realiza por organismos externos, que generalmente son los encargados de validar dicho currículo.

Bajo estas circunstancias, Badilla (2010) afirma que un centro que se evalúa, interna o externamente, cuenta con una mayor probabilidad de que mejoren las prácticas educativas, la gestión del centro en beneficio de la calidad, la planificación de acciones, los aprendizajes de docentes, padres, estudiantes y directores.

Los Evaluadores

El rol del evaluador en el proceso de evaluación tiene especial importancia, pues juega un papel fundamental al participar en el diseño, la ejecución, conclusión y devolución de resultados de la evaluación (Ramírez, 2011), por ello será importante definir el actuar y las limitantes del evaluador desde un inicio, de esta forma podrán asumir la posición y responsabilidad que le compete para alcanzar los resultados deseados.

Quizá por falta de formación, experiencia, por factores culturales o condiciones ambientales; la dimensión negativa de la evaluación continua teniendo una fuerte presencia en los centros escolares, con consecuencias desafortunadas para los evaluadores, además, las practicas evaluativas presentan ciertas limitantes, como son: criterios de evaluación poco claros, informes de evaluaciones deficientes, así como dejar la evaluación en manos de personal improvisado, con poca formación evaluativa tanto en aspectos teóricos como metodológicos, lo que pone en duda la validez y el rigor con el que se realiza esta tarea (Guzmán y Moreno, 2013).

Dentro de las tareas que competen al evaluador, Carrión (2001) señala que identificar los valores y características del grupo de referencia, crear condiciones técnicas para llevar a cabo la evaluación, identificar procedimientos viables en relación con las condiciones políticas y seleccionar o construir las técnicas de evaluación más pertinentes; son indispensables para desarrollar de manera óptima y eficiente la evaluación.

En cuanto a la responsabilidad profesional, ética y moral de sobrellevar un proceso de esta naturaleza, será de vital importancia para que los hallazgos y recomendaciones suscitadas sirvan para la toma de decisiones al individuo o grupo que solicito dicha evaluación. Por lo tanto, la objetividad significa tratar de alcanzar unos resultados no sesgados, mediante procedimientos claros y

precisos, sin tratar de beneficiar o perjudicar a la institución evaluada, ni mucho menos obedecer a cuestiones políticas o ideológicas de las instancias evaluadoras.

Otro de los factores, que atañe a la figura del evaluador en nuestro sistema educativo, está ligado fuertemente a la falta de formación y experiencia de estos. Al respecto, será importante considerar que el proceso de evaluación requiere de expertos en cada una de las áreas disciplinares, además de contar con un profundo conocimiento y comprensión total del diseño curricular, debido a que la experiencia de especialistas puede opinar y recomendar con más evidencias y fundamentación la ponderación de unos contenidos sobre otros para ser considerados en el mapa curricular (Valenzuela y Juárez, 2011), o bien, fundamentar el uso de unas metodologías de enseñanza-aprendizaje sobre otras.

Para que una persona pueda considerarse como experta debe poseer conocimiento profundo de la tarea o actividad que será objeto de análisis y valoración, y tiene que estar familiarizada con el sistema en el que éste se desarrolla, por lo que el conocimiento del marco legal y normativo en que deben desarrollarse estas acciones será fundamental para integrar un proceso objetivo y ético.

Este déficit en la formación profesional del evaluador se debe en muchos casos, a que los proyectos políticos no dan seguimiento a las propuestas establecidas entre un sexenio y otro, lo que trunca la profesionalización de esta tarea.

Cabe recordar, que la evaluación del currículo es una estrategia de recolección de información sobre una estructura curricular que se pretende implementar, o bien, de un currículo que ya está en función y de los cuales se pretende valorar los efectos en una comunidad estudiantil o contexto social. Por lo tanto, la intención de los evaluadores y quienes la promueven, es decisiva en el énfasis que se le va a dar a los hallazgos encontrados. Esta información debe ser útil en el aná-

lisis de la situación educativa, para lo cual será necesario que los instrumentos brinden la suficiente validez, confiabilidad y pertinencia al proceso.

Bajo esta temática, será importante que los evaluadores reflexionen sobre las áreas que van evaluar, los contenidos de las áreas, los métodos que se utilizarán, quien o quienes deben crear los instrumentos de evaluación y que características deben tener cada uno de los ítems; al respecto Martínez (2010) nos indica que la construcción de un verdadero sistema de indicadores y estándares debe hacerse a partir de una línea clara de lo que se quiere obtener, por lo que la pertinencia y utilidad del proceso dependerá de que se den respuestas razonables a estas preguntas que ayuden al sistema y al mejoramiento del currículo en sí.

La experiencia y especialidad puede opinar y recomendar con más evidencias y fundamentación la ponderación de unos contenidos sobre otros para ser considerados en el proceso de evaluación (Valenzuela y Juárez, 2011), por ello se considera que todo proceso de evaluación curricular tenga su génesis en un trabajo colectivo, pero sobre todo, tenga bien claro la finalidad que se persigue.

Si a todo este proceso formal y estratégico de evaluación, se le anexa la contextualización y opinión de los diversos actores del currículo, se pueden alcanzar mayores beneficios de este proceso de evaluación, pues actualmente, las características comunes de las escuelas nos hacen observarlas como homogéneas; sin embargo, cada una representa rasgos propios con implicaciones curriculares y extracurriculares variadas; así mismo, si la evaluación utiliza informaciones producidas por diferentes personas (estudiantes, padres, docentes, directores), estará dando credibilidad a los juicios que surjan, más aun si esas informaciones están contextualizadas (Badilla, 2010).

CONCLUSIÓN

Cuando evaluamos un proyecto curricular debemos tener claro las funciones, los alcances, los objetivos y los contenidos a evaluar, ya que a partir de ello, podemos fijar las dimensiones e instrumentos de evaluación. Así mismo, debemos de vislumbrar que la valoración de un currículo no es un proceso cerrado, sino que se debe visualizar como una acción abierta a rectificaciones y modificaciones. Por ello el evaluador, debe tener una visión amplia del objeto de estudio, donde sea capaz de plantear el tipo de evaluación, el proceso mismo y posteriormente la toma de decisiones a partir de los resultados que se encuentren.

Por lo general, en México el objetivo de la evaluación del currículo en el nivel medio superior responde a los intereses de individuos, instituciones, programas o proyectos, por lo que las situaciones de evaluación curricular, se suscitan en un contexto de relaciones jerárquicas y consecuentemente relaciones de poder, donde habitualmente la actitud es de obediencia y sumisión, beneficiando o afectando drásticamente a las organizaciones.

Los evaluadores cobran relevancia y hasta cierto punto “protagonismo” debido a que ellos son los agentes que determinan los indicadores bajo los cuales se realizara la evaluación, por ello es necesario que estas acciones se pongan en manos de profesionales y con amplia trayectoria, los cuales sean capaces de dar cuenta de la transparencia del proceso, de manera que los hallazgos de la evaluación permitan tener la confiabilidad deseada.

Bajo estos antecedentes, nos damos cuenta que las principales carencias y necesidades de los evaluadores estriban en el poco conocimiento para integrar y desarrollar instrumentos de evaluación, debido a que desconocen los objetivos y finalidades de dicha evaluación.

Las perspectivas y procedimientos de los evaluadores carecen de fundamento y preparación, por lo que se ven obligados a improvisar y aprender por ensayo y error, así mismo, los últimos estu-

dios de los procesos evaluativos muestran la pobre y escasa metodología, así como la poca pluralidad en los enfoques y modelos evaluativos empleados en la evaluación curricular.

Es importante considerar, que la evaluación curricular es un mecanismo que nos indica y valora la situación en la que se encuentra el sistema educativo del país, por lo que si se hace de manera integral y objetiva es una importante herramienta para la toma de decisiones y mejora de sistema educativo nacional.

Referencias

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Angulo, J. (1994). ¿A que llamamos curriculum? En Angulo, J. y Blanco, N. (coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del Curriculum* (pp. 17 – 29), Málaga: Aljibe.
- Badilla, L. (2010). La evaluación de centros: riesgos y posibilidades. En Martín, E. y Martínez, F. (Coord), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 99 – 111). España: OEI.
- Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.
- García, B., Loreto, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media superior y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1.
- Corvalán, O., Tardif, J. y Montero, P. (2013). *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*. México: ANUIES.

- Díaz, Frida. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Revista Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*. (53), 36-56.
- Figuerola, L. (2010). Currículum, ética y valores: algunas reflexiones. En Orozco, B. (Coord), *Currículum: Experiencias y configuraciones conceptuales en México* (pp. 171 – 189).
- Guemes, C. y Loredó, J. (2008, mayo). *Los procesos de evaluación del desempeño docente en el nivel medio superior: una perspectiva de mejora continua*. 1ra Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior y Superior. Veracruz.
- Guzmán, J. y Moreno, T. (2013). Evaluación y Currículo. En Díaz, A. (Coord), *La investigación curricular en México 2002 – 2011* (pp. 263 – 324). México: COMIE/ANUIES.
- Hernández, R. y Murillo, F. (2011). Teorías y Modelos curriculares. En Cantón, I. y Pino-Juste, M. (Coord). *Diseño y Desarrollo del currículum*. (pp. 57 – 75). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2010). Los resultados de las evaluaciones y su papel en las políticas educativas. En Martín, E. y Martínez, F. (Coord), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 161 – 168). España: OEI.
- Martínez, F. (2010). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En Martín, E. y Martínez, F. (Coord), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 27 – 39). España: OEI.
- Medina, L. y Guzmán, L. (2011). *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. México: ANUIES
- Monarca, Héctor. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Revista Perfiles Educativos*. (135), 164-176.

Ramírez, A. (2001). El rigor metodológico en la evaluación curricular. *Revista Electrónica Educare*. (XV), 33 – 39.

Sacristán, G. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Lineamientos de evaluación docente (Evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias)*. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/Evaluacion_docente_06012011.pdf el 27 de octubre de 2014.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós

Valenzuela, Gloria y Juárez, Nicolás. (2011, noviembre). *Diseño y Validez de indicadores para evaluar el plan de estudios*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Vargas, Ma. Del Carmen. (2011, noviembre). *Evaluación curricular y acreditación de programas educativos: un acercamiento*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Los desafíos de la formación inicial de maestros. Una aproximación desde el paradigma del pensamiento complejo

Dra. Araceli Benítez Hernández, Mtra. Araceli Judith Jiménez Hernández,
Mtra. Mishel Yadira Martínez Gómez

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Introducción

La articulación cada vez más profunda entre la producción de conocimientos y la evolución de la ciencia y las tecnologías, ha producido simultáneamente una importante transformación de la vida de los seres humanos, visible, principalmente, en el papel protagónico que ha asumido el conocimiento frente al factor trabajo como elemento generador de riqueza. En las sociedades del conocimiento, el capital intelectual de los sujetos ha sustituido a la fuerza de trabajo, siendo éste el elemento fundamental que otorga valor a las personas en espacios laborales altamente competitivos.

El hecho de que el conocimiento hoy tenga una función central y la posibilidad de que cada vez mayor número de personas pueden acceder a él, tiene una fuerte repercusión en las instituciones educativas que han visto entrar a sus espacios más privados problemas de relevancia mundial. Este hecho ha obligado a los colectivos académicos a revisar sus prácticas pedagógicas con el propósito de redefinir sus formas y sus fines en tanto el horizonte inmediato exige de una articulación productiva entre lo aprendido en las aulas de clase y las necesidades sociales en constante cambio. Al mismo tiempo, la educación abandona el ámbito de lo nacional para situarse en la esfera de lo mundial donde “No solo es que cada parte del mundo forme cada vez más parte

del mundo, sino que el mundo como todo está cada vez más presente en cada una de sus partes" (Morín, 2007, 33).

Frente a esta realidad, la formación inicial de maestros, encuentra nuevos retos educativos: operar currículos flexibles y abiertos; modificar la organización académica y administrativa del centro y revisar las prácticas de gestión. Particularmente la práctica de los formadores de formadores requiere asumir nuevos paradigmas que reconocen la relevancia de los procesos de aprendizaje que incorporen como eje articulador el desarrollo de competencias docentes que determinen el actuar de los futuros maestros frente a situaciones y problemas reales en la educación básica.

Desarrollo

La complejidad es algo más que una idea, es también una circunstancia, es, junto con eso, un concepto y al mismo tiempo una forma de pensar. Es, podría decirse, una multifacética manera de organización de las personas en sus circunstancias. Es, de un modo particular, producto de la reflexión y auto-reflexión del mundo y de nuestra existencia en él; es fruto también de proceder y hacer. El mundo, las circunstancias en las que vivimos, está condicionado por la forma en que lo percibimos, lo comprendemos y, en consecuencia, actuamos en él.

En términos generales, complejo significa estar "tejido junto" y lo tejido junto siempre tiene referencia mutua, tiene significado; el significado recíproco que le da a las cosas, a las personas y a las circunstancias el estar "juntos", cercanos.

El vocablo complejidad o complejo es, sin duda, uno de los más importantes y evocados en los lenguajes con el que las sociedades actuales describen sus condiciones, y es que en este momento histórico las formas de mirar los problemas y la participación de las personas en su solución, requieren de formas diferentes de conducirnos, de proponer maneras más comprensivas de abordar las dificultades que hoy nos aquejan y ponen en riesgo el futuro del planeta.

Vivimos bajo la influencia histórica de principios científicos que disyuntan, reducen y abstraen, que buscan explicar, predecir y controlar los acontecimientos de las sociedades. Esto, como lo señala Morín (2008), conlleva a las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión que han derivado en errores mentales e intelectuales; a errores de la razón y a la ceguera de la ilusión que mantiene a la humanidad centrada en la individualización, en la racionalización del saber y en la negación de la unidualidad de los sujetos, sin observar los vínculos íntimos sujeto-sociedad-especie; cerebro-mente-cultura y razón-afecto-impulso.

Es en este contexto donde la educación en general y la formación inicial de maestros, toma particular relevancia, pues es la educación y la educación de la infancia, bastión para salvaguardar el conocimiento y la cultura humana, herencia para las generaciones futuras.

La idea de la complejidad como parte del capital cognitivo construido culturalmente, abordado por Morín (2011), dota de sentido democrático al paradigma de la complejidad y al pensamiento complejo, pues los vincula a la vida de todas las personas. Es desde este enfoque que el sujeto que conoce toma relevancia, pues se postula, a la vez, como sujeto que aprende y como objeto que es aprendido, incluso por él mismo.

Complejidad remite a lo que se encuentra inmediato, a lo que se encuentra interrelacionado, a lo estrechamente adherido, a lo asociado, a las partes que se constituyen en un todo.

Las escuelas normales en el contexto actual

En el actual mundo globalizado, la función de la educación atiende a la necesidad de las personas de contar con herramientas que les permitan, como lo plantea Tejada (2000, 1) "...adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio, cifrado en claves de nuevas concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas, industriales, etc.," considerando que, las sociedades han desarrollado procesos de cambio permanente, los

avances experimentados durante los últimos treinta años en la ciencia y la tecnología y principalmente en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han provocado que las transformaciones sociales se aprecien más rápidas y con implicaciones más profundas y complejas.

El acercamiento social, la transposición de pautas culturales, la incertidumbre ética, el reconocimiento a los derechos humanos, la conciencia de la responsabilidad humana sobre los recursos naturales y la incorporación de las minorías a procesos democráticos, junto con los fenómenos migratorios y la mundialización de las crisis políticas y económicas, hacen que “los nuevos escenarios se caractericen fundamentalmente por la velocidad de cambio, siendo esta su nota más definitoria” (Tejada, 2000, 2).

En este marco, la formación de los maestros, debe responder a las circunstancias sociales, culturales, científicas y tecnológicas que se viven en el mundo. Ante estos retos, los sistemas educativos han puesto en marcha un conjunto de medidas para hacer de la educación, en sus diversos tipos y modalidades, una de las piezas clave para atender a los niños, adolescentes y adultos.

El desempeño docente, sigue teniendo su origen en la formación inicial de maestros, prolongándose en la capacitación y profesionalización, lo que, en la actualidad, pone a las escuelas formadoras y profesionalizantes en una primera línea de importancia en los sistemas educativos. Hablar de mejora en la educación en general y en la educación básica en particular, implica referirse a mejora de la calidad con la que los maestros se forman y se actualizan.

Resulta relevante señalar que la práctica docente, durante los últimos años, ha tenido que debatirse entre la tradición y la modernidad donde ha visto cuestionada la heredada autoridad del maestro y su importancia en los procesos de aprendizaje. La actividad de los maestros, en la conservación de su profesión, se ha articulado con otras demandas como las laborales y la formación inicial, la actualización y la formación permanente; aún cuando persiste la concordancia de la relación entre la formación inicial de los maestros y la calidad de la educación. Esto ha sido

punto de partida para que diferentes autores, Avalos (2005, 2012); Tenti (2006, 2007); Agredondo (2009); Vaillant (2010); por mencionar algunos, planteen la necesidad de repensar la educación y la formación docente coincidiendo en aspectos como a) las limitaciones a las que se enfrentan los sistemas educativos para atender las nuevas exigencias sociales; b) la necesidad de reformar las prácticas pedagógicas, c) la relación directa que existe entre la formación inicial y profesionalización docente y la calidad de los procesos de aprendizaje en la educación básica; d) La necesidad de repensar los planes y programas de estudio de la educación básica y la formación de maestros; e) La exigencia de vincular los saberes teóricos y los saberes prácticos del docente; f) el desarrollo de competencias docentes como base de la formación inicial; g) la importancia de la reorganización de las instituciones educativas; h) la incorporación de la investigación educativa a la formación inicial.

Las escuelas formadoras de docentes, consideradas desde los años 80`s como instituciones de educación superior (IES), se enfrentan a la exigencia de vincular las áreas sustantivas de docencia, investigación y difusión con lo que han visto alterado su habitual contexto; dice Patricia Ducoing refiriéndose a la tradición normalista mexicana que

... parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna creación de algo nuevo (Ducoing, 2013^a, 9)

En este sentido, como señalan Sandoval, Blum-Martinez & Andrews

Es conveniente recordar que las normales son instituciones de educación superior, pero no son universidades y por ello no es posible tasarlas bajo los mismos parámetros. Lo característico de la materia de trabajo de los docentes normalistas: enseñar a enseñar y enseñar lo que se enseña, implica capacidades específicas tanto disciplinarias, didácticas y pedagógicas, como de conocimiento y análisis de la realidad educativa. Implica también una sólida comprensión del

nivel educativo para el que cada normal forma maestros. Los formadores de docentes requieren insertarse en un proceso constante de formación y reflexión en estas áreas (Sandoval, Blum-Martinez & Andrews, 2009, 104).

La formación docente en las escuelas normales, ha vivido su historia de formas muy particulares, entre las que destaca la endogamia académica, la construcción de identidades descontextualizadas, la resistencia a incorporar los cambios y reformas a los procesos formativos y sobre todo, la añoranza por tiempos idos a los que se les asignan virtudes superiores en una reminiscencia permanente de la vocación normalista, hoy seriamente cuestionada.

Es un hecho que el normalismo fundacional, con sus padres creadores, sus principios y valores, sus preceptos y aportaciones, ha quedado muy lejos del siglo XXI, y los retos actuales de la complejidad de la formación parecen continuar sepultados en el olvido. La formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue. No obstante, las huellas del pasado pesan tanto que la Escuela Normal se ha volcado sobre sí, probablemente preocupada por asegurar su propia supervivencia y estabilidad, en lugar de enfrentarse y comprometerse con la hazaña de un cambio radical que, por un lado, dé respuesta a las necesidades de los alumnos y la sociedad contemporánea, y por otro, ponga fin al pensamiento simplificador que conceptualiza la profesionalización de la docencia como training instrumentalista, basado en recetas prácticas y comportamentales para conducir un grupo" (Ducoing, 2013^a, 10).

No obstante, no se puede negar que a lo largo de la historia de la educación en México, las escuelas normales han sido uno de los ejes alrededor de los cuales se ha tejido la historia de los maestros y maestras mexicanos: "Las escuelas normales son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor –de ser sujeto-. Este carácter o modo de ser es compartido por los profesores, a su vez, con otros sujetos –sus alumnos- (Cruz, 2013. p. 51)

Hacer un estudio de los cambios actuales en la formación inicial de maestros, en las escuelas normales, involucra el hecho de que, en sus aulas, se atienden cada vez a “más alumnos y a otros alumnos, (lo que) abre las brechas entre los contenidos, los saberes de los docentes y los intereses de los alumnos” (Tenti. 2007, 337)

Por su parte, Perrenaud afirma que

No se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera... No podemos disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes. No se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo (Perrenaud, 2001, 27).

Estudios realizados durante los últimos años, Jiménez y Perales (2007); Piña (2011); Rodríguez y Negrete (2010); Ducoing (2013a, 2013b), han abordado a las escuelas normales, la formación y profesionalización de maestros y su práctica en las escuelas de educación básica, y refieren carencias de los maestros en la implementación de los planes de estudio y por ello en la calidad de la educación.

La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN)

El plan de estudios vigente, para la Licenciatura en Educación Preescolar, establecido en el acuerdo 650, no obstante que incorpora los enfoques actuales de la educación, una malla curricular flexible, estrategias para el logro del perfil de egreso planteado en competencias, instruye

sobre diferentes tipos de titulación, etc., no propone estrategias claras de articulación curricular que permitan atender integralmente la formación de las futuras maestras.

Este hecho, aunado a la tradición histórica de la Escuela han generado: a) fragmentación en las áreas sustantivas que orbitan atomizadas y sin proyectos claros; b) prácticas tradicionales de los formadores de docentes que mantienen separadas la teoría y la práctica, distancian a los formadores de docentes de los futuros docentes y de los docentes en servicio, alejándose de la idea de integralidad; d) una desvinculación con los procesos propios de la educación básica, espacio natural para la inserción de los maestros normalistas. El sentido de unidad y articulación con la educación básica ha dejado de ser, desde hace varios lustros, característica de las escuelas formadoras de docentes (Ducoing, 2013).

En este marco, la formación inicial de maestras de jardines de niños, ha mantenido prácticas tradicionales que desarrollan, en los futuros maestros, formas parceladas de percibir la realidad educativa. Este hecho ha derivado en acciones aisladas por parte de los docentes, con las que se atiende las actividades cotidianas.

Una visión diferente de la formación inicial de maestras de jardines de niños, parte de reconocer:

- a) A la cultura, a la sociedad y a la acción de los sujetos, en lo individual y en lo colectivo, como la fuerza que mueve a las instituciones a la búsqueda de soluciones a problemas emergentes.
- b) A la educación en general, y la formación inicial de maestros en particular, como el espacio donde se gestan las nuevas ideas, nuevos saberes y diferentes formas de pensar que permiten comprender los nuevos contextos escolares en sus dimensiones más complejas.
- c) La necesidad de promover el pensamiento complejo que permita a los docentes reconocer las nuevas realidades educativas y actuar en consecuencia.

- d) La exigencia de articular las funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión) con procesos institucionales de titulación y prácticas profesionales y acciones estratégicas como la tutoría.

En este marco surgen las siguientes preguntas:

¿Cómo articular los elementos presentados en el plan de estudios vigente a fin de atender integralmente a las alumnas?

¿Cómo promover el enfoque de la complejidad y el pensamiento complejo en la atención de las futuras maestras de preescolar?

Propuesta de articulación institucional para la formación inicial de maestros.

Para atender a las preguntas anteriores, en la ENMJN, como producto de sistemáticos procesos de investigación y mediante la participación cotidiana como miembros de la planta docente e integrantes del Cuerpo Académico “Formación y profesionalización docente”, se diseñó una propuesta de articulación institucional para la mejora de la formación inicial de las futuras maestras.

El principal aporte de la propuesta, fue el diseño de un sexto trayecto formativo que, en vinculación con los cinco trayectos (el Psicopedagógico, el de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje; el Trayecto de Lengua Adicional al Español y Tecnologías de la Información y la Comunicación; el Trayecto de Prácticas Profesionales; el de Cursos Optativos) que conforman la malla curricular, promueven entre las alumnas el desarrollo del pensamiento complejo pues, una de las formas más recurrentes para implementar un currículum por competencias. El Trayecto Formativo, en tanto permite articular los elementos curriculares atendiendo a finalidades formativas que, a su vez, responden a intenciones formativas más amplias; se caracteriza por la secuencialidad de intenciones formativas, enfoques, contenidos, estrategias, etc., que se establece longitu-

dinalmente, requiriendo, al mismo tiempo, una simultánea articulación con otros trayectos formativos de una misma malla curricular.

La SEP (2004) define al trayecto formativo como el plan o propuesta elaborada por los propios colectivos docentes para atender sus necesidades formativas durante un ciclo escolar.

El Trayecto Formativo para el desarrollo del pensamiento complejo en la licenciatura en educación preescolar, se organiza en tres módulos:

- Módulo 1 correspondiente al Primer año
- Módulo 2 que incluye al segundo y al tercer año
- Módulo 3 correspondiente al cuarto año

En su conjunto tienen como propósitos fundamentales:

- 1) Generar las condiciones necesarias para favorecer la formación inicial de las futuras maestras de preescolar desde el enfoque del pensamiento complejo.
- 2) Coadyuvar al logro de las competencias del perfil de egreso establecido en el Plan de estudios de la licenciatura en preescolar.
- 3) Contribuir en el proceso de titulación de los estudiantes egresados del plan de estudios vigente.

El módulo 1: *Definición de la identidad Profesional Docente*, tiene como propósito favorecer la integración de las alumnas a la licenciatura en educación preescolar, así como acompañarlas en la reconstrucción de los imaginarios que sobre la docencia tienen al ingresar a la carrera. Asimismo, busca aproximarlas al conocimiento del pensamiento complejo, el reconocimiento del

contexto social globalizado, los factores que le dan pertinencia a los conocimientos y a la identificación de las cegueras del conocimiento.

Desde este módulo, se espera iniciar a la estudiante en la lectura de textos propios del campo de la educación a fin de que identifique el lenguaje propio de las ciencias de la educación.

El Módulo 2: *La docencia como profesión de vida*, está pensado para el segundo y tercer años, donde las estudiantes incorporan el lenguaje propio de la profesión a su propio lenguaje, adquieren técnicas de enseñanza, se les acerca a contenidos, las dinámicas, las normas, los documentos de trabajo etc., propios de la educación básica, a la vez, se encuentran en mayor contacto con los centros escolares. La relación con las escuelas es mayor y necesitan aprender a establecer vínculos sensibles con los diferentes actores educativos. Por ello, el conocimiento de la condición humana, la responsabilidad de los humanos respecto al planeta, así como abordar la incertidumbre como factor permanente, les permitirá construir mejores ligas con las escuelas.

El módulo 3: *Desarrollo de competencias docentes en condiciones reales*, resulta ser muy significativo, pues es en el último año de estancia de las estudiantes en la escuela normal. Es el periodo cuando, mediante jornadas intensivas de permanencia en las escuelas de educación básica, potencian sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes, perfilando con mayor claridad un estilo docente propio. Es, al mismo tiempo, el momento en que deben reflexionar y exponer sus experiencias en la escuela, evaluar su propio hacer, argumentar su toma de decisiones y demostrar su capacidad de comprender las realidades escolares, la acción de los agentes educativos y la función docente en general.

Coincide con el momento en que, las futuras maestras, sistematizan su experiencia en las escuelas de educación básica y redactan el documento que les dará la posibilidad de titulación en cualquiera de sus modalidades. Es también el momento en que se define su futura vida laboral y personal, por ello, resulta importante abordar aspectos éticos como, por ejemplo, la comprensión y

la ética humana, pues serán elementos que las acompañaran durante el resto de su vida profesional.

Al articular el trayecto formativo diseñado, se ha llevado a cabo la vinculación con las tres funciones sustantivas que como docentes debemos desempeñar a saber la docencia, la investigación y la difusión, articulando también procesos institucionales como las prácticas profesionales y la titulación desde acciones estratégicas como la tutoría.

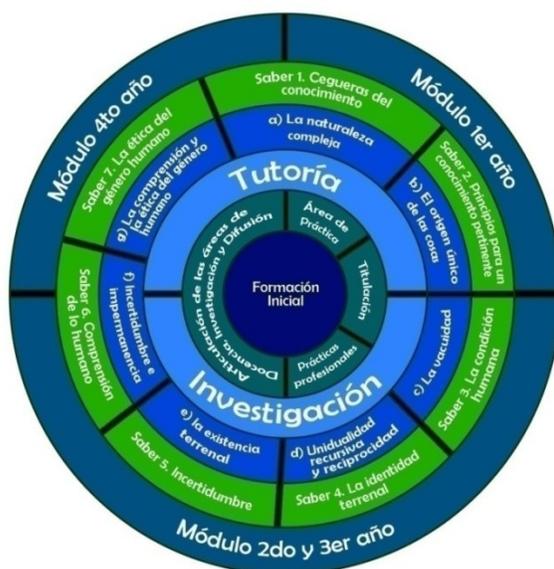
La figura que se muestra, busca presentar la propuesta de articulación que actualmente, como docentes de la ENMJN, hemos venido realizando, sin dejar de reconocer que los logros obtenidos varían según las circunstancias particulares que como miembros del personal académico de la institución, nos corresponden desempeñar.

El hecho de buscar un diseño circular, al que llamo diseño de 360°, es con la intención de dar movimiento y dinamismo a la propuesta. No obstante, un diseño como el presentado, sigue siendo una representación limitada de la complejidad del trabajo realizado.

El motivo del círculo es visibilizar, en una relación de 360°, las uniones dinámicas entre los componentes curriculares, los contenidos y las actividades sustantivas que atienden, más a una lógica del proceso educativo, que no precisamente a la lógica del diseño curricular, o a la de la investigación tradicional. Asumimos que, en el proceso mismo de la intervención, los factores curriculares adquieren, de maneras indeterminadas, relevancia en un momento específico que no puede ser controlado o predicho en el momento del diseño, sino que, en lo que podía entenderse como la llamada por Morín, "aventura intelectual", el diseño curricular, adquiere una función de, diríamos, "carta de navegación", sin que se espere sea un mapa o un modelo estático.

En esta lógica, la importancia sigue recayendo en el proceso, incierto, dinámico, flexible, que va indicando, en su momento, cómo organizar y re-organizar los propósitos, los objetivos, los contenidos, las metodologías y los recursos así como las formas de evaluación.

Figura 1. El Trayecto Formativo para Promover el Pensamiento Complejo en la Formación Inicial de Maestros. Un diseño de 360°. Construcción propia.



Conclusiones

La mejora de la calidad de la educación, tiene como punto de partida la formación inicial de maestros. No obstante, tradicionalmente, las escuelas formadoras de docentes, se han mantenido estáticas frente a los cambios y nuevas condiciones materiales del mundo y de la educación.

Hoy en día la producción de conocimientos y el abordaje de problemas complejos requieren de formas innovadoras de interpretar los currícula vigentes. Estos enfoques requieren de incorporar nuevos paradigmas y enfoques que promueven lo que Edgar Morín refiere como una “revolución del pensamiento”. Es decir, las circunstancias en las que se lleva a cabo la formación inicial de maestros, se presentan hoy complejas, por ello, su abordaje debe transitar de las formas simples a maneras complejas de entenderlas, comprenderlas y actuar en ellas para transformarlas.

Las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES) a saber docencia, investigación y difusión, son los espacios naturales para el desarrollo del curriculum entendido como

un instrumento complejo que incorpora los enfoques y los propósitos de un momento histórico-social concreto. Por ésto, se vuelve una necesidad considerarlas el eje alrededor del cual se articulan los diferentes cursos y trayectos, pero tal construcción resulta insuficiente. Hoy en día, la formación de los futuros maestros y el desarrollo de las instituciones, requiere de involucrar a todos los actores educativos. Las vinculaciones entre las funciones sustantivas, los procesos adjetivos como las prácticas profesionales y la titulación, sustentadas desde la acción tutorial, son un factor que da sentido y orienta el trabajo de las escuelas normales encaminándolas a la mejora en la práctica docente, pero sobre todo a mejorar la atención de la infancia mexicana.

Referencias

Aguerrondo, I. (2009) Conocimiento complejo y competencias educativas. UNESCO. Ginebra.

Recuperado de

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compets_ibe_wpci_8.pdf consultado 01 de mayo 2015.

Ávalos, B. (2005) El nuevo profesionalismo: formación docente, inicial y continua. En El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. (Comp. Emilio Tenti Farfani). SXXI. Argentina.

Ávalos, Núñez & Arévalo (2012) Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? En REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 2. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15525013002.pdf> consultado 05 de mayo 2015.

Cruz, O. (2013) Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión. En: La escuela normal. Una mirada desde el otro. IISUE. México.

Ducoing, P. (2013a) *Los otros y la formación de profesores*. En Ducoing (coord.) *La escuela normal. Una mirada desde el otro*. IISUE. México.

Ducoing, P. (2013b) (coord.) *Entre académicos y profesores, entre procesos y prácticas*. UNAM-Díaz de Santos.

Jiménez, M. y Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. Pomares- UPN-Gob. Del estado de Coahuila. Barcelona/México. Recuperado de pn-torreon.educa.ws/Libro1/Aprendices.pdf consultado el 06 de junio 2015.

Morín, E. (2007) *Introducción al pensamiento complejo*. 9ª reimpresión. Gedisa. Barcelona.

----- (2008) *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. Edición Especial*. Dower, UNESCO, Siglo XXI Editores, Gobierno del Estado de México, SEIEM. México.

Perrenaud, P. (2001) *La formación de docentes en el siglo XXI*. En: *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, n° 3, pp. 503-523. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra. Santiago – Chile. Recuperado de [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI Perrenoud.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI%20Perrenoud.pdf) consultado 03 junio 2015.

Piña, J.M. (2011) (coord.) *Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*. Díaz y Santos. México.

Rodríguez, M. y Negrete, T. (2010) *Condiciones socioculturales en la formación de docentes para educación básica*. Horizontes educativos-UPN. México

Sandoval, Blum-Martínez & Andrews (2009) Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte, UPN- Te University of New México. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=Y32aYbP6Lw4%3D&tabid=1406> consultado 05 de junio 2015.

Tejada, J. (2000) La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. En revista Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. La educación y el profesorado en una sociedad global-plural. Vol. 4. Año I. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART1.pdf> consultado el 04 de mayo 2015.

Tenti, E. (comp.) (2006) En El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. SXXI. Argentina.

----- (2007) Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. En: Educación Social, Campiñas, vol. 28, n. 99, mayo/agosto. s/e. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf> consultado el 02 de mayo 2015.

Universidad Ricardo Palma. (2011) *Dialogando con Edgar Morín. El pensamiento complejo en nuestra vida* (video) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Klgb7eb4CdU> consultado 01 mayo 2015.

Vaillant, D. (2010) Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. En Revista brasileña de estudios pedagógicos. V. 91, No. 229. (2010). Brasilia. Recuperado de <http://denisevaillant.com/articulos/2011/RBEP2011.pdf> consultado el 05 de mayo 2015.

SEP (2004) Reglas de Operación 2004 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica. Recuperado de http://www.funcionpublica.gob.mx/scagp/dgorcs/reglas/2004/r11_educacion04/completos/ro_PRONAP_04.htm consultado el 06 de junio del 2015.

La educación artística en la educación básica. Una perspectiva desde la globalización

Mtro. Mario Alberto Cervantes Magaña, Mtra. Nayeli Libertad Maya Payne

Universidad de Cuautitlán Izcalli UCI-CHOPOS

Introducción

Existe una evidente necesidad de replantear *todo*; las ideas que se tenían sobre la naturaleza del Universo, de la formación de la Tierra, las concepciones de vida e incluso aquellas de lo que llamamos *hombre*, lo que se entienda por *amor*, por *esperanza*, *desesperanza*, *el caos* mismo se replantea. Estas *ideas-concepciones* en conjunto se desquebrajaron no solas, si a partir de progresos en las ciencias humanas y/o naturales, a lo que Morín (1993) llama una emergente y necesaria *nueva conciencia planetaria*.

Desde que la Tierra dejó el centro del Universo, el ser humano fue movido con fuerza inevitable a *otro lugar*, pero nunca más al centro, la astrología, la astronomía, la física cuántica, *las ciencias* convertidas en la nueva *magia*, nos dieron testimonios de un universo invisible al alcance del ojo humano, incluso al ojo artificial, colocándonos a la *especie* (Morín, 1999) humana en *la incertidumbre* (Morín, 2008), en lo desconocido, en lo inalcanzable, lo insondable (Morín, 1993) se nos reveló aquello llamado infinito, habitando así en el caos y la desesperanza, que de acuerdo con Arendt (1990), son *tiempos de oscuridad*.

Desarrollo

La vida; el mundo; lo humano; el conocimiento; la conciencia colectiva; lo bueno; lo malo; la esperanza; el futuro; el pasado; el tiempo; la ciencia; el arte; la educación; la violencia; el amor; la permanencia; lo importante; lo pequeño; lo social; los micro infinitos y los macro infinitos, lo lleno de etcéteras; todo, se replantea desde una identidad de planeta, que no es el centro del Universo, desde una humanidad que no gobierna ni reina, desde una concepción de tiempo-consumo, se replantea desde una identidad que deja de ser para volver a hacer-ser, en esta identidad surge la necesidad primordial de des-ocultar, de revelar, de abrir sin cerrar la unidad de la especie; lo que Morín (1993) llamo los *universales antropológicos*, perdiendo-nos, buscando-nos, encontrándonos en *el otro* y para el *otro* que tampoco sabe quién es o de donde viene o a donde va.

El mito se rompe, lo humano también, al menos en concepto se fragmenta, se bifurca en su reconocerse como ser biológico, en asumirse individuo social, al autodefinirse materialmente psíquico, en el explorarse concretamente desde lo abstracto, así el origen de la especie humana ya no es -si lo fue alguna vez- solo uno.

Lo humano se coloca entonces en el cruce de un pensamiento reduccionista, antropocéntrico, mutilador, a-fobia-do¹, de partes, de exclusiones, en un cruce de un pensamiento simple a un *pensamiento complejo* (Lipman, 2001; Morín, 2007), donde se puede ser una *cosa* o la otra en el mismo *tiempo y espacio*², sin que ninguna deje de ser lo que es, en este trayecto-viaje-aventura ignoraremos menos que ignorábamos mucho.

¹ Referente a fobia; entendida por Appel (2006: 10) como “el miedo persistente e irracional a un objeto, un animal, una actividad o a una situación particular”

² La física moderna ha cambiado basada en sus dos teorías fundamentales; La relatividad y la mecánica cuántica, el sentido-ideas de tiempo, espacio y realidad física, para la relatividad el tiempo y espacio absoluto no existe, sino distancias e intervalos que explica Hacyan (2004) dependerán de cada observador.

Desde el silencio y su significado, hasta el grito y sus ecos, “reconocemos que la diversificación, es también psicocultural” como plantea Morín (1993, 66), que cada hombre es un cosmos y que estamos perdidos él y en nosotros mismos, que la incertidumbre niega certezas creídas salvas del tiempo, nos quedan pues, las solidas dudas que nos permitan reconstruir-nos como sujetos de contradicción.

Así, estas contradicciones, reconstituyen no solo el concepto sino las entrañas mismas de lo que se sabe social, en el mundo los procesos contemporáneos de globalización omnipresentes además de haber influido en las instituciones político-educativas-económicas, también modificaron la manera en que nos proyectamos como sujetos a futuro, como lo expresa Rizvi (2013), llenándonos de incertidumbre, dado este panorama, poder resolver los problemas del mundo implica precisamente la intervención del mundo, desde la suma de acciones individuales como estrategia de acción colectiva buscando tan solo grados de certeza como puntos de movilidad, reconociendo que “el todo está en las partes que está en el todo” (Morín, 1990: 108).

Esto se expresa en la unión de voluntades, cuando la intensión de dar solución a problemas nacionales han rebasado las fronteras de países convirtiéndolos en condiciones internacionales; la desigualdad, el hambre, la guerra, la extrema pobreza, la migración, el calentamiento global, no son nunca más problemas-circunstancias de sujetos sino de la humanidad, estas voluntades unidas en la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990), marca un compromiso de los países de establecer desde y para la educación de los niños, de los adultos y de las familias, la estructura guía de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza aumentando la calidad de vida y no eliminando a los pobres, estas posibilidades hacen referencia al acceso a la educación básica, pero también a la educación de calidad y de los resultados efectivos de los aprendizajes.

Surgen debates respecto a conceptualizar la globalización, ninguna aceptando una definición simple, Risvi (2013) identifica posturas contrastadas que sostienen por un lado que la globaliza-

ción es un proceso histórico significativo y real, que ha alterado todos los aspectos de la vida y por otro, la negación; donde se considera la globalización mas como una construcción meramente ideológica. Giddens (1990) plantea que la globalización implica una reconfiguración en la organización de la vida social y del orden mundial. Se entiende que estas posturas son ideales, construidas como mecanismos heurísticos, útiles para comprender los principales puntos de desacuerdo.

Las pautas de estas interacciones globales no afectan del mismo modo a las comunidades, hace infranqueable por un lado la brecha de *los marginados*³, pero reduce los límites de *tiempo y espacio*⁴ de los patrones de interacción en otras latitudes, para Rizvi (2013) estas interacciones son fundamentalmente heterogéneas, desiguales y conflictivas, estas dos líneas interactivas se prolongan de tal manera que resulta difícil considerar un punto de unión en sus proyecciones, *las naciones de la Tierra* consideran que una *educación para todos* (UNESCO, 1990) contribuiría a un mundo seguro para *todos*, más sano para *todos*, más prospero y ambivalentemente más puro, favorecería el progreso social, económico y cultural, en pocas palabras la educación tendría la tarea de *salvar el mundo*.

La UNESCO informa (1990) de la existencia de más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; los que logran completarlo no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales, aunado a la deuda de muchos países, la amenaza de un estancamiento y decadencia económica, un rápido crecimiento de la población, desempleo, guerra, contiendas civiles y violencia criminal (cada vez mejor organizada), la muerte de millones de niños a causa de la falta de medicamentos, sumado a esto la degradación del medio ambiente considerándolas como condiciones generalizadas a nivel mundial.

³ La marginación humana es un hecho social que no admite definiciones simples que delimiten la complejidad de esta, por la naturaleza del trabajo la entenderemos como la situación que afronta un individuo o un colectivo se encuentra fuera de la estructura general, cada grupo de marginados constituyen en su interior una estructura de la general, con características propias, teoría de sistemas (Bertalanffy, 1978)

⁴ Hacyan (2004) plantea desde la generalidad relativista de la física moderna, que el tiempo y el espacio no es solo un escenario de procesos físicos, sino que posee propiedades dinámicas.

Estas condiciones frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, a su vez, la ausencia de educación que sufre un porcentaje de la población, impide a la sociedad hacer frente a sus condiciones con el vigor y la determinación necesaria, elevar la calidad de vida de las personas sería un referente estratégico de acción colectiva, es decir, dando las condiciones damos también la oportunidad al sujeto de accionar sobre su propia condición, en Jomtiem (UNESCO, 1990) se manifiesta una preocupación universal por las insuficiencias de los sistemas de educación en el mundo, reconociendo de vital importancia la educación básica para el progreso social.

Desde 1948 en la Declaración de los Derechos Humanos que asume a la educación como un derecho fundamental, pasando por Jomtiem (1990) donde se plantea el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y las dimensiones que los países habrán de seguir para establecer sus propias metas hasta el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000) que busca convertir en realidad el derecho a una *Educación para Todos*; existe un constante llamamiento a tomar conciencia de la magnitud de las condiciones globalizadas actuando de manera inmediata y eficaz.

Algunos de los aspectos considerados esenciales en este llamamiento giraron bajo un análisis de 14 estudios temáticos sobre aspectos de educación de interés mundial, algunos de estos aspectos eran: "...educación de adultos, aplicación de nuevas tecnologías, niños en circunstancias difíciles, descentralización y participación comunitaria, evolución demográfica, financiamiento de Educación para Todos por donantes, protección y desarrollo de la primera infancia, educación para necesidades especiales, educación en crisis económicas, educación de las niñas, refugiados, salud y nutrición escolares y manuales y materiales didácticos" (UNESCO, 2000: 5).

Algunos sectores presentan más de una condición planteada en los estudios temáticos, sería limitado y simplista pensar en una sola estrategia de acción que las resolviera, veamos; niños en circunstancias difíciles mas crisis económica, educación para necesidades especiales mas evolu-

ción demográfica, embarazo en adolescentes en situación de calle, son solo ejemplos de las interminables combinaciones letales de estas realidades, amplificando el espectro de posibilidades de intervención; combatir la apatía es también combatir la ignorancia, nuevamente la acción individual se convierte en la estrategia colectiva de poder.

Entonces, la educación vuelve al centro de la estrategia de desarrollo, para lograr alcanzar la dimensión de un planeta con la enseñanza primaria⁵, es necesario lograr primero que vayan a la escuela y después mantenerlos ahí, las razones por las cuales los niños y las niñas abandonan la escuela son diversas, sin embargo, la ausencia de una escuela atractiva para ellos no debería ser una.

El reto de convertir la escuela en una escuela atractiva es regresarle la categoría de escuelas centradas en los niños, una enseñanza centrada en el aprendizaje, aun cuando en Dakar se presentan un debate vigoroso acerca de la creación de escuelas atractivas, las posturas concuerdan en “...que es necesario capacitar a los docentes para que utilicen métodos más creativos e imaginativos que liberen el potencial de aprendizaje del niño” (UNESCO, 2000: 21).

Se plantean la necesidad de escuelas atractivas como una estrategia de acción para lograr la escolaridad primaria universal, los ámbitos que centran los discursos en la creación de entornos de aprendizaje argumentan crucial, vincular los programas de estudios y la enseñanza, las políticas y servicios, la participación local y la infraestructura, con orientación psicopedagógica, servicios sanitarios y de nutrición así como oportunidades de participación extraescolar como los deportes y clubs.

Se observa a priori que la descentralización de la autoridad institucional el encubrimiento *muchas veces* del abandono por los gobiernos centrales de sus propias responsabilidades en cuanto al financiamiento a la educación y otras formas de apoyo. Es imprescindible que los programas de descentralización y aumento de la autonomía de las comunidades traigan la trasfe-

⁵ Entiendo por primaria los doce años de escolaridad.

rencia de recursos que permitan a las comunidades responsabilizarse de la transformación de sus condiciones. Según la UNESCO (2000) los recursos generados en el plano local deberían solamente completar, y no reemplazar, los compromisos financieros de las autoridades centrales.

La participación de los padres y la comunidad, plantea la UNESCO (2000) que en algunos casos es una valiosa fuente de información, orientación y apoyo a los educadores sin embargo en *otras realidades* en cambio los padres carecen de competencias educativas necesarias para saber *qué es lo mejor para la educación de sus hijos*.

La cooperación de la comunidad y la apertura de la escuela como un espacio público para alcanzar los objetivos sociales de la educación y la eficacia de esta relación simbiótica serán proporcionales a la ruptura del círculo vicioso -la extrema pobreza y la exclusión producen un obstáculo a la educación y la ausencia de educación genera a su vez un mayor grado de marginación y exclusión- mediante actividades específicas, apropiadas e innovadoras, entendido esto, el arte entonces es un opción de vinculación entre la educación y la cultura.

Para Malinowski (1978), toda sociedad con mayor o menor grado de complejidad en su organización, busca transmitir una herencia cultural en un mundo globalizado la escuela no es la única que educa o trasmite esta herencia cultural, lo hacen también otros espacios, familia, iglesias, instituciones culturales o artísticas, los medios de comunicación y las redes sociales actualmente, pero cuando estos espacios son ausentes o de difícil acceso en y para la comunidad, el reto es trabajar con estudiantes a los cuales la educación y la cultura los hace sentir impotentes al descubrir un mundo maravilloso que no voltean a mirarles.

La educación y la cultura pueden volverse significativos y relevantes en la medida que los niveles de concreción más elementales se movilicen tomando en cuenta sus experiencias, sus lenguajes, sus formas de razonamiento, sus filias y sus fobias, las historias de vida de los estudiantes a fin

de darles una voz activa y participativa, trabajar con y para ellos, para que sean ellos (nosotros mismos) los agentes de transformación de su (nuestra) propia condición.

Esto significa enseñarles a los estudiantes a apropiarse de los códigos y vocabulario de las diferentes experiencias sociales, de manera que les proporcionen las habilidades que se necesitan para definirse más que para servir simplemente al mundo moderno. Necesitamos entender la riqueza y potencialidades de otras tradiciones culturales, de otras voces, particularmente de aquellas que apuntan hacia la autoridad. (Giroux, 1998: 83)

Aun cuando la escuela no es la única institución estructuradora de la personalidad o de la cultura, para *algunos* será el único espacio para la trasmisión y la afirmación de la cultura, en contextos donde la dispersión y fragmentación de la familia transgreden las demandas y responsabilidades de la escuela, los docentes tienden a sustituir el afecto negado por los padres o bien completar una insuficiente socialización en la vida familiar, así el docente trasgredido por estos contextos se convierte en ocasiones en un adulto *medianamente responsable* que estará encargado de *educarle para la vida*.

Es necesario construir en espacios públicos y globales a las escuelas, Bauman (2013) plantea que la política internacional tendría que transformarse en política genuina y adecuadamente planetaria, reconociendo que todos compartimos el planeta, que dependemos mutuamente los *unos* de los *otros* y afrontar los problemas generados a escala global de manera global, es responsabilidad planetaria.

Teniendo el mundo como contexto, se repite hasta el hartazgo (sin que deje de ser cierto), que vivimos en “tiempos de oscuridad” (Arendt, 1999), que estamos en un “mundo moderno líquido” (Bauman, 2013) donde impera el caos y la desesperanza, quedando palpable un *tejido social debilitado* (UNESCO, 2000) y relaciones interpersonales que presentan un déficit en *habilidades sociales* (Gil, 1998), en una época de cambios repentinos, rápidos y en muchos casos violentos, en una

sociedad que no está habituada a vivir en una *era planetaria* (Morín, 2002), de estos fondos y formas el futuro que proyectamos como individuos se modifica, cada día se presenta de manera diferente y como consecuencia, problemático.

Este fenómeno que se observa en todos los ámbitos de la vida social, exige un esfuerzo de adaptación a las nuevas circunstancias. Y esta adaptación puede ser una simple adaptación/adaptativa reducida a la pura acomodación a lo que se va dando, o una adaptación/creativa, es decir, consciente, crítica y lo más participativa posible. (Ander-Egg, 1997: 16)

Para poder hacer frente a la indiferencia de la gente ante sus propias condiciones, ante su incapacidad de modificar sus condiciones, ante la ausencia de espacios de encuentro y de relación, frente a la cultura de masas que crea consumidores de cultura con gustos estandarizados e influenciables, ante una *cultura de desvinculación, discontinuidad y olvido* (Bauman, 2013), lo que hace de la cultura una de las formas más poderosas de manipulación ideológica y tráfico comercial, las artes plantean también una postura de política cultural más progresista, Ander-Egg (1997) expresa que es en la instrumentación de acciones sistemáticas capaces de promover actividades y condiciones favorables para la dinamización colectiva y la creatividad social que se generan espacios de encuentro y relación, y que permitan el desarrollo de la comprensión crítica de las diferentes formas de dominación cultural.

Lo único permanente es el cambio, las condiciones de acción y las estrategias diseñadas para responder a un mundo-contexto envejecen con rapidez y ya son obsoletas antes de que los agentes tengan opción de conocerlas adecuadamente, la vida en una *sociedad moderna líquida* (Bauman, 2013) no puede detenerse, así su forma y su rumbo no pueden mantenerse por mucho tiempo, parafraseando a Waldo (Citado en Bauman, 2013) cuando patinamos sobre hielo quebradizo, nuestra seguridad depende de nuestra velocidad.

Condiciones sociales de la modernidad: Desesperanza y caos

Este apartado no pretende hacer una revisión histórica de *la modernidad*, sino plantear algunos elementos que permitan clarificar el enfoque transdisciplinar del trabajo, dado que muchos argumentos son filosóficos y otros tantos sociológicos el alma de la intervención es socioeducativa, dicho esto, entenderemos por modernidad, la velocidad con la que el mundo cambia, se altera, dispersa, congrega, altera, recrea, se explora, se relaciona en el entretejido complejo, apasionante e impredecible en que la sociedad actual se relaciona.

Para Bauman (2005) la relación que existe entre los seres humanos en *el mundo moderno* es cada vez más cercana, intensa e íntima, sin que esto afirme que lo contrario no exista, de maneras tangibles y lastimosas existen también relaciones más lejanas o inexistentes entre los diferentes sectores sociales, Nietzsche (1998) plantea que no existe una realidad absoluta, lo que vuelve ambiguo el fundamento donde orientamos nuestra existencia⁶.

El ser humano busca en *la modernidad*, el remover *la molesta* e inquietante ambigüedad; la suma de confusiones que experimentamos en una modernidad que cambia constantemente se nombra *ambivalencia*, Bauman (2005) plantea que no se trata solo de una incapacidad para decidir sino de la ambigüedad de las opciones que se presentan, no existe una claridad, una línea que delimite *la verdad, el bien y el mal* (Nietzsche, 1998), es decir, *el pecado no viene ya sin penitencia*, absolviendo de *la culpa* a los *pecadores* en la autoimpuesta penitencia, dado el hecho de que no existe una clara convicción de qué es qué, el ser humano vive en una realidad ambigua y en una desesperanza constante.

Esa liberación de la ambivalencia es el significado más profundo de la idea de orden, y toda modernización tiene que ver con [poner las cosas en su lugar]... cuando más lógico y sofisticado

⁶ Léase Nihilismo.

sea el diseño de orden, menos adecuado a la compleja y variada realidad humana (Bauman, 2005: 12).

Desesperanza

Ante la brutal decadencia de la condición humana, los detractores de toda verdad absoluta notan al resplandor de la modernidad lo que Nietzsche (1988) nombró como *la desvalorización de los valores supremos*, el hombre moderno *supera y abandona* con mayor frecuencia y espacio de intervalo, un sistema de valores que le daba las respuestas a los ¿para qué? y los ¿por qué? que orientaban sus prácticas existenciales-sociales.

La desesperanza surge como una condición-consecuencia humana, -es decir; solo los humanos, somos capaces de experimentar desesperanza- al percatarnos de la *existencia-invencción de la nada* -y de muchas cosas más-, Gandillac (1980) rastrea desde el Renacimiento al surgimiento del Humanismo condiciones de desesperanza e incertidumbre, *hoy*, actuales y vigentes, Garaudy (1971) por el contrario habla de una propagación de utopías universales, acuñadas con mayor fuerza al corazón de sectores en vías de desarrollo que sufren los estragos de modelos económicos poco o nada inclusivos que dan testimonio de una esperanza que se desvanece ante los pies del *desquiciamiento universal* (Lorant, 1983), *la desesperanza moderna*.

Los rumbos por donde el hombre a de andar su existencia son difusos, ambivalentes, de ruptura antropocéntrica, sus luces son mas visiones que realidades, si bien en el pensamiento de Foucault (1968) existe una negación del hombre constituyente también abre una reflexión a la *ética como arte de vivir*.

Dios ha muerto (Nietzsche, 1998), *el hombre ha muerto* (Foucault, 1968), parece ser que al morir Dios murieron con el todos sus blasfemos, que desesperanza terriblemente humana es *ser*

humano. “Si, primero eran los hegelianos, ahora son los nihilistas. Veremos cómo haréis para existir en el vacío, en el espacio sin aire” (Turguéniev, citado en Volpi, 2007: 20).

La única esperanza *cierta* es que *el final* vendrá y con él, un nuevo comienzo.

Caos; algunas reflexiones

El concepto de *caos* presupone ya un conflicto de *orden* filosófico, social, matemático, de entramados en la física moderna que no es menester en este apartado resolver, sí, hacer presente como una condición en los conflictos existenciales y epistemológicos actuales, al respecto Smith (2007) argumenta que el caos presenta combinaciones de regularidad, fluctuaciones que oscilan impredecibles como derivación de una descomunal complejidad, nada escapa del desorden, de la indeterminación, de la ambigüedad, del caos, así de acuerdo con Colodro (2002), el orden de las cosas; es *caótico* y *desordenado*, transitorio e inabarcable en la determinación de su espacio.

La indeterminación por ejemplo para los judíos está presente en las siete hebras de su manto, que representan cada una; *la luz; el nacimiento; el espíritu; el espacio; el tiempo; la muerte* y la séptima hebra que representa *el misterio* del universo, esa hebra es también lo contrario de la luz, pero no la obscuridad, lo contrario del nacimiento, pero no la muerte, lo contrario del espíritu, pero no el cuerpo, lo contrario de la muerte, pero no la vida, es el lienzo de lo innombrable, un tejido que amplifica en todas partes *el cosmos*, esta tela es *la danza divina* misma de la perpetuidad.

Cada acto del universo esta precedido de un conjunto interminable de azares conexos, que anticipan futuros posibles e igualmente improbables. En un breve suspiro se juega el destino del mundo, aunque nunca nada es tan dramático o relevante como para trascender indefinidamente. El orden pende del tímido aleteo de una mariposa y nada nos asegura que una leve son-

risa, una lagrima o un tibio atardecer no puedan generar un tornado en Texas. (Calodro, 2002: 9)

Como en un espejo el caos es reflejo del orden, Hegel (1974) argumenta que el hombre y la nada son lo mismo, inseparables sin perder sus cualidades, esta interacción del hombre con la nada presentan la necesidad de encuentro y desencuentros con lo *otro* o la *nada* que siguen siendo él mismo, Calodro (2002) plantea que es justo este principio de interacción la cualidad primera de la realidad, supondría que el hombre se ha desdoblado en algo que puede interactuar consigo mismo.

En este trabajo se reconoce al *caos* (Smith, 2007; Bauman, 2005), como -runa general- de la *indeterminación* (Colodro, 2002; Hacyan, 2004; Gay, 2007.), de la ambigüedad, de la *ambivalencia* (Bauman, 2005), de *las dualidades* (Arendt, 1990) de los procesos modernizadores, como la congregación interminable de causas y azares que abundan en efectos múltiples difíciles de prever, reconocemos la *variabilidad* y *la catástrofe* (Colodro, 2002) como principios rectores en la configuración de lo *real*, se reconoce al *caos* como *la inestabilidad fúndate* que enmarca los fenómenos complejos; las *políticas educativas en el mundo* (Rizvi, 2013) o la vida misma como ejemplos.

A manera de conclusiones

Era necesario⁷ al hablar de *la vida*, hablar *también*⁸ del *amor*; que como todo concepto subjetivo, social, históricamente determinado, condicionado por el contexto y de infinitas contradicciones, en donde cada quien entenderá lo respectivo al concepto según sean sus vivencias, en este apar-

⁷ El amor lo viene a volver más complejo todo, se tenga o no se tenga, esta necesidad se presenta; mía insisto, es al entender que educar para la vida es educar para el amor y el desamor, tarea que siempre implicara poner en juego los vínculos, la cercanía, los apegos y desapegos, así como amamos nos relacionamos, ¿y no es acaso la educación un proceso de relación con los demás, el acto de amor y fe en el otro más supremo?

⁸ Se asume el hecho de que es necesario hablar de muchas cosas más, de la muerte, del dolor, de las alegrías, de lo divino y lo humano, dado que no lo ignoramos delimitamos los tópicos en función del trabajo.

tado y *sin embargo*⁹ solo será un referente de *las formas*¹⁰ en que la sociedad actual se relaciona y va determinando lo que supone en consecuencia: *la manera de ir viviendo*.

De acuerdo con Bauman (2005) no existen más los vínculos inquebrantables, mucho menos los establecidos *para siempre* o *hasta que la muerte nos separe*, las uniones son con un lazo lo suficientemente fuerte para no separarnos del otro, pero con nudos *desamarrables* bajo la consigna, *por si las cosas cambian*. La *fragilidad de los vínculos humanos* a los que Bauman(2005) conceptualiza como *amor liquido* están planteados bajo la reflexión de que las formas de relacionarnos son consecuencia y causa de la condición social actual.

La *iliquidez*¹¹ de elegir entre atracción y *repulsión*, *entre esperanza y temor*, desemboca en el impedimento de relacionarse sin el sentimiento de *haber perdido algo*, elegir siempre nos traerá esa terrible sensación de haber *abandonado algo*, es decir, si elijo blanco no elegí negro, pudiera ser que la modernidad plantea elegir ambas como una solución, lo que bajo la ley de la supervivencia siempre una de las elecciones destruirá la otra, regresándonos al sentimiento de abandono.

Así estas relaciones establecen como consecuencia *romántica*, la unión de personas que formarían familias, que posiblemente tendrán niños que aprenderán a relacionarse teniendo de referente las nuevas formas de *amor liquido* (Bauman, 2005), aprendidas de sus padres, los adultos más cercanos a su vidas, en todo esto, es necesario re-plantear, desestructurar, amortiguar, vincular lo que se entiende por humano, nosotros mismos como elemento de cambio, en el aquí y ahora pensando en el futuro como posibilidad y en el pasado como herencia.

Y aquí estamos en este fin de milenio, en un universo que en su principio mismo lleva a lo Desconocido, lo Insondable y lo Inconcebible. Aquí estamos en un universo nacido de un desastre y

⁹ Escúchese “Y sin embargo” canción de Joaquín Sabina.

¹⁰ Muchas veces frágiles, inestables, caóticas, ambivalentes, esperanzadoras, apasionantes, complejas.

¹¹ Concepto económico que refiere a la imposibilidad de capitalizar un valor, en este caso es un opuesto conceptual de fluido, ágil, dinámico.

cuya organización no pudo darse sino apartir de una minúscula imperfección y de una formidable destrucción (de antimateria). (Morín, 1993: 45).

Y sin embargo, *aquí estamos* con Morín, desde Morín, planteándonos la posibilidad de seguir aquí, vigentes, útiles en una era de cambio constante.

Referencias

Ander-Egg. (1997). Método de trabajo social. España. Espacios.

Appel, R. (2006). No te va hacer nada... ¿Cómo superar la fobia? Buenos Aires. Dunken.

Arendt, M. (1990). Man in dark times, (trad, cast: Hombres en tiempos de oscuridad) Barcelona, Gedisa.

Bauman. Z. (2005). Vida liquida. España. Editorial planeta.

Bauman. Z. (2013). La cultura en el mundo de la modernidad liquida. México. Fondo de Cultura Económica.

Bertalanffy. L.v. (1976). Teoría general de sistemas. México. Fondo de Cultura Económica.

Colodro. (2002). Reflexiones sobre el caos. Chile. Universitaria.

Giddens. A. (1996). Consecuencias perversas de la modernidad. Josetxto Beriain (Comp.). Barcelona. Antropos.

Giroux, Hanry, y Piter McLaren. (1998). Sociedad, cultura y educación. Madrid, Niño y Dávila editores.

Hacyan. S. (2004). Física y metafísica del espacio y el tiempo. México. Fondo de Cultura Económica.

Lipman. M. (2001). Poner orden a nuestros pensamientos. Madrid. Proyectos didáctico Quirón.

Malinowski, B. (1978). Una teoría científica de la cultura. Barcelona. Edhasa.

Morín, E. (1993). Tierra patria, Barcelona. Kairos.

Morín. E, (1999). La mente bien ordenada. México. Siglo XXI.

Morín. E. (1993). Tierra patria. Buenos Aires. Nueva visión.

Morín. E. (1999). Los siete saberes necesario para la educación del futuro. México. Siglo XXI.

Morín. E. (2006). Educar en la era planetaria. Barcelona. Gedisa.

Morín. E. (2007). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.

Nietzsche. (1998). Humano demasiado humano. Trad. Gentile. Barcelona.

Rizvi, F. Lingord, B. (2013). Políticas educativas en el mundo. España.

Turguénieu, citado en Volpi, 2007: 20, Nihilismo, sírvela. Buenos Aires.

¿Por qué y para qué evaluar? Función y sentido de la evaluación en el nivel medio superior

Leticia Sesento García, Lucio Domínguez Rodolfo,
Nallely Guadalupe Cortes Arcos

Colegios Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo

RESUMEN

La evaluación, es un elemento sustancial en el proceso enseñanza-aprendizaje, no sólo como algo decisivo que da un valor a la práctica desarrollada dentro del aula, sino como componente legitimador y de retroalimentación de la misma, es un elemento definitivo, no únicamente para que se planee la actividad escolar y contribuya a elevar la calidad de la enseñanza, sino también para comprobar, si los estudiantes han logrado los propósitos de aprendizaje y han desarrollado el perfil deseado. Es evidente que el concepto de evaluación es necesario que se cambie, pero tal cambio no es posible sin una aceptación y reconocimiento previo de las preconcepciones y prejuicios de la misma. Esta implica un proceso de formación que requiere ser consciente de lo que se hace y ¿cómo se hace? por tal motivo, es indispensable reflexionar sobre la práctica para brindar una retroalimentación oportuna, pertinente y de calidad, para que cobre sentido y razón.

En el presente trabajo pretendemos un cambio de perspectiva que permita contar con una visión integral, auténtica y justa de las acciones que realizamos dentro del aula al evaluar el proceso pedagógico.

Palabras clave: evaluación, sentido, función, principios y reflexión.

INTRODUCCIÓN

Desde que la UNESCO comprometió a los países del mundo a adoptar en sus diseños curriculares el enfoque de las competencias, se ha observado en los diferentes subsistemas educativos esta disposición. Nuestro país, no es la excepción y a partir que la Secretaria de Educación Pública hizo suyo este enfoque, se ha dedicado a promoverlo y en determinado momento a exigirlo como diseño curricular, tanto en el nivel básico, como en el nivel medio superior.

Al integrarse las competencias con conocimientos, habilidades y valores, exigen que su tratamiento deje de lado la pasividad del estudiante y que el rol del docente pase a ser un elemento más del proceso pedagógico. Bajo esta perspectiva, se intenta dejar de lado el tradicionalismo y fomentar en el aprendiz, la creatividad y la movilización de sus aprendizajes en la resolución de problemáticas propias de su vida social.

Un trabajo escolar que toma como base el enfoque de las competencias, debe ser realizado de forma integral y valorado por medio de una evaluación auténtica.

En el siglo XXI, la evaluación continúa siendo un tema latente, colocado en la mesa de debate, porque no es un término unívoco, -aunque algunos autores han tratado de definirla y explicarla- ya que de pronto parece que se contradice y se vuelve más compleja. Como docentes con actitud crítica y reflexiva hemos examinado las serias limitaciones que enfrentamos al valorar la actuación de los estudiantes, pues nos cuestionamos ¿qué saben?, ¿cómo lo saben?, y ¿por qué lo saben? y a la hora de tomar decisiones emitimos respuestas incompletas, que no ayudan al proceso educativo.

Bajo este panorama, en el presente trabajo intentamos exponer un cambio de perspectiva que permita contar con una visión integral, auténtica y justa de las acciones que realizamos dentro del aula. -no pretendemos proporcionar una definición total y absoluta de lo que es la evaluación- sin embargo, queremos puntualizar que cuando hablamos de evaluación no nos referimos

solamente la asignación de una calificación, sino que esta actividad implica una reflexión profunda y consciente de cada uno de los pensamientos, acciones, conductas y actitudes que de forma cotidiana ocurren cuando se trabajan procesos de evaluación con los estudiantes.

La intención en este trabajo es realizar los siguientes cuestionamientos: ¿por qué? y ¿para qué de la evaluación? y cómo el docente adquiere una actitud reflexiva, que dé cuenta de los aprendizajes construidos por los estudiantes.

DESARROLLO

Al estar en la mesa del debate, el tema de la evaluación, es necesaria una reflexión profunda respecto a la forma de valorar logros, dificultades, fracasos y éxitos de las personas que participan en procesos educativos. Para que la evaluación cumpla estas funciones, el docente tiene que ser capaz de poner en marcha recursos, estrategias e instrumentos para comprender qué pasa en el transcurso formativo.

La evaluación debe responder a un ¿por qué? y a un ¿para qué? en ese sentido cobra relevancia la función y el sentido de ella, es decir que el sentido de la evaluación es considerar que tiene dos acepciones, una de carácter de clasificación y otra de carácter social de selección (SEP, 2010: 8).

¿Por qué y para qué evaluar? función y sentido de la evaluación en el nivel medio superior. Este mundo globalizado requiere de innovaciones en la sociedad, tanto en conocimientos como en habilidades y en el uso e implementación de las tecnologías de información y comunicación, por lo tanto el estudiante del nivel medio superior actual, requiere que el docente le apoye para desarrollar a lo largo de su proceso de aprendizaje, además de competencias, aprendizajes que le permitan llevar a cabo una vida personal y social que satisfaga sus necesidades. Desde esta óptica, las propuestas educativas deben ser relevantes y responsables para ofertar una educación integral que rebase fronteras, que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos.

De esa manera el trabajo dentro del aula, -realizado por el docente y el alumno- será reconocido, como una actividad fundamental para aumentar la calidad del sistema educativo, porque satisface las necesidades, expectativas y demandas de los alumnos y sociedad en general.

En este contexto de la educación, la Reforma Integral de la Educación Media Superior -la RIEMS- proyecta especial interés en los factores determinantes para la calidad de la Educación Media Superior -EMS- de ahí que el desarrollo de competencias sea un requisito indispensable para que la Reforma llegue a buen término. El resultado positivo en gran medida, depende de que los estudiantes adquieran el perfil de egreso que señala el Sistema Nacional de Bachillerato. En la Reforma Integral para la Educación Media Superior (SEP, 2010) el papel del profesor radica primeramente en comprender qué es la evaluación.

La evaluación es un elemento sustancial en el proceso enseñanza-aprendizaje no únicamente como algo definitivo del camino que tome la práctica desarrollada dentro del aula sino como un componente legitimador y de realimentación de la misma que hace que el docente y el estudiante tomen decisiones de acuerdo al contexto en el que se estén desarrollando; no sólo para que se planee la actividad escolar y contribuir a que eleve la calidad de la enseñanza, sino también para comprobar si los estudiantes han logrado los objetivos de aprendizaje y han desarrollado el perfil deseado, entre otras razones

La conceptualización de la evaluación escolar en términos de su sentido y función no ha cambiado así como lo han hecho otros términos en la práctica educativa, nos atrevemos a decir que la perspectiva tradicional de ésta, sigue siendo la misma, debido a que se hace referencia a la asignación de una calificación sobre el conocimiento del estudiante, o bien, se mide la cantidad de la información aprendida, aunque también ponemos en tela de juicio lo que mencionamos al último, porque ojalá estuviéramos hablando de información aprehendida.

Bajo estas argumentaciones que presentamos, es evidente que la evaluación de los aprendizajes toma sentido como un mero proceso de acreditación, muy pocas veces se relaciona con la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, el proceso de adquirirlos, de comprenderlos, de reflexionarlos, o qué decir del desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes, en realidad tan significativas en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Bajo esos significados, responder a la pregunta ¿por qué evaluamos? Posiblemente respondamos: “porque es necesario informar a los estudiantes, a sus familiares, a los directivos, a la sociedad del nivel de aprendizaje de los estudiantes”.

¿Cuál sería el sentido? El sentido sería conocer quiénes han adquirido los conocimientos para desempeñar funciones dentro de la sociedad.

Para Morán Oviedo la evaluación implica un proceso de formación que requiere ser consciente de lo que se hace y cómo se hace, por tal motivo, es indispensable reflexionar en y sobre la práctica para brindar una retroalimentación oportuna, pertinente y de calidad. El ¿para qué evaluamos? gira en torno al sentido de la evaluación, el objetivo de que cada estudiante aprenda de manera significativa. Santos Guerra (2002) propone convertir a la evaluación en un proceso rico y fundamentado que acompañe durante todo el camino al estudiante en la construcción del conocimiento. Reconsidera la pregunta ¿para qué evaluar? Y la respuesta es "Para aprender". Obviamente, esto es todo un proceso.

¿Para qué informar a los estudiantes de su evaluación? Si nos ponemos a reflexionar, la evaluación sirve a estos para analizar “el proceso que están siguiendo para aprender, les permite descubrir sus propias formas de aprender, además de conformar sus estrategias para mejorar sus prácticas. Lo más importante es que pueda transferir este aprendizaje a su vida cotidiana” (Morán, 2010:2). En ese sentido, el autor Morán Oviedo hace referencia a que la evaluación implica un proceso de formación que requiere ser consciente de lo que se hace y cómo se hace,

por tal motivo, es indispensable reflexionar, sobre la práctica para brindar una retroalimentación oportuna, pertinente y de calidad. Queda claro que la evaluación, en este sentido, adquiere un papel para el aprendizaje del estudiante, para la innovación escolar y el proceso de formación y reflexión.

¿Para qué evaluamos? Sentido de la evaluación

La pregunta del ¿para qué evaluamos?, responde a reconocer y aceptar aciertos y errores y con ello generar cambios que deben introducirse en este proceso, con el objetivo de que cada estudiante aprenda de manera significativa, para ello, Santos Guerra (2002), dice que “la evaluación no es el momento final de un proceso y, aun cuando así fuera, debería convertirse en el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado” (Guerra, 2002: 7).

La evaluación tiene un valor especial dentro del proceso educativo, no sólo por lo abstracto y completo de sus propósitos si no por ser el medio más factible para elevar la calidad en educación, desde lo particular a lo general, de manera que al mejorar continuamente los procesos, se pueda combatir el gran retraso educativo en el país. El nuevo modelo de evaluación en el cual se contemplan aspectos más específicos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, centrándose en los actores del mismo, con una tendencia al cambio constante, representa una gran cualidad ya que responde a las necesidades actuales, y se encuentra en una constante progresión.

Es preciso considerar que con una evaluación correctamente enfocada a la función de la misma puede romper con las limitaciones de la educación, confiando en que la calidad sea una variable dependiente de la retroalimentación formada por un proceso de análisis, indagación y acciones.

No por nada la The Joint Committee on Standards for Education Evaluation dice que la evaluación debe cumplir con una serie de principios como son: la utilidad, la viabilidad exactitud y propiedad, qué significa esto, a saber:

- **Utilidad:** se debe asegurar que la evaluación proporcione información útil y oportuna a los docentes, de esta manera, los informes deben ser claros, exactos y oportunos. En este sentido, la evaluación debe tener una orientación constructiva que permita apoyar a los docentes en su desarrollo profesional.
- **Viabilidad:** se debe asegurar que la evaluación sea realista, prudente y, en medida de lo posible, fácil de aplicar, haciendo uso de procedimientos prácticos que produzcan la información necesaria del objeto de evaluación.
- **Exactitud:** se debe garantizar que la evaluación revele y transmita información técnica precisa sobre las características que determinan el valor o mérito del objeto de evaluación. Así mismo, los procedimientos de obtención de información deben ser fiables y asegurar que las conclusiones se encuentren lógicamente vinculadas con los datos obtenidos.
- **Propiedad (legalidad y ético):** se debe asegurar que la evaluación se conduzca de manera legal y ética con pleno respeto al bienestar profesional de los evaluados (SEP, 2010: 10).

¿Para qué sirven estos principios? Sirve como base de las medidas correctivas de la práctica docente, porque la evaluación es una fuente de información y la realimentación que puede obtener de dicho proceso, le ayuda a recomponer el proceso educativo. Esto no significa que dicha actividad recaiga solamente en el docente sino que éste al ser el facilitador de ambientes de aprendizaje, tiene gran impacto en el éxito o el fracaso de los estudiantes, por lo que la evaluación generará datos esenciales y de apoyo para que el proceso de enseñanza sea más enriquecedor.

Al comprender adecuadamente el concepto de evaluación, es que podemos definir que la función principal de la evaluación es de orientación y apoyo en busca de la mejora educativa, apoyando al estudiante a superar obstáculos; en sí cumple el papel de ubicar las decisiones, identifi-

car los problemas, y ejecutar las acciones necesarias para regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje; puede decirse que la evaluación sirve primordialmente para la transformación de una práctica.

Cabe mencionar que la función de la evaluación no se reduce a una sola, sino que dependiendo del enfoque éstas varían, entre ellas podemos enlistar: la función de control, la función pedagógica, la determinación de resultados, la de obtención de información, la de formación de estudiantes, entre muchas otras, pero en lo particular, todas se encuentran enfocadas en mejorar la práctica educativa y con ello elevar el nivel de calidad en cuanto a educación se refiere.

No obstante, es importante recalcar que la evaluación es una actividad sistemática que brinda información relevante en cuanto al proceso educativo, asignando una valoración adecuada a cada aspecto, enfocándose en el ámbito cualitativo, interpretando los datos obtenidos y con ello emitir un juicio que oriente la toma de decisiones. Otra de las funciones de la evaluación es la de estimular a la educación, en cuanto a la consecución de objetivos, superación de dificultades y la mejora continua.

Aspectos a evaluar en la formación por competencias. En general deben buscarse estrategias de evaluación que tengan como base al desempeño, como por ejemplo, la realización de proyectos, demostraciones clínicas, análisis de casos contextualizados, estrategias que permitan evidenciar y valorar integralmente las competencias particulares y genéricas de los estudiantes.

REFLEXIONES FINALES

Para conocer el resultado del proceso pedagógico desarrollado en el aula, es necesario partir de una planeación, misma que contemple los propósitos o intenciones, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los recursos y medios didácticos y finalmente los tiempos y tipos de evaluación que se realizaran durante el trayecto escolar.

En este trabajo consideramos la evaluación, porque sabemos que es una de las actividades que más trabajo nos cuesta a los docentes de llevar a cabo positivamente. Partimos de considerar que tenemos que darnos cuenta de nuestro rol, ya que debemos dejar de lado aquella creencia, de que somos los más importante del aula y asumamos el papel de facilitador y habilitador del conocimiento.

Respecto a la evaluación, estamos convencidos que es un medio esencial en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; misma que al ser entendida y practicada adecuadamente se convierte en el motor que mueve el desempeño de un docente y estudiantes, por lo cual decimos que tanto estudiantes como docente son partícipes de la evaluación. Así como se comparten responsabilidades, de igual modo se comparten fines y en consecuencia se debiera buscar la mejora educativa tomando como antecedente evaluaciones y experiencias previas.

La evaluación actual se ha transformado gracias a la implementación de nuevas y diversas formas de trabajo, lo que ha permitido generar nuevas relaciones sociales, pedagógicas, curriculares, procedimentales, instrumentales, y todas aquellas acciones que permitan el fortalecimiento de los seres humano dentro del ámbito educativo. Lo que hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiera un nuevo significado, logrando configurarse como un proceso dinámico.

Finalizamos diciendo que la autoevaluación es el mejor método de evaluación, dado que el maestro tiene una perspectiva amplia de auto-reflexión sobre su forma de enseñar, sus relaciones con los alumnos, la adecuación del tema a cada grupo, etcétera; por supuesto deberá ser una reflexión sincera, analítica y objetiva. También es cierto que la autoevaluación puede presentar algunas limitantes, por lo que se requiere realizarla sobre un cuestionario guía.

Referencias

- Jonnaert, Ph. (2002). Competencias y socioconstructivismo: nuevas referencias para los programas de estudios. Consultado en http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAERT.pdf
- Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Reforma Integral de la Educación Media Superior (2007) La creación de un **Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. SEP**
- Ruiz, M. (2008). La evaluación de competencias. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Morán, O. P. "Hacia una Evaluación Cualitativa en el Aula." En *Revista Reencuentro*, abril, No. 48, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Santos, G.M. A. (2002). "Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje". En *Andalucía educativa*, diciembre, No. 34, Universidad de Malaga.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Lineamientos de evaluación docente (evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias)*. Secretaría de Educación Pública: México.