

Perspectivas y enfoques desde la práctica educativa: políticas, currículum y enseñanza





María del Rocío Ocádiz Luna
Rectora

Sergio Estuardo García Herrera
Director Académico

Lorena Carina Broca Domínguez
**Directora de Posgrado, Investigación y
Extensión Universitaria.**

David Ramón López Bautista
Coordinador de Investigación

Gloria Deenise Ortiz Hernández
Coordinadora de Posgrado.

Perspectivas y enfoques desde la práctica educativa: políticas, curriculum y enseñanza, es una publicación electrónica editada y publicada por la Universidad La Salle Oaxaca AC, Camino a San Agustín 407, Santa Cruz Xoxocotlán, C.P. 71230, Oaxaca, México.

Tel. +52 (951) 502 33 33, www.ulsaoaxaca.edu.mx

editorial@ulsaoaxaca.edu.mx.

ISBN: 978 607 98392 2 2

Editor responsable: David Ramón López Bautista. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo.

Coordinación de Investigación, Universidad La Salle Oaxaca AC, Mtro. David Ramón López Bautista.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad La Salle Oaxaca, AC.

Oaxaca 2020

COMITÉ DICTAMINADOR DE PONENCIAS

NOMBRE DEL DICTAMINADOR	LÍNEAS DE DICTAMINACIÓN	
MTRA. MARICARMEN DE LA CERDA ROBLES	Formación profesional y prácticas educativas (didáctica educativa)	Evaluación educativa y docente
MTRA. JOSÉ ANGEL RUIZ RUIZ	Formación profesional y prácticas educativas (didáctica educativa)	Gestión Educativa
MTRA. NORMA GARCÍA JORGE	Políticas educativas y desigualdad social	Planeación educativa
DRA. VIRIDIANA LIMÓN SALAZAR	Diversidad e inclusión educativa	Formación profesional y prácticas educativas (didáctica educativa)
MTRO. DAVID LÓPEZ BAUTISTA	Diversidad e inclusión educativa	Formación profesional y prácticas educativas (didáctica educativa)
MTRA. MERCEDES FABIOLA MORENO BENÍTEZ	Formación profesional y prácticas educativas (didáctica educativa)	Educación en contextos interculturales
MTRO. MIGUEL ANGEL RAMÍREZ CABALLERO	Tecnologías de la información y comunicación	Formación profesional y prácticas educativas (didáctica educativa)

DRA. NERELY VELÁSQUEZ SANDOVAL	Diversidad e inclusión educativa	Formación profesional y prácticas educativas (didáctica educativa)
MTRA. EUGENIA RAMOS HIPÓLITO	Formación profesional y prácticas educativas (didáctica educativa)	Educación en contextos interculturales
MTRO. ENRIQUE TINOCO VALLE	Formación profesional y prácticas educativas (didáctica educativa)	Tecnologías de la información y comunicación
MTRO. JOSÉ ALBERTO JIMÉNEZ LÓPEZ	Formación profesional y prácticas educativas (didáctica educativa)	Gestión Educativa
MTRO. XAAB NOP VARGAS VÁSQUEZ	Educación en contextos interculturales	Evaluación educativa y docente

ÍNDICE

Prólogo

María del Rocío Ocádiz Luna 9

EJE DE INVESTIGACIÓN:

FORMACIÓN PROFESIONAL Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS 13

Oportunidades de aprendizaje en el aula multigrado:
evidencia en escuelas primarias comunitarias de Oaxaca

Rosa Maria Cruz Avendaño 15

Reflexión sobre la formación docente en las escuelas
normales para una docencia positiva

Guadalupe Silva Ramírez 33

Aprender haciendo en la enseñanza de la ingeniería: caso
de estudio materia control digital

Eduardo Núñez Pérez 49

La radio escolar, un espacio donde el conocimiento se
transforma en audio

Verónica Arlet Victoria Velasco 81

Ser docente de educación especial: reflexiones y
perspectivas formativas desde los relatos pedagógicos

Roberto Gutiérrez Rivera 105

El aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de
transformación en la formación de docentes

Cristina Ortiz Hernandez

Norma Reyna Salas

Lizeth Milagros García Cardoso 127

Desarrollo del pensamiento y el lenguaje en la infancia

Mary Jose Robles Rames

Atala Elizabeth Vázquez Cruz 143

Inteligencia emocional y su relación con los ambientes de enseñanza que establecen los docentes de educación media superior

Dulce Guadalupe Pérez Escobar

Maricela Sánchez Espinoza 155

Estudio exploratorio sobre la función de la inducción a la profesión de los noveles docentes

M. Guadalupe Arreola Cos

Maria Del Rosario Leyva Venegas

Norma Reyna Salas 177

Características de la escritura emergente en los niños de educación preescolar

Xochitl Pacheco Hernández 199

Opiniones de las educadoras sobre el uso de la música como estrategia didáctica en educación preescolar

Maria Teresa Vargas Lopez 231

Habilidades profesionales de investigación en licenciados en pedagogía: observar y analizar

María De Jesús De La Riva Lara 261

Desarrollo de competencias en estudiantes preuniversitarios del bachillerato integral comunitario (BIC) no. 23 “San Bartolomé Ayautla”, una mirada a la práctica docente

Carlos Alberto Cabrera Martínez 275

El modelo de aprendizaje autodirigido para estudiantes universitarios: una posibilidad de educar en libertad, con autonomía y responsabilidad

José Antonio Miguel Román 305

Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de México: una propuesta práctica

Jorge Raul Ramirez Domínguez 333

El cómic como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia de México en el bachillerato

Norma Garcia Jorge 353

Diseño y evaluación de una estrategia para la asignatura de guionismo en una licenciatura en comunicación por medio del ciclo 4MAT

Enrique Tinoco Valle 383

El pensamiento complejo, las TIC y el vínculo investigación-docencia, como ejes de transformación de la práctica docente en la educación superior: notas de una primera experiencia Verónica Valenzuela Muñiz**

Jacqueline Hernandez Madero

Anette Julieta Frias Zapata 405

Propuesta de diseño de un programa institucional de formación docente para el consorcio educativo de oriente

María Matilde López Serrano

Norma Garcia Jorge 423

Portafolio de evidencias: un análisis para su implementación en las instituciones educativas

Rubén Luna Ramirez 441

EJE DE INVESTIGACIÓN:

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA 473

Hábitos de lectura en niños con cáncer de un hospital infantil público en el municipio de San Bartolo Coyotepec

Cruz Gines González Melgar

Dulce Magaly Pérez Alvarado 475

La influencia de la familia en el comportamiento de los niños en edad preescolar

Crystal Anahí Mejía Matías

Guadalupe Silva Ramírez 499

Construcción de indicadores de los aspectos sociales del proceso de educación inclusiva. aportes del análisis de redes sociales

Victor Gerardo Cárdenas González 517

Nivel de autoestima que presentan los niños de tercero de preescolar en la ciudad de Oaxaca

Paulina Hernandez Ramirez

Dulce Magaly Pérez Alvarado 537

Diagnóstico de riesgos psicosociales en estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Arquitectura 5 de Mayo de la UABJO para generar estrategias de integración a la vida universitaria

Nancy Pérez Cruz 567

Opiniones de los padres de familia sobre la inclusión educativa de niños con síndrome de Down en escuelas regulares

Izamar Santiago Perez 603

Estrategias odontológicas de intervención educativa lúdica a escolares sordos del centro oaxaqueño de rehabilitación de audición y lenguaje

Briceida Luna Vásquez 627

Liderazgo femenino en las instituciones de educación superior: estudio de caso de mujeres líderes en áreas directivas

Alejandra Vázquez Cruz 661

Lectura de esencia de lugar: la importancia del entendimiento y aprovechamiento de la esencia de ecosistema, sociedad y personas en el reto de la sostenibilidad en México, un país de diversidad biológica y cultural

Ikuo Kusuhara 681

EJE DE INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN EDUCATIVA Y DOCENTE 705

Desafíos presentados en la integración de los “criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras de enfermería” en la Universidad la Salle Oaxaca

Estela Alejandra Lescas Hernández

Hugo Gómez Sánchez 707

Evaluación de la práctica docente: retos y perspectivas desde la formación inicial docente

Lina Xóchitl García Sánchez

José De Jesús Andriano León

Melecio Roberto Guzmán Ortega 727

Aplicación de un modelo matemático para el desarrollo de un método de evaluación académica que privilegia la cooperación y la búsqueda del bienestar social

Mariana García Gutiérrez 745

EJE DE INVESTIGACIÓN: GESTIÓN EDUCATIVA 765

Fortalecimiento del proceso de diseño curricular de programas académicos de licenciatura de la Universidad La Salle Oaxaca a través de un comparativo con 4 IES mexicanas

Lucy Hernández Cruz

Maribel Magaña Fernández 767

Propuesta de un diseño de intervención educativa y desarrollo sobre competencias docentes resilientes en el nivel preescolar para fortalecer el campo social/personal del nuevo modelo educativo

Paula Rodríguez González

Edgar Gómez Bonilla 787

EJE DE INVESTIGACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SEGURIDAD SOCIAL 813

Características de la formación ciudadana en jóvenes oaxaqueños

Adriana Del Rosario Noyola Aragón 815

EJE DE INVESTIGACIÓN:

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS INTERCULTURALES 833

Estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes en escuelas unitarias de Oaxaca

Yanet Telesforo Desiderio

Dulce Magaly Pérez Alvarado 835

EJE DE INVESTIGACIÓN:

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN 853

La educación artística en espacios poco convencionales

Alejandro Casales Navarrete 855

El docente novel de nivel superior y su interacción con las TIC: el caso de una escuela normal

Emma Eréndira Sáenz Enríquez

Rubén López Pazos

Verónica Valenzuela Muñiz 873

PRÓLOGO

“Todos los días, millones de personas deciden conceder a su teléfono inteligente un poco más de control sobre su vida... o probar un medicamento antidepresivo más eficaz. En su búsqueda de salud, felicidad y poder, los humanos cambiarán gradualmente, primero una de sus características, después otra y otra, hasta que ya no sean humanos”

(Yuval Noah Harari, *Homo Deus*, p. 62 Editorial Debate, 2017)

Nos honramos en presentar ahora las memorias de este Segundo Foro de Educación La Salle Oaxaca 2018. Es ineludible enunciar que nos sentimos desafiados por esas horas de reflexión personal, escucha, diálogo y surgimiento de nuevos cuestionamientos que anhelamos nos lleven, a partir de su permanencia en estas líneas, a generar propuestas luminosas.

Estamos concluyendo este 2019 con más inquietudes que certezas. Con más desazón que tranquilidad. Los seres humanos, que nos hemos jactado por siglos de ostentar una naturaleza que hace posible la realidad educativa, y de la cual dependemos en relación recíproca para la actualización de todas nuestras potencialidades, estamos inmersos o, mejor dicho, estamos siendo arrollados por un desenfundado avance tecnológico y una problemática socioeconómica que nos está convirtiendo en *otro tipo de seres*.

Los vínculos entre las personas y su mismo proceso educativo tienen hoy características muy diferentes por el uso indiscriminado de la tecnología. Una cantidad de información más grande que la que podemos imaginar, retener y hasta analizar, está a nuestra disposición con sólo acceder a un dispositivo electrónico.

La inmediatez de la comunicación a distancia ha alterado el vínculo afectivo tanto con quienes están lejanos, como con quienes están a nuestro lado, por diversas razones, casi todas muy evidentes. Los hechos, los temas y las personas que se mueven en el universo de las redes sociales vía electrónica, nos son tan fascinantes (sean o no reales, sean o no trascendentes), que han suplido en nuestra atención a la realidad, a los temas que están sobre la mesa, y hasta a las personas... que deambulan y afectan nuestro espacio y tiempo inmediato.

Las soluciones a diversos problemas que en años no tan lejanos tocaba a cada uno asumir de modo más o menos responsable, o al menos con las herramientas que se tuvieran a la mano, están ahora en manos del diagnóstico médico y los nuevos fármacos; en la terapia psiquiátrica cada vez más frecuente; o hasta en la habilidad de los defensores de los derechos humanos y de los abogados expertos en materia de amparo.

La fe que sostuvo a nuestros padres y abuelos para orientarse hacia el honor, el bien y el respeto a los demás, está prácticamente extinta. Hemos vuelto a callar a Dios, y esta vez, estamos tomando su lugar con mayor eficacia. Salvo por la nueva conciencia ecológica y el creciente respeto por los derechos de todos (y todas, en el llamado lenguaje con



perspectiva de género, que es signo también de este intento actual de privilegiar el respeto, aunque sólo sea en las palabras); en estos momentos pareciera que no hay una brújula medianamente funcional para orientarnos en el cataclismo de la vida sociopolítica, cuya exposición en las redes parece ser nuestra mayor preocupación (aparte de aquélla de haber aprovechado, acudiendo frenéticamente en masa a los centros comerciales, las ofertas del pasado <<Buen Fin>>).

De este tamaño es el reto y la realidad que nos interpela.

Educar en 2019 no es tarea para pusilánimes, para nostálgicos ni para pesimistas. Educar en 2019 y en los años que vendrán, implica abordar de frente las preguntas inquietantes de una vida humana que cada vez será más longeva por los avances científicos en materia de salud, más confortable por los avances tecnológicos, y, esencialmente, más urgida de sentido, porque las respuestas que hasta hace unos años daban alguna luz a la razón de la existencia, hoy nos dicen, prácticamente... nada.

Hay que encender nuevas luces que den alguna pista sobre el sentido de nuestra existencia en este planeta, en este continente, en esta nación. Hay que apostar por la generación de nuevos y fortalecidos vínculos entre aquéllos en cuyas vidas incidimos diariamente.

Miremos nuestra realidad sin miedo alguno, conscientes de que la apertura intelectual y moral, la constante superación académica, y una enriquecida vida interior no podrán ser suplidas en modo alguno en nuestra búsqueda de la educación más pertinente para la efervescencia político-social, tecnológica y mediática de este siglo XXI.

Como afirmó recientemente el Superior General de los Hermanos de La Salle, Robert Schiller, es tiempo de traer nuevas voces a la mesa. Que este foro nos sacuda, nos confronte, nos desestructure, para que, al salir, podamos mirar nuestro trabajo educativo como el desafío que habrá que **construir de nuevo**, desde nosotros mismos, para cada uno de los estudiantes que no saben qué esperan, pero siguen esperando ALGO de nosotros.

Hace menos de treinta años, fumar en las aulas de educación superior estaba permitido. Hoy nos parece – a casi todos- una aberración.

Que no pasen más años para darnos cuenta de las aberraciones que en nombre de la educación y del respeto a la humanidad de cada individuo, seguimos cometiendo... y no nos damos cuenta.

Indivisa Manent

Lo unido permanece

María del Rocío Ocádiz Luna

Rectora

Universidad la Salle Oaxaca, A.C.



EJE DE INVESTIGACIÓN:

**FORMACIÓN
PROFESIONAL
Y PRÁCTICAS
EDUCATIVAS**

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL AULA MULTIGRADO: EVIDENCIA EN ESCUELAS PRIMARIAS COMUNITARIAS DE OAXACA

Rosa María Cruz Avendaño*

Resumen

El presente trabajo corresponde a uno de los tres niveles de escuela, explorados en una investigación doctoral. Cuyo objetivo principal fue la identificación de factores que mayormente influyen en el aprovechamiento escolar de alumnos de escuelas primarias multigrado del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en el Estado de Oaxaca. El nivel aula, objeto de esta presentación, fue estudiado con base en la filosofía de *Eficacia Escolar* con el fin de conocer el estado actual de las *Oportunidades de Aprendizaje* presentes en las multigrado; a través de la medición de habilidades docentes básicas así como el uso del tiempo de clase. Las diferencias encontradas al comparar el estado de las ODA con base en la antigüedad de los docentes. Sugieren que los jóvenes maestros del CONAFE que tienen más de un año de experiencia; son más consistentes en sus habilidades y práctica docentes. Un análisis cualitativo, permitió explicar y entender más a fondo las diferencias encontradas señalando los factores que mayormente influyen en los jóvenes docentes del CONAFE en su proceso de formación en las aulas y las comunidades donde este estudio tuvo lugar.

Palabras clave: práctica docente, eficacia escolar, oportunidades de aprendizaje, educación multigrado

*Universidad La Salle Oaxaca. xrosie@gmail.com

Introducción

Las escuelas multigrado donde el trabajo docente se desarrolla en el mismo tiempo y espacio con estudiantes de diversos grados académicos, se ubican mayormente en contextos llamados adversos o de vulnerabilidad. En México, la educación de tipo multigrado está a cargo de tres subsistemas: *general*, *indígena* y los *cursos comunitarios*. Estos últimos, representan poco más de una tercera parte del total de las escuelas multigrado que proveen Educación Básica en el país (INEE, 2018).

Los *cursos comunitarios* (CC), surgieron con el fin de proveer de Educación Básica a comunidades que no pueden acceder a la instalación de una escuela de tipo federal; debido a su baja densidad poblacional y condiciones geográficas. Los CC son administrados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que originalmente fuera creado como un programa remedial para desarrollar estrategias educativas especiales para pequeñas comunidades rurales e indígenas en México. Actualmente, los CC atienden cerca de 315 mil alumnos de Educación Básica a través de sistemas de enseñanza, integrados por varios componentes entre sí (INEE, 2018).

Un elemento central para el funcionamiento del los CC, es el modelo de gestión basado en la escuela cuyos agentes principales son: coordinaciones regionales, padres de familia y jóvenes docentes. En cada localidad donde se establecen los servicios del CONAFE, se forma una Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC). La cual, es representativa de los padres de familia para llevar a cabo gran parte de la gestión de los CC durante cada ciclo escolar (Rockwell, 1995).



Los actores responsables de aplicar el modelo pedagógico del CONAFE son jóvenes que se unen de manera voluntaria a los programas de CC, con la expectativa de poder acceder a un financiamiento para sus estudios profesionales; a cambio de uno y hasta dos años de servicio como docentes. Los docentes llamados Líderes por la Educación Comunitaria (LECs) reciben una capacitación intensiva previo al inicio del ciclo escolar para poder manejar el material pedagógico multigrado exclusivo de los CC. Los LECs son docentes que viven en las comunidades donde prestan su servicio, y por tanto, sus relaciones con las APECs y las capacidades de gestión de las mismas resultan determinantes para su permanencia en el programa. Así como, para el desarrollo de sus habilidades respecto de sus prácticas en el aula como veremos en este trabajo.

Desarrollo

Planteamiento del problema, objetivos y justificación

Debido a su expansión geográfica y de servicios, el CONAFE ha evolucionado de ser un programa compensatorio temporal a ser un subsistema permanente descentralizado dentro del sistema educativo (Rockwell, 1995). Sin embargo, a pesar de tener un diseño con base en la investigación¹, el modelo pedagógico de los CC ha sido criticado y rechazado por quienes argumentan que es un sistema informal que opera con docentes inexpertos y carentes de profesionalización (Juárez, 2009). Estos argumentos sirven a este trabajo para establecer dos preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el estado de las *Oportunidades de Aprendizaje (ODA)* que se generan en el aula multigrado a partir del ejercicio de la práctica docente en primarias CONAFE del Estado de Oaxaca?

- ¿Qué factores influyen en el desarrollo de las habilidades y prácticas de los LECs a partir de las ODA observadas en este estudio?

La relevancia de estudiar los procesos al interior de las escuelas y aulas multigrado responde a que representan un 43% del total a nivel nacional. Siendo una cuarta parte de ellas de tipo comunitario. En el caso del Estado de Oaxaca, cerca de un 20% del total de escuelas primarias, corresponden a CC (INEE, 2018).

Este estudio busca mostrar el fenómeno de la práctica docente en las escuelas comunitarias del CONAFE. Aplicando métodos validados a nivel internacional con el fin de tener una visión holística de las habilidades que poseen los jóvenes docentes del CONAFE. De igual forma, a través de las respuestas a las preguntas planteadas, este trabajo busca contribuir a los campos de la eficacia docente y escolar ya que en México la evidencia es todavía escasa (Blanco, 2011); sobre todo en lo concerniente a escuelas en contextos vulnerables y diseños de metodología mixta.

Marco Teórico

La literatura concerniente a la *Eficacia Escuela*, señala que la naturaleza de las escuelas es multinivel (i.e. individual, aula, escuela.; La evidencia internacional hasta ahora, ha resaltado la importancia del *nivel individual* o del alumno (i.e. factores socioculturales y socioeconómicos) como el que mayormente explica la variante en el desempeño académico de los estudiantes (Creemers, 1994; Blanco, 2011; Murillo & Román, 2011). De igual forma, el *nivel aula* ha resultado ser el más importante a nivel escuela, al explicar



mayormente la variante en el desempeño académico de los estudiantes; sobre todo por el efecto directo de la práctica docente en el mismo (Reynolds & Teddlie, 2000; Sammons & Bakkum, 2011). En el caso concreto de estudios en escuelas en zonas rurales, vulnerables y/o marginadas. Se ha inferido que una mayor eficacia docente, en dichos contextos; puede influir positivamente y de manera significativa en la trayectoria académica de los estudiantes. Compensando, –hasta cierto punto,– los posibles efectos negativos derivados de las características individuales de los alumnos (Muijs & Reynolds, 2010 – Murillo & Román, 2011).

Un constructo multidimensional que toma como unidad de análisis al aula y sus procesos con respecto a la eficacia docente, es el llamado *Oportunidades de Aprendizaje* (ODA). Los índices de ODA en múltiples estudios, han servido para examinar y medir la calidad de enseñanza en su relación directa y significativa con los aprendizajes y aprovechamiento académico de los estudiantes.

Este estudio toma como base dos dimensiones señaladas por la literatura para determinar y medir las ODA que se presentan a los alumnos de los CC: *el tiempo de clase* y las *habilidades docentes*. Ambas determinantes para la selección de actividades y métodos para la presentación y práctica contenidos curriculares (Blanco, 2011; Muijs & Reynolds, 2010). En el *tiempo de clase* se considera la distribución del tiempo en actividades relacionadas con el aprendizaje. Así como, la proporción de alumnos concentrados en las mismas. Al respecto de las *habilidades docentes*, se toma como base una serie de conductas por parte de los maestros que están relacionadas positiva y consistentemente con el logro académico de los alumnos y que por tanto, constituyen

evidencia de la eficacia docente a nivel internacional (Brophy, 1986; Mortimore et al., 1988; Muijs & Reynolds, 2000).

Metodología

La selección de escuelas comunitarias, obedece a un diseño de casos atípicos opuestos; planteado para el estudio principal. Para la recolección y análisis de datos, se usó un diseño de métodos mixto paralelo-convergente, que generará una mejor comprensión de los procesos al interior y exterior del aula multigrado. Con base en la complementariedad de análisis tanto cuantitativos como cualitativos (Teddlie & Tashakkori, 2009).

Para el análisis del ejercicio de la práctica docente en el aula, se realizaron 46 observaciones estructuradas de clase, con base en dos instrumentos llamados *ISERP* y *OTL*; en el estudio principal³. El análisis estadístico de los datos extraídos en ambos instrumentos se realizó a través del *software SPSS* cumpliendo las condiciones necesarias para los análisis descriptivos y comparativos *t-test* no paramétricos (Field, 2013). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de una serie de entrevistas individuales semi-estructuradas. Realizadas con padres de familia y maestros. El análisis cualitativo de las narraciones de los participantes fue de tipo temático (Braun & Clarke, 2006) por medio del software *Nvivo*.

Resultados

La muestra de escuelas, se compone de diez escuelas primarias comunitarias del Estado de Oaxaca. Siete de ellas de tipo bidocente -2 maestros- y tres unitarias. Respecti-



vamente, la muestra incluyó 16 LECs de primaria, quienes manifestaron tener un grado de escolaridad máximo de bachillerato. Seis maestros manifestaron estar en su segundo año de servicio, mientras que siete de ellos reportaron ser de nuevo ingreso (6 meses). Sólo tres docentes, tenían más de 2 años de experiencia en aula multigrado.

Para poder dar cuenta de las ODA, con base en el *tiempo de clase*. Se utilizó, el instrumento OT_i, en el cual se destaca que los LECs, dedican en promedio poco más de la mitad del tiempo de clase a monitorear el trabajo de los alumnos. En un segundo lugar, se observa el porcentaje de tiempo dedicado a las actividades de manejo y control de grupo via instrucciones e indicaciones (21%). Mientras que en promedio, un 12% del tiempo de clase se destina a la revisión de tareas y ejercicios (Tabla 1).

Por otro lado, los porcentajes más bajos en OTL, corresponden al tiempo que destinado a exponer o revisar un tema frente a grupo y a la interacción que tienen los docentes con el mismo. Finalmente, se observa que el porcentaje promedio de los alumnos concentrados en la clase es relativamente alto (71%).

Tabla 1. *Distribución de tiempo de clase en las aulas multigrado*

<i>Actividad</i>	<i>N</i>	<i>Promedio (%)</i>	<i>DE</i>
Interacción con todo el grupo	46	7.25	15.58
Exposición frente al grupo	46	4.89	8.16
Monitoreo de trabajo individual/grupal	46	54.73	24.46

Manejo y control de grupo	46	21.26	17.51
Evaluación/revisión	46	11.87	16.15
Alumnos trabajando/atentos	46	71.41	14.06

Fuente: Elaboración propia

Al observar las ODA, a partir de la presencia de conductas relacionadas con *habilidades básicas docentes*, se utilizó el instrumento ISERP (Tabla 2). De acuerdo con los resultados de ISERP, las habilidades menos frecuentes en el aula, corresponden a las relacionadas con *variedad en los métodos de enseñanza, mantener la atención en clase y revisión y práctica de contenidos* (Tabla 2). Caso contrario, el *uso de técnicas para el control de grupo* se observa como el grupo de habilidades mostradas con más frecuencia; seguido de las *habilidades para establecer un buen ambiente* y las *habilidades para preguntar a los alumnos*.

Tabla 2. *Frecuencia de habilidades docentes en clase*

<i>Habilidades del desarrollo profesional docente (ISERP)</i>	<i>N</i>	<i>Pro - medio</i>	<i>DE</i>
1. Uso de técnicas para control de grupo	46	2.77	0.61
2. Habilidad para mantener una conducta apropiada en clase	46	2.41	0.46
3. Habilidad para mantener la atención en la clase	46	1.97	0.61
4. Habilidad para promover la revisión y práctica de contenidos	46	2.11	0.31



5. Habilidad para preguntar a los alumnos	46	2.50	0.34
6. Variedad en los métodos de enseñanza	46	1.93	0.65
7. Habilidad para establecer un buen ambiente dentro del aula	46	2.73	0.53

Fuente: Elaboración propia

Los análisis comparativos en relación a las ODA presentados en las Tablas 3 y 4, obedecieron a temas salientes de las narrativas de los participantes. Que sugerían, diferencias importantes en el ejercicio de la práctica docente con base en la antigüedad de los LECs en CONAFE. Los resultados de las comparaciones en OTL e ISERP confirman de manera general dichas diferencias.

Primeramente, se observa que los docentes de mayor antigüedad tienen significativamente una mayor cantidad de alumnos atentos y/o activos en clase comparados con los LECs de recién ingreso (Tabla 3). El instrumento OTL, también revela una tendencia por parte de los docentes de segundo año+ a dedicar más tiempo de clase interactuando con el grupo a cargo y por tanto, una reducción del tiempo dedicado exclusivamente a la revisión de ejercicios. Así como, al manejo y control de grupo. Finalmente, existe una inclinación por parte del grupo de docentes más experimentados por dedicar mayor tiempo al monitoreo de actividades.

Tabla 3. *Distribución de tiempo de clase y número de alumnos con base en la experiencia docente.*

<i>Actividad</i>	<i>Experiencia docente</i>	<i>n</i>	<i>Promedio (%)</i>	<i>DE</i>	<i>d</i>
Interacción con todo el grupo	Recién ingreso	25	5.33	12.93	0.3
	Segundo año+	21	9.52	18.31	
Exposición frente al grupo	Recién ingreso	25	4.67	8.70	0.1
	Segundo año+	21	5.16	7.67	
Monitoreo de trabajo individual/ grupal	Recién ingreso	25	53.03	25.59	0.2
	Segundo año+	21	56.75	23.51	
Manejo y control de grupo	Recién ingreso	25	22.45	19.43	0.2
	Segundo año+	21	19.84	15.25	
Evaluación/revisión	Recién ingreso	25	14.52	13.24	0.4
	Segundo año+	21	8.73	18.91	
Alumnos trabajando/atentos*	Recién ingreso	25	67.22	14.02	0.7
	Segundo año+	21	76.41	12.70	

*Significativo al 0.05

Fuente: Elaboración propia

De igual forma, las habilidades docentes de los LECs menos experimentados, resultaron estadísticamente diferen-



tes en cuatro de los siete rubros del instrumento ISERP (Tabla 4). En relación a las *habilidades para mantener una conducta apropiada en clase*, se observa una directa relación con el porcentaje del tiempo que dedican a monitorear a los alumnos. Y, donde el LEC con más experiencia puede corregir ciertas conductas de manera inmediata y/o apropiada. Las diferencias encontradas en las habilidades para *mantener la atención en clase* se refuerzan al observar que los docentes de segundo año+ tienden a enfatizar objetivos y puntos centrales de los temas. Así mismo, tienden a mantener una práctica docente más activa integrando conocimientos previos y retando a los alumnos a realizar tareas más complejas de las sugeridas en el manual.

En cuanto a las habilidades para *promover la revisión de práctica y contenidos* se pudo observar que los docentes más experimentados, no sólo monitorean el aula. Sino que, ayudan de forma más efectiva a los alumnos durante las tareas, esto también incluye volver a explicar y repasar temas con algunos alumnos de forma individual. Dentro de las *habilidades para preguntar a los alumnos*, los LECs de segundo año+ usan un mayor número de preguntas de comprensión para que el alumno pueda explicar un resultado o revisar un tema. Así también, la retroalimentación, tiende a ser de forma positiva hacia las respuestas que los alumnos dan. Los jóvenes docentes de primer año se ven limitados a hacer preguntas cortas y/o esperar respuestas correctas. Sin ahondar en los procesos que los alumnos llevaron a cabo para llegar a dichas respuestas.

Con base en estos resultados, se puede afirmar que las ODA de la cuales se provee a los alumnos de los CC. Son especialmente limitadas cuando los docentes son de nuevo ingre-

so. Sin embargo, las diferencias encontradas entre los dos grupos de docentes, sugieren un grado de profesionalización alcanzado al final de su primer año. Por tanto, fue de gran importancia el análisis de las narrativas de los participantes, en la búsqueda de factores que pudieran influir en dicha profesionalización. Estos factores se mencionan a continuación.

Tabla 4. *Frecuencia de habilidades docentes en clase por experiencia docente*

<i>Habilidades del desarrollo profesional docente (ISERP)</i>	<i>Experiencia docente</i>	<i>n</i>	<i>Promedio</i>	<i>DE</i>	<i>d</i>
1. Uso de técnicas para control de grupo	Recién ingreso	25	2.74	0.50	0.1
	Segundo año+	21	2.81	0.73	
2. Habilidad para mantener una conducta apropiada en clase*	Recién ingreso	25	2.26	0.49	0.8
	Segundo año+	21	2.59	0.37	
3. Habilidad para mantener la atención en la clase*	Recién ingreso	25	1.79	0.43	0.7
	Segundo año+	21	2.18	0.73	
4. Habilidad para promover la revisión y práctica de contenidos**	Recién ingreso	25	2.39	0.29	0.9
	Segundo año+	21	2.69	0.40	
5. Habilidad para preguntar a los alumnos*	Recién ingreso	25	2.40	0.28	0.6
	Segundo año+	21	2.61	0.37	



6. Variedad en los métodos de enseñanza	Recién ingreso	25	1.77	0.64	0.6
	Segundo año+	21	2.13	0.63	
7. Habilidad para establecer un buen ambiente dentro del aula	Recién ingreso	25	2.62	0.49	0.5
	Segundo año+	21	2.86	0.55	
*Significativo al 0.05					
**Significativo al 0.01					

Fuente: Elaboración propia

Al respecto de la *motivación* de los LECs, la mayoría de los participantes señalaron que la decisión de unirse al CONAFE, fue la de obtener la beca que se ofrece para estudiar una carrera profesional. Sin embargo, los participantes señalan que la motivación inicial tiende a disminuir una vez se enfrentan al proceso de adaptación a la comunidad. Al analizar las *capacidades de las APECs para la gestión* de las escuelas comunitarias, se pudo encontrar que una gestión de tipo democrática y participativa por parte de los padres de familia beneficiará al proceso de adaptación y profesionalización de los docentes de primer año. De igual manera, el LEC novel al estar dentro de este tipo de gestión asumirá gradualmente un compromiso más firme con la comunidad. Para establecer metas con respecto al aprendizaje de sus alumnos. Caso contrario, los jóvenes LECs, tendrán menos motivación y apoyo por parte de los padres para lograr sus objetivos en la comunidad cuando las capacidades de gestión de las APECs; sean jerárquicas y de participación forzada.

Al respecto del *autoconcepto* que se genera en los docentes de mayor experiencia, los jóvenes refieren temas como *autosuficiencia*, *madurez* y *resiliencia*. Resultado de sus experiencias durante el primer año de servicio. En algunos casos el autoconcepto de los docentes, es reforzado a través del reconocimiento de los padres de familia. Así como, de los coordinadores regionales del CONAFE; quienes suelen postular a los docentes sobresalientes en su primer año como futuros Capacitadores Tutores (CTs).

En relación al tema saliente de la *planeación y práctica docente*, los participantes mencionan que la capacitación inicial no es suficiente, ya que hay aspectos no considerados (e.g. niveles bajos de lectoescritura y aritmética, conducta de los alumnos) y que interfieren con su planeación y objetivos del día a día. De acuerdo con los participantes, el modelo pedagógico multigrado CONAFE, resulta sencillo para realizar la planeación de clases ya que se tienen claro los objetivos a cubrir en el corto plazo. Así como, el número de horas que corresponde a cada materia y temas. Los LECs más experimentados, refieren que poseen la experiencia y capacidad de decidir sobre la distribución de los temas y horas de acuerdo al aprendizaje que van mostrando los niños. Sin embargo, la gran mayoría de los LECs manifestó que las actividades de los manuales son repetitivas para los alumnos de segundo ciclo y que la creación de nuevas actividades, representa un gran reto. Sobre todo, cuando hay situaciones de conducta o atraso escolar por parte de los alumnos.

Finalmente, el tema de *colegiado* dentro del modelo de CONAFE, resulta también de gran relevancia para que los jóvenes docentes de primer año puedan encontrar su



identidad como docentes en el transcurso del ciclo escolar; vía el acompañamiento de los CTs y otros LECs. Ya sea en comunidad o en las reuniones de tutorías. En las escuelas bidocentes se observó, que el poner a un maestro de primer año con uno más experimentado le sirve al primero como una mentoría al momento de planear actividades y tomar decisiones en conjunto; que facilitan las prácticas de ambos.

Conclusiones

Con base en los resultados de las ODA generadas en las primarias comunitarias, se observó de manera general que los tiempos y estrategias de aprendizaje, se enfocan más a los aprendizajes individuales o grupales por medio de la realización de actividades, lo cual en parte obedece a la misma complejidad del aula multigrado. No es de sorprender que haya una menor variedad en los métodos de enseñanza y práctica de contenidos. Ya que, con base en el perfil de los LECs y sus propias narrativas, éstas son las áreas en las que el manejo de la didáctica de los CC, no es suficiente. Por último, tanto el tiempo dedicado a dar indicaciones a los alumnos y al monitoreo de las actividades como las habilidades para mantener el control de grupo, resultan importantes para poder llevar a cabo la planeación didáctica de los CC como lo marca el manual de los LECs.

Podemos concluir, que si bien todos los jóvenes que se unen al CONAFE tienen limitaciones en su formación académica al momento de iniciar su primera experiencia como docentes multigrado, existen factores que los moldean en su identidad, capacidades, motivación y concepto de sí mismos, a lo largo de su primer ciclo como maestros multigrado. Estos factores, logran hasta cierto punto profesiona-

lizar a los LECs de manera que en su segundo año puedan ser más eficaces en sus prácticas y por tanto proveer de mejores ODA a los alumnos de los CC.

Notas

¹El Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN) diseñó el modelo pedagógico y los materiales didácticos para el programa de Cursos comunitarios (véase Rockwell, 1995).

² Blanco (2011) explora las ODA. En relación con el nivel sociocultural promedio de los alumnos de primaria y su aprendizaje en México.

³OTL (Opportunity to Learn) e ISERP (International School Effectiveness Research Project) han sido utilizados y validados en diversos estudios (véase Reynolds et al. 2002) para analizar y comparar la eficacia docente en diferentes países.

Tablas y figuras

Tabla 1. *Distribución de tiempo de clase en las aulas multigrado*

Tabla 2. *Frecuencia de habilidades docentes en clase*

Tabla 3. *Distribución de tiempo de clase y número de alumnos con base en la experiencia docente.*

Tabla 4. *Frecuencia de habilidades docentes en clase por experiencia docente*



Referencias

- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México* México: El Colegio de México.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), pp.77-101
- Brophy, J., 1986. Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), pppp.1069.
- Creemers, B.P. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Field, A., (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- INEE, (2018). Panorama educativo de México. México, INEE
- Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: una aportación joven al debate nacional*, pp. 263-286.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R., (1988). *School matters: The junior years*. Open Books.
- Muijs, D. and Reynolds, D., (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (primary). *School effectiveness and school improvement*, 11(3), pp.273-303.
- Muijs, D. and Reynolds, D., (2010). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.

- Murillo, F.J. & Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), pp. 27-50.
- Reynolds, D. and Teddlie, C. (2000) The Processes of School Effectiveness. In: Teddlie C. and Reynolds, D. *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London, Falmer Press.
- Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Stringfield, S., Teddlie, C., and Schaffer, E. (2002). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. Routledge.
- Rockwell, E. (1995). Cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural. *Llegar a los excluidos. Enfoques no formales y educación primaria universal*.
- Sammons, P. and Bakkum, L., (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), pp.9-26.
- Santibáñez, L. (2010) *Educación en Chiapas: Recomendaciones para mejorar los resultados y disminuir la desigualdad* [Presentación] Fundación Idea & W.K. Kellogg, Febrero..
- Teddlie, C. and Tashakkori, A., (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications Inc.

REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES PARA UNA DOCENCIA POSITIVA*

*Guadalupe Silva Ramírez **

Resumen

El presente escrito, representa una reflexión respecto a la formación inicial de los docentes en educación preescolar. La idea tradicional de formar docentes, únicamente desde una perspectiva teórico-metodológica, se considera; debe ser ampliada a una formación más humana, y al desarrollo de Competencias socioemocionales de los futuros educadores. Las Escuelas Normales constituyen escenarios importantes para esta labor. Potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes, así como prácticas docentes más reflexivas, representan elementos importantes para el desarrollo de una docencia positiva, que permita realizar un trabajo ético y amoroso que posibilite generar mejores ambientes de aprendizaje.

Palabras clave: formación docente, docencia positiva, la persona del docente, Competencias emocionales, práctica reflexiva.

Introducción

Es indispensable dentro de la formación inicial de los profesores de Educación Básica que tanto estudiantes como

*Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca
correo: gusyta2878@yahoo.com.mx

maestros tengamos una mayor conciencia de la responsabilidad que implica el SER docente. En la Escuela Normal, la mayor parte de las veces se prioriza el desarrollo de habilidades intelectuales y didácticas de las futuros educadoras y educadores, olvidando la parte humana, emocional, afectiva. Que es y será, en realidad el mayor instrumento que se tiene para hacer un trabajo ético y amoroso que permita generar ambientes de aprendizaje más armónicos. Sin duda, si los niños aprecian esta condición en sus Maestros, el aprendizaje fluirá por sí mismo.

Actualmente, se observa que al estar el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar, enfocado en Competencias y habilidades mayormente encaminadas a impactar en la profesionalización de las futuras educadoras, existen pocos espacios destinados para propiciar el desarrollo humano y la creatividad, que favorezcan el ejercicio de una Docencia Positiva.

Es importante que los alumnos desarrollen este aspecto como prioritario, ya que muchas veces el trabajo de las y los educadores en los Jardines de Niños está muy desvinculado de los gustos y curiosidad de los niños. Poca atención se le da al desarrollo de la inteligencia emocional, habilidades sociales, el conocimiento del mundo a partir de las experiencias de observación de los niños. que lo que revisan en la escuela, puedan llevarlos a su vida, vivirlo, aplicarlo e impactar, en que se conviertan en seres humanos más felices y por ende más exitosos.

Planteamiento del problema

Desarrollar entonces una docencia positiva, implicará que el trabajo realizado en los jardines de Niños de Práctica



Profesional donde las estudiantes normalistas realizan sus actividades formativas, pueda en realidad mostrar mayores áreas de oportunidad para las futuras educadoras. Esto implica por supuesto a los formadores de docentes. Dado que deben colocar mayormente la atención en el desarrollo de una Docencia Positiva por parte de los futuros educadores. Para que promuevan a su vez un desarrollo integral de los niños , que cuiden y respetan la naturaleza y así puedan vivir en comunidad.

Pero a todo esto, ¿Qué entendemos por “docencia positiva?” Para Aguilar-Morales (2014) la Docencia Positiva es un sistema de apoyo para estudiantes, docentes, directivos, madres y padres de familia de instituciones de todos los niveles educativos. La Docencia Positiva es un modelo de intervenciones educativas diseñado por Aguilar-Morales y Vargas- Mendoza que ha resultado exitoso para realzar las intervenciones profesionales en escenarios educativos.

Cuando se habla de un modelo de Docencia Positiva se habla de un tipo de intervención educativa o actuación profesional en escenarios educativos. Que se basa en dos criterios básicos: (a) La filosofía de los derechos humanos y el respeto a los derechos fundamentales de las personas y (b) El uso de la psicología científica y de intervenciones basadas en la mejor evidencia científica. Actualmente disponible para construir ambientes amigables, incluyentes y sin violencia para el aprendizaje. (Aguilar, 2014)

Ahora bien, ¿Cómo debe ser un docente desde esta perspectiva?, ¿Dónde debemos prestar mayor atención los encargados de formar docentes? Sin duda, una primera respuesta tendrá que ver con la integración de herramientas

teóricas, metodológicas, técnicas y didácticas. Mismas que están consideradas en los diferentes cursos que integran la Licenciatura en Educación Preescolar. Sin embargo, existe una parte de la formación, que, si bien es considerada en algunos espacios; es poco potenciada. Aquellos elementos que tienen que ver con el convertirse en docente, con SER docente.

Objetivos

1. Potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes, así como prácticas docentes más reflexivas para el desarrollo de una docencia positiva.
2. Desarrollar Competencias socioemocionales en los futuros educadores que les permita realizar un trabajo ético y amoroso que posibiliten generar mejores ambientes de aprendizaje.

Justificación

La formación inicial de los profesores de Educación Básica en nuestro país, es sin duda un aspecto de gran relevancia cuando intentamos hablar sobre mejorar la calidad de la educación. Las reformas recientes en el ámbito educativo, implican la necesidad de centrar la mirada en los procesos de formación de docentes, cuya responsabilidad ha recaído desde hace más de un siglo en las Escuelas Normales.

Las Escuelas Normales como instituciones educativas han atravesado una serie de cambios y crisis de acuerdo a los diferentes momentos históricos del país. Han pasado del reconocimiento a la desacreditación, sin embargo, siguen



siendo consideradas como las responsables por excelencia de la formación de maestros de preescolar, primaria y secundaria.

A pesar de la diversidad de instituciones a lo largo y ancho de nuestro país, el propósito de las normales ha permanecido. De ahí la relevancia que tiene revisar las prácticas de formación en estas instituciones. En el vínculo entre las escuelas de Educación Básica y la Escuela Normal ha sido invariable, fortalecer desde la formación inicial las Competencias socioemocionales de los futuros profesores. Tendrá sin duda un impacto directo en los niños y que cursan su Educación Básica.

Marco teórico

La persona del docente.

No hay duda de que la formación de profesores, adolece del mismo defecto que padece la educación general. Es decir, nos encontramos ante un círculo vicioso en el que los alumnos son formados en este conceptualismo, o memorismo; les enseñan mediante recetas prácticas y sencillas, son adiestrados por medio de una disciplina acrítica, porque los docentes que están frente a ellos han sido formados de la misma forma. Al fin y al cabo, la manera de ser docente, se va conformando en gran medida por la propia experiencia como alumna, por la combinación de los estilos de los docentes que uno ha tenido, por la introyección inconsciente de una manera de entender la educación y priorizar sus objetivos y métodos.” (López, 2003, p. 44)

Sin duda, antes de convertirnos en docentes, somos esencialmente personas. Poca importancia se le da en muchos casos a la forma en cómo nos proyectamos hacia la labor docente. Hacemos en las escuelas y en las aulas, no solo lo que sabemos, sino lo que somos en esencia. Esto nos lleva a replantearnos una nueva manera de “formar docentes”. La mayoría de los procesos de formación docente no llegan a profundizar en la búsqueda y reflexión de la persona, la ausencia de esta visión integradora aterriza en la generación de esfuerzos aislados.

“La TRANS-formación docente para la educación auténtica, empieza cuando se asume como punto de partida que el profesor es un sujeto humano concreto en proceso permanente y conflictivo de humanización” (López, 2003, p. 56).

Con frecuencia nos olvidamos de la construcción y búsqueda que los profesores emprenden en el camino de la práctica docente. Son personas reales, con sueños y preocupaciones. Y, son justamente estas búsquedas personales concretas, lo que resignifica el compromiso de la tarea docente. Como apunta Martín López Calva, “el arte de ser humano en el aula es aún más complejo”

Tal como Lieberman y Miller (1991) afirman a partir de sus investigaciones, los sentimientos de los maestros hacia su trabajo y hacia su vida –como los de todo ser humano que esté mínimamente consciente de su propia autoconstrucción- son complejos y se caracterizan por el conflicto y la frustración; pero al mismo tiempo por la satisfacción y el gozo. (López, 2003, p. 58).

Dentro de las profesiones en las que tiene mayor signifi-



cado la figura de la persona que desempeña esta labor, se encuentra justamente la docencia. En la docencia se pone en juego nuestro “estilo personal”, el “sello” que cada profesor imprime en su trabajo. Como apuntan Lieberman y Miller (1991), “la docencia es un trabajo artesanal”. De ahí la importancia que tiene el reconocimiento de la persona del docente.

Es así como esta labor “hecha a mano” como artesanía va a depender directamente de la persona y la personalidad de cada docente. Los desafíos a los que se enfrenta no obedecen únicamente a búsquedas intelectuales. La práctica del docente es esencialmente una práctica afectiva.

Visto así, los procesos de formación docente no deberían centrarse únicamente en la búsqueda de información teórico-metodología, que si bien, es indispensable para el desarrollo de una práctica docente reflexiva; que no es suficiente. Cambiar la mirada, el horizonte y reconocer que el logro de esa conciencia integral del profesional de la educación tendrá necesariamente que considerar conocimientos, pero también sentimientos, actitudes y valores.

Docentes emocionalmente inteligentes

Como ya se señaló, el desarrollo de la práctica docente tiene que ver con el reconocimiento de sentimientos y actitudes por parte de los profesores. Ahora bien este hecho también está relacionado con la consideración que actualmente la mayoría de los docentes consideran primordial. Educar la inteligencia emocional de los estudiantes. Es así, como otro elemento a considerar dentro de los nuevos retos y desa-

ños de los docentes es sin lugar a dudas el papel que cobra el desarrollo de habilidades socio-emocionales, no solo en los estudiantes sino mayormente en los propios docentes.

“...a veces se piensa de forma errónea que las Competencias afectivas y emocionales no son imprescindibles en el profesorado. Mientras que para enseñar matemática o geografía el profesor debe poseer conocimientos y actitudes hacia la enseñanza de esas materias, las habilidades emocionales, afectivas y sociales que el profesor debe incentivar en el alumnado también deberían ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas capacidades (Externara & Fernández Berrocal, 2004, p. 4)”.

Se dice entonces, que el desarrollo emocional de los niños se manifiesta no únicamente en casa. La escuela se convierte también en un espacio privilegiado de socialización emocional, y es así, como el profesor se convierte en su referente más importante en cuanto actitudes, emociones y sentimientos. Actúa entonces, como un “educador emocional”. De ahí la relevancia de que se haga consciente del uso de estas habilidades en su trabajo.

Para Abarca, Marzo y Sala, 2002; Valles y Valles, 1999, la práctica docente de cualquier profesor incluye actividades como:

- La estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos y, más difícil aún, de las emociones negativas (e.g., ira, envidia, celos, ...);
- La creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo,...) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales;



- La exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales, o la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

Sin embargo, aunque los profesores estén conscientes del desarrollo de estas habilidades en el trabajo aúlico, no disponen de la formación adecuada. Lo que hace que a menudo sus esfuerzos solo se concentren en hacerles ver a los alumnos “su buen o mal” comportamiento.

Descubrir la diversidad emocional para docentes y alumnos, no es una tarea fácil, si tomamos en cuenta que el desarrollo de la inteligencia emocional, da paso al desarrollo de Competencias más elaboradas; no sólo en el ámbito social y afectivo, sino también en el intelectual.

Por otra parte, como señala Sala Roca (2005), “...De esta forma las Competencias emocionales de los educadores incidirían en el desarrollo emocional de los niños o jóvenes, no sólo a través del modelado, sino también a través de los estilos educativos”. Si entendemos el estilo educativo como “el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos” (Magaz y García, 1998), sin duda podemos vislumbrarla como un elemento de importante influencia sobre el desarrollo emocional del niño. Hablamos entonces de la relevancia de considerar el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado como un complemento importante en la formación inicial de todo profesor. Como apunta Bisquerra (2005),

“Consideramos que la educación inicial debería dotar de un *bagage* sólido en materia de emociones y sobre todo en Competencias emocionales. Esto, por diversas razones como aspecto esencial del desarrollo profesional del maestro y por extensión para potenciar el desarrollo en el alumnado. Esto, permite afrontar mejor la tarea educativa en toda su complejidad (p. 98).

La docencia como práctica reflexiva

La toma de decisiones en el ejercicio de la práctica docente, es sin duda una problemática que no se resuelve únicamente con la aplicación de conocimiento teórico revisado dentro de la formación inicial. La práctica enfrenta a los docentes noveles al desafío de enfocar y organizar las formas en que intervendrán para tener dirección en su trabajo y facilitar sus tareas.

En este sentido Schön (1992), plantea que: “Un dilema así tiene dos puntos de origen: uno, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica; y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica” (p.1).

Esta diversidad de situaciones complejas ante las que se enfrentan los profesionales de la educación, tienen como consecuencia natural la incertidumbre, y para Schön, si una situación problemática es incierta, la solución de este problema dependerá de la construcción y definición que se haga sobre él.

Son justamente estas zonas indeterminadas de la práctica, lo que, los como profesionales de la educación deberían



tomar como eje medular de su desarrollo profesional. Pero, ¿Cómo lograr esto en la formación inicial? Estas reflexiones trazaron la ruta de lo que Schön denominó “epistemología de la práctica”. En la cual ve la posibilidad de ejercer el oficio del docente como camino para la formación de profesionales, cuya base constituye la reflexión.

Desde esta perspectiva será entonces muy importante incluir al estudiante normalista a la práctica desde el inicio de su formación. Para que a través del diálogo con expertos vaya apropiándose y comprendiendo respecto a la complejidad de su futura profesión. Pero no únicamente enfocándose en el “hacer”, sino ante todo en una acción reflexiva.

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos. Cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuan alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio; aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de Competencias que ya poseemos (Schön, 1992, p.10).

Siendo así, se podrá responder desde el principio con mayor criticidad a las prácticas de otros profesionales veteranos, en tanto se van incorporando conocimientos sistemáticos y más especializados basados en la reflexión crítica. Los elementos teóricos entonces irán adquiriendo una connotación con mayor sentido para aportar a la práctica.

Para Donald Schön el ejercicio de la práctica profesional, se desarrolla como una especie de habilidad artística, un tipo de saber similar al que poseen los músicos, los escultores, etc. Se trata para él, de un conocimiento en la acción que no proviene únicamente de una acción intelectual. Más

bien deriva de situaciones complejas y problemáticas que conducen a la búsqueda de soluciones concretas, en esa búsqueda, hay un regreso a la teoría; para finalmente “mejorar y aprender”. No obstante, para Schön este conocimiento es totalmente seguro, puesto que los problemas de la práctica son cambiantes, es cuando surge la reflexión en la acción. De esa manera para este autor, el conocimiento en la práctica se debe ejercitar en espacios institucionales propios de la profesión.

Metodología

El presente estudio de investigación corresponde a la categoría de investigación documental, mismo que Arias (2012), describe como:

“La investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos” (p. 27).

Las etapas que se siguieron como parte de la ruta metodológica fueron: 1. Búsqueda de fuentes impresas y electrónicas. 2. Lectura de los documentos disponibles respecto al tema. 3. Elaboración del esquema. 4. Recolección de datos a través de la elaboración de un fichero. 5. Análisis e interpretación de la información a partir del esquema. 6. Revisión y presentación del informe de investigación.



Conclusiones

En la actualidad, la profesión docente se ve confrontada ante un escenario además de complejo. Y, cambiante. Favorecer, que los nuevos docentes construyan ambientes amigables para el aprendizaje, no es un hecho que se resuelva únicamente con la aplicación de teorías y metodologías prefijadas. Que si bien es cierto son pilares fundamentales de la práctica docente, no son suficientes. Pareciera que a los docentes se les forma para “resolver problemas”. Esta mirada más bien remedial, poco ayuda desde nuestra perspectiva, dado que la práctica docente se construye y se reconstruye a partir de situaciones particulares.

La personalidad del docente en su complejidad, el desarrollo de Competencias socioemocionales, así como la reflexión sobre la práctica, son elementos que si bien es cierto, quienes nos dedicamos a la docencia, los vivimos con intensidad. No son tomados en cuenta al menos no son de tanto interés en la formación inicial de los docentes de Educación Básica. Las escuelas normales se han convertido en laboratorios de adquisición de estrategias teorícometodológicas, reduciendo la muchas veces, la formación docente a una actividad técnica.

La revisión de teorías que sustentan la práctica docente desde los primeros semestres de la formación en las escuelas normales, es sin duda una plataforma muy importante. Sin embargo, no debemos olvidar como menciona Davini (2015):

“...las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir,

acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales” (p. 24).

La práctica docente concebida así, permitiría sin duda el análisis y la fundamentación a partir de contenidos teórico-metodológicos; pero sin dejar de lado la reflexión para la toma de decisiones propias. Los docentes no solo son ejecutores de su práctica, sino que fundamentados en conocimientos sistemáticos responden en contextos complejos, ante situaciones que involucran toda su subjetividad. Por ello consideramos que la formación inicial de todo docente no debería obviar tales elementos que constituyen los verdaderos puntos de apoyo y así lograr un verdadero encuentro con los niños y con los demás actores educativos.

Esta es la tarea básica del docente, el fundamento para la existencia de la educación en cualquier sociedad y la garantía para su supervivencia ante el embate de la tecnología y la instrucción programada o automatizada: educar, es enseñar el arte de llegar a ser, “ser humano”. y ese arte, se aprende sólo en el contacto con otro ser humano que nos contagie a propósito. Es decir, que tenga la intención sistemáticamente planificada, vivida y evaluada, de contagiar de humanidad a otros, buscando para ello su complicidad (López, 2003 p.56).



Referencias

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). *La educación emocional en la práctica educativa de primaria*. Bordón, 54, 4, 505-518.
- Aguilar-Morales, Jorge Everardo, Aguilar-Morales Edgar Omar. (2014). *Docencia Positiva*. Asociación Nacional de Docentes Universitarios.
- Arias, Fidias G. (2012). El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Sexta edición.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95- 114.
- Davini, María Cristina. (2015) *La formación en la Práctica Docente*. Paidós.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1991). Revisiting the social realities of teaching. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff development for education in the 90s* (pp. 72- 82). New York, NY: Teachers College Press.
- López Calva, M. (2003). “Mi rival es mi propio corazón.” El docente universitario y sus exigencias de transformación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIII (2), 43-81.

Schön, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona.

Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.



APRENDER HACIENDO EN LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA: CASO DE ESTUDIO MATERIA CONTROL DIGITAL

*Eduardo Núñez Pérez**

Resumen

En la enseñanza de la ingeniería, los docentes se enfrentan al reto de elegir las estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza de la materia; infraestructura, recursos disponibles, nivel académico, etc. Por otro lado, es muy importante que los estudiantes aprendan los aspectos prácticos de la ingeniería y no sólo la teoría. Para así aplicarlo en su ámbito laboral. La presente investigación, es del tipo investigación-acción, en su modalidad práctica. Estudiando la problemática específica de mejorar el aprendizaje de la teoría de control. En este trabajo, se presenta el caso de estudio de la materia de Control Digital, para estudiantes de mecatrónica de Universidad La Salle Noroeste; en dónde se aplicó la metodología de aprendizaje, “Aprender Haciendo”. Usando como complemento de las actividades teóricas, la simulación y prácticas en sistemas físicos; e implementación de un proyecto físico por parte de los estudiantes. Se pretende medir el impacto de esta estrategia en opinión de los estudiantes. Al finalizar el curso, se aplicó una encuesta a los estudiantes para conocer su opinión con respecto a este estilo de aprendizaje. Se descubrió que

*Universidad La Salle Noroeste.

correo: enunez@ulsa-noroeste.edu.mx

74% de los estudiantes encontró que, “Aprender Haciendo” resultó favorable para su formación, además 79%, opinaron sentirse capaces de aplicar la teoría en problemáticas reales laborales. Para mejorar los resultados, se sugiere un diseño didáctico para la materia con base al Aprendizaje Basado en Proyectos, y que se enriquezca con actividades utilizando la estrategia de Aprender Haciendo.

Palabras clave: aprendizaje, simulación.

Introducción

En el caso de ingeniería,, se presenta un reto sobre el tipo de actividades que los docentes deben realizar para que sus estudiantes aprendan las distintas disciplinas. En particular la ingeniería de control, es un área que puede resultar compleja para que los estudiantes aprendan las teorías y aplicaciones. El docente puede cubrir la teoría sobre los temas en el salón de clase, pero es necesario que el estudiante realice actividades prácticas que propicien y complementen su aprendizaje.

La mecatrónica, es un área de estudio que integra las áreas de mecánica, electrónica, informática y control. Esta combinación de áreas, vuelve difícil tanto el enseñar, como el estudiar mecatrónica. Se tienen que cubrir los contenidos, pero a la vez lograr la integración entre las diferentes áreas. Además, es necesario tener un equilibrio entre la teoría y la práctica. Con el fin de lograr que los ingenieros mecatrónicos logren un impacto significativo en la sociedad. Por ejemplo, en Álvarez Peña (2010), se menciona que muy pocos ingenieros tienen el adecuado balance entre el análisis



y el *hardware* esenciales para el éxito en la Mecatrónica. Esto último, obliga a las universidades a buscar estrategias para lograr este balance. En el presente trabajo, se muestra el caso de estudio de una propuesta para mejorar la enseñanza de control.

El documento es presentado de la siguiente manera: Primeramente, se muestra el planteamiento del problema. Enseguida, se tienen los objetivos y la justificación. Luego se muestran el marco teórico y la metodología utilizada. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos. Por último, se muestran las conclusiones.

Planteamiento del problema.

La ingeniería, es un área prioritaria para brindar soluciones a problemas de la actualidad, en conjunto con otras disciplinas y la sociedad. Ejemplos de tales problemas, son el cambio climático, la necesidad de energías limpias, desafíos en salud, etc, tal como se menciona en UNESCO (2016). Por esta razón, es muy importante formar a los ingenieros de la mejor manera posible en nuestras Universidades para hacer frente a dichos retos.

Por otro lado, los ingenieros se enfrentan a un mundo muy demandante y que es influenciado por diversos factores. Tales como la tecnología, globalización, ambiente laboral competitivo, medio ambiente deteriorado y la era del conocimiento. Estos retos requieren que los ingenieros egresen de la universidad con una serie de Competencias propias de su disciplina, así como otras genéricas. En Palma Alvarado (2012), se menciona que los ingenieros deben prepararse en los cinco pilares de educación según la UNESCO:

Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser, Aprender a vivir juntos y Aprender a transformarse uno mismo y a transformar la sociedad.

Un problema común en las empresas, es la brecha que tienen que enfrentar entre sus requerimientos de Competencias para sus puestos de trabajo y las Competencias que poseen los ingenieros egresados de las universidades. Lo anterior lleva a que la empresa tiene que capacitarlos, y eso toma tiempo y recursos. En Vargas & Carzoglio (2017), se señala que en América Latina existe un desajuste de Competencias entre el sector laboral y las que poseen los trabajadores; incluyendo a los ingenieros. Lo cual se ha generado, en parte, porque cesaron los “vientos de cola” que impulsaron durante la década pasada el crecimiento de la región. Se están aplicando nuevas políticas de desarrollo productivo y diversificación que junto con las rápidas transformaciones en el mercado de trabajo, han hecho explícitos varios desfases entre la demanda y la oferta de habilidades y Competencias.

Debido a lo anterior, es primordial aplicar metodologías didácticas que apoyen y mejoren el aprendizaje de nuestros ingenieros, para que de esta manera puedan impactar a la sociedad con la solución de problemas; sean capaces de enfrentarse al mundo actual y que puedan cumplir con los requerimientos de la industria.

En particular el presente trabajo se trata sobre el pilar de *Aprender a hacer*. A través del cual, los ingenieros pondrán en práctica sus conocimientos y habilidades para resolver problemas de la sociedad. Se considera, un caso de estudio de la materia de Control Digital para estudiantes de meca-



trónica, en el cual, se muestra la experiencia de aplicar el método de “*Aprender Haciendo*”; con el fin de que los estudiantes adquieran la competencia práctica de la materia en cuestión, derivando a la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera impacta el método de “*Aprender Haciendo*”, en el aprendizaje de estudiantes de ingeniería mecatrónica en la materia de control digital?

Objetivos

La meta del presente trabajo es:

Medir el impacto en el aprendizaje desde la opinión de los estudiantes de ingeniería mecatrónica, en la materia de control digital. Al aplicar el método de “*Aprender Haciendo*”; en particular la integración de las actividades de simulación, las prácticas en sistemas físicos y proyecto final en físico.

Justificación

De acuerdo al cono de la experiencia de Dale, mostrado en la figura 1. Con el fin de lograr un mejor aprendizaje, es necesario que el estudiante tenga un rol más activo. Si se observa la base del cono aparecen dos actividades: el “Simular experiencias reales” y “Hacer la cosa que se intenta aprender”, las cuales son aplicadas en el caso de estudio tratado en este trabajo para la enseñanza de la Teoría de Control. En particular el Control Digital, con la aplicación de simulaciones en MATLAB.] Implementaciones prácti-

cas de controladores y un proyecto final en físico.

Figura 1. Cono de la experiencia de Dale.



Landolfi (s.f.)

El cono de la experiencia de Dale, ha sido frecuentemente mal entendido y mal usado. El cono de Dale frecuentemente es confundido con el Cono de Bogus; tal como el mostrado en la figura 1. Aunque Dale, no hizo mención a la relación entre el nivel del cono y el nivel del aprendiz, muchas personas erróneamente creen que el cono de Bogus fue trabajo de Dale. Sin embargo, el mismo Dale, consideró que los maestros deben balancear combinaciones de experiencias de aprendizaje concretas y abstractas Lee & Reeves (2007). Además, Dale mencionó que ambientes de aprendizaje efectivo deben estar llenos de experiencias ricas y memorables, donde los estudiantes puedan ver, oír, probar, tocar y tratar.

Lo anterior, respalda el hecho de que las actividades prácticas contribuyen de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes; y en particular para los ingenieros. Es por eso que es necesario evaluar el impacto de este tipo de actividades, tanto de simulación, prácticas y proyecto final. Con el fin de conocer su contribución en el aprendizaje de ingeniería; en particular en el área de control para mecatrónica.

Marco Teórico

“Aprender Haciendo”, es una metodología de aprendizaje de raíz constructivista y está orientado a la resolución de problemas y a la integración de conocimientos en situaciones reales. Se dice que la gente no aprende leyendo y escuchando, sino que sólo aprende haciendo. (Olmedo Torre & Farrerons Vidal, 2017).

La metodología de *Aprender Haciendo*, se ha aplicado en diferentes campos. En Rodríguez García & Ramírez López (2014) se trató el caso de la aplicación en dos universidades. Una en Chile y otra en Colombia., Donde se logró que auxiliares de investigación puedan obtener un aprendizaje práctico a partir de casos reales con apoyo de sus mentores, llegando a soluciones para dichos casos.

Otra aplicación muy interesante, es Fernández Lizarazo & Peña Venegas (2012). Donde se aplica la metodología “*aprender haciendo y enseñar demostrando*”, con la que se forman ingenieros agrónomos en Colombia, e implica un componente novedoso denominado práctica productiva. En el que los estudiantes desarrollan, actividades de campo; propias de su profesión. Y las relacionan con el aprendizaje en el aula, aplicando el aprendizaje basado en problemas.

La teoría de control, trata con métodos y herramientas para hacer que cierto tipo de sistemas se comporten de una manera deseada. Por ejemplo, que la temperatura de un tanque se mantenga en una temperatura por un cierto tiempo. El aprender teoría de control para los estudiantes puede resultar complejo por los conceptos, métodos manejados, además, de las herramientas que necesita de otras disciplinas. Tales como, física, matemáticas, computación, etc. Por otro lado, la enseñanza de la teoría de control, puede ser difícil para el docente, por la complejidad de temas, tipo de estrategias didácticas que puede utilizar; infraestructura disponible, antecedentes académicos de los estudiantes, etc.

En Jiménez Cruz (2016), se hace uso del Aprendizaje Basado en Proyectos para ingeniería de control, con el fin de lograr un balance entre la teoría y la experimentación. Asignando un proyecto que se vaya desarrollando mediante el curso, en cual se fueron integrando los conceptos teóricos y experimentales. En el presente trabajo, se maneja también un proyecto, pero no se hace uso del Aprendizaje Basado en Proyectos como tal. En su lugar, se van realizando simulaciones y prácticas de los métodos vistos en clase y paralelamente se va desarrollando un proyecto final.

Una de las actividades que en el presente trabajo se menciona forma parte de las experiencias para el aprendizaje de los estudiantes es la simulación.

Un modelo de un sistema, es cualquier cosa a la que se puede aplicar un “experimento”, con el fin de responder a preguntas respecto del sistema. La posibilidad de efectuar “experimentos” sobre modelos. En lugar de, los sistemas



reales que corresponden a los modelos. Es uno de los usos principales de los modelos y se denota por el término simulación; del latín *simulare*, que significa *pretender ser*. Una definición de simulación: es un experimento efectuado sobre un modelo Fritzon (2015).

En particular para el área de control es muy utilizado el *software* MATLAB MathWorks (s.f.) para la simulación y el diseño; por su versatilidad y potencia de cálculo. Por otro lado, MATLAB cuenta con un complemento de simulación llamado “*Simulink*”, el cual es un entorno de programación visual, que permite simular procesos y sistemas; aprovechando el poder de MATLAB MathWorks (s.f.).

Metodología

La metodología implementada para este proyecto es del tipo investigación-acción en su modalidad práctica, ya que se realizó en pequeña escala En un ambiente educativo buscando resolver el problema específico de mejorar el aprendizaje de la teoría de control.

Tiene un enfoque mixto, ya que se recolectaron datos de tipo cuantitativo, a través de encuestas. Así como cualitativos a través de la observación, centrados en la aplicación de “Aprender Haciendo” a través de prácticas y simulaciones.

Es una investigación-acción práctica. Ya que se aplicó en un grupo de alumnos de Ingeniería Mecatrónica de la Universidad la Salle Noroeste registrados en la materia de Control Digital. Las prácticas fueron diseñadas para realizarse en equipos de trabajo. Se monitoreó el desarrollo y aprendizaje. El objetivo era que los alumnos, a través de las

actividades, implementaran los métodos de control para comprobar su aplicación en problemáticas físicas, (Blaxter, Hughes y Tight, 2000), (Bell, 2005), Creswell (2014, p. 577) citados en Universidad de Colima (s.f.).

Las categorías y subcategorías se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría	Método/Instrumento de Recolección
Metodología de Aprendizaje		Observación Rendimiento Académico
Recursos de aprendizaje	Simulaciones Prácticas Proyecto Final	Encuesta Rendimiento Académico

Fuente: Elaboración propia.

Enseguida se presenta el procedimiento:

1. Detección del problema.
2. Identificación de estrategia de aprendizaje a seguir para la solución del problema.
3. Diseño del proceso de aprendizaje implementando el estilo de aprendizaje adecuado.
4. Identificación de recursos tecnológicos acordes al estilo de aprendizaje.
5. De acuerdo al programa analítico de la materia, identificar momentos y actividades a desarrollar con el estilo de aprendizaje y recursos.



6. Diseño de prácticas, simulaciones y proyecto final a desarrollarse con los recursos y estilo de aprendizaje.
7. Implementación de la propuesta en curso.
8. Recopilación de datos a través de observación, entrevista con los alumnos y encuesta, identificando los resultados para cada categoría y subcategoría para su análisis posterior.
9. Análisis e interpretación de los resultados recopilados.
10. Desarrollo de conclusiones, a través de la reflexión de la información obtenida para presentar una propuesta, para implementar el estilo de aprendizaje en aquellas materias cuyas características lo permitan.

Resultados

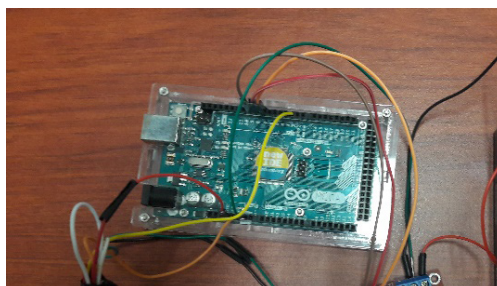
En este trabajo, se presenta el caso de estudio de la materia de Control Digital para estudiantes de mecatrónica de 8° semestre de Universidad La Salle Noroeste. La cual se llevó a cabo en el semestre enero-mayo 2018. Se trata de la experiencia de aplicar la metodología “*Aprender Haciendo*”. En dicho curso, al combinar: la simulación en el software MATLAB de los métodos vistos en clase, la realización de prácticas en las que se aplican dichos métodos; así como, la implementación de un proyecto final en físico.

En el caso del control, la simulación es muy importante y el estudiante puede ver los conceptos, métodos y fenómenos tratados en clase, pero muchas veces no es suficiente con la simulación. Ya que no siempre los estudiantes logran entender a fondo. Y, sobre todo, si posteriormente se quiere aplicar el conocimiento no necesariamente el estudiante está listo para hacerlo. Es por esto, que se propone el com-

plemento con prácticas en sistemas físicos para corroborar los resultados en simulación. El realizar las prácticas físicamente, le permite al alumno palpar las diferencias entre la simulación y la realidad. Por las consideraciones en los modelos y fuentes de error que se puedan presentar.

Una limitante para realizar prácticas de control, es la no disponibilidad de procesos industriales reales para hacer esas pruebas; así como el alto costo de sistemas didácticos. Es por eso que se utilizó en el curso un sistema sencillo y económico para realizar dichas prácticas. Aunque los sistemas son sencillos, la aplicación se puede extender a los sistemas industriales reales. En este curso, algunas de las prácticas se realizaron en una plataforma de pruebas que consta de un motor de corriente directa ó CD; con sensor de velocidad y sensor de corriente. La plataforma es controlada a través de *Simulink* de MATLAB, siendo la tarjeta Arduino la interfaz para la computadora MathWorks (s.f.). En Núñez Pérez (2017), se muestra la implementación de dicha plataforma. En la Figura 2 se muestra una fotografía del *hardware* de la plataforma.

Figura 2. Hardware de la plataforma



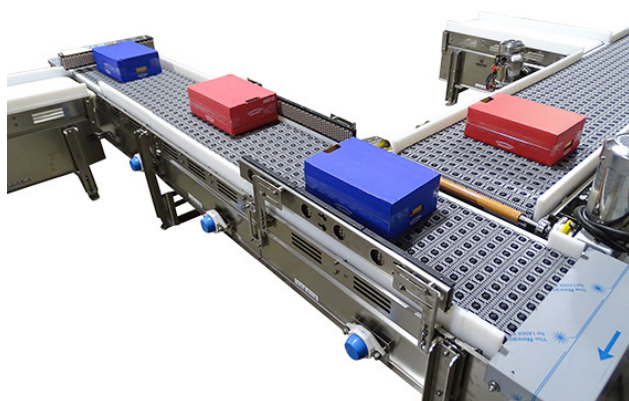
Fuente: (Núñez Pérez, 2017)



Por mencionar dos de las prácticas que se llevaron a cabo en el curso, tenemos: 1) Controlador de velocidad de motor de CD con aproximación digital PI 2) Controlador de velocidad de motor de CD con retroalimentación de estados digitales. En ambas prácticas, el objetivo es hacer que un controlador logre que la velocidad de la flecha del motor siga una referencia, a pesar de cambios de carga del motor, dentro de un rango determinado.

Este tipo de sistemas de control se utilizan en la industria. Por ejemplo, en el control de velocidad de una banda transportadora de material de una máquina a otra, en la que se requiere que esté sincronizado el flujo de productos entre las máquinas (ver figura 3). Al relacionar las prácticas que realizaron los estudiantes, con sistemas industriales, se les brinda un contexto de lo que aprenden; para así complementar su aprendizaje.

Figura 3. Banda transportadora industrial

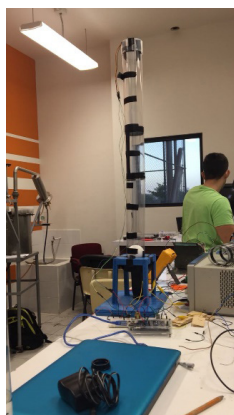


Nercon Eng. & Mfg. Inc. (s.f.)

Como evidencia, los estudiantes enviaron al maestro sus resultados de simulación, así como un reporte por equipo de las prácticas realizadas.

Por otro lado, los estudiantes realizaron proyectos finales, aplicando las Competencias aprendidas durante el curso. En este caso, diseñando e implementando controladores digitales. Tales proyectos, fueron: Control de posición vertical de un péndulo invertido, control de posición de pelota de unicel en túnel de viento y control de posición de balancín. En la figura 4. Se muestran fotografías de dichos proyectos. Además, el rendimiento académico de los estudiantes, fue satisfactorio en el curso; ya que el grupo obtuvo un promedio general de 8.76.

Figura 4. Proyectos finales de curso Control Digital



Fuente: Elaboración propia

Para medir el impacto de los métodos de aprendizaje empleados en el curso desde la opinión de los estudiantes, sobre su experiencia con la metodología empleada. Se diseñó



una encuesta. En dicho instrumento, se consideró una escala del 1-5, donde 1 corresponde a “Totalmente en Desacuerdo” y 5, a: “Totalmente de Acuerdo”. De forma que, en el centro se tiene la categoría: “Ni de Acuerdo, ni en Desacuerdo”; con un valor de 3. El curso fue tomado por 19 estudiantes de mecatrónica de 8° semestre de Universidad La Salle Noroeste; respondiendo el instrumento el total de estudiantes. El instrumento se aplicó a través de la plataforma “*Typeform*” y los resultados se muestran a continuación:

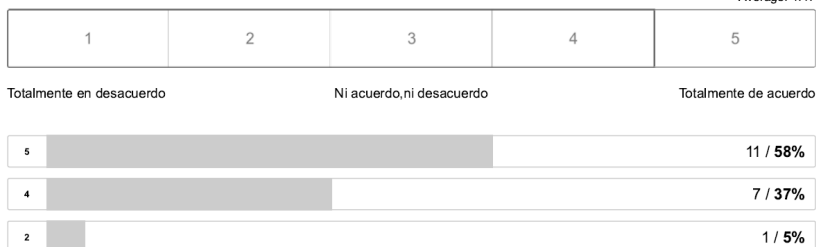
Con respecto al uso de la simulación se muestran los resultados en la figura 5. El promedio de 4.47 indica una tendencia a la aceptación de esta actividad.

Figura 5. Resultados de instrumento sobre simulación

Las simulaciones en MATLAB que realizaste (modelos de sistemas, pruebas de controladores, etc.) ayudaron a que aprendieras

19 out of 19 people answered this question

Average: 4.47



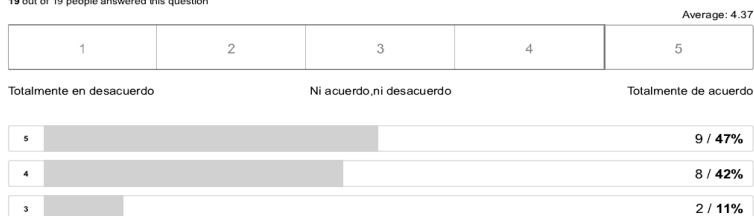
Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las prácticas realizadas se muestran los resultados en la figura 6. El promedio de 4.37 indica una tendencia a la aceptación de esta actividad.

Figura 6. Resultados de instrumento sobre prácticas

Las prácticas que realizaste en el taller con sistemas físicos de los temas tratados en clase ayudaron a que aprendieras

19 out of 19 people answered this question



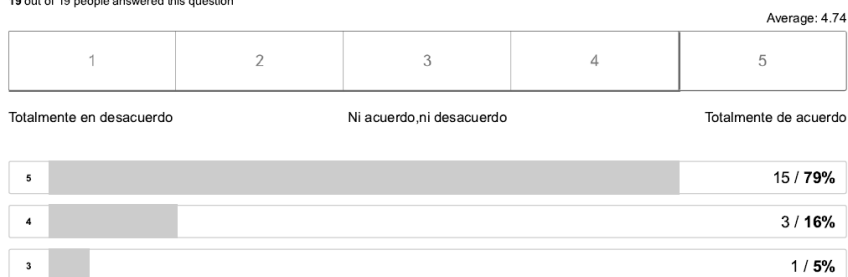
Fuente: Elaboración propia

Con respecto al proyecto final realizado se muestran los resultados en la figura 7. El promedio de 4.74 indica una tendencia a la aceptación de esta actividad, con mayor aceptación que la simulación y las prácticas.

Figura 7. Resultados de instrumento sobre proyecto

El proyecto final que realizaste de la materia ayudó a que aprendieras

19 out of 19 people answered this question

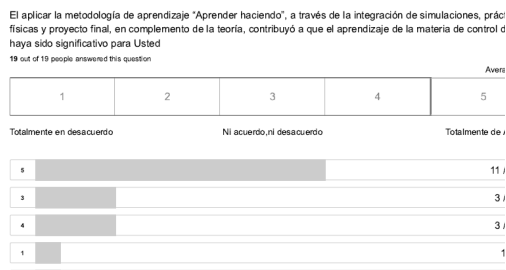


Fuente: Elaboración propia

Enseguida se muestra una pregunta que engloba toda la experiencia en total del curso. Los resultados se presentan en la figura 8. El promedio de 4.16 indica que, aunque haya una tendencia a la aceptación de esta actividad, ya en total la aceptación baja con respecto a las actividades individuales.



Figura 8. Resultados de instrumento sobre experiencia en total del curso



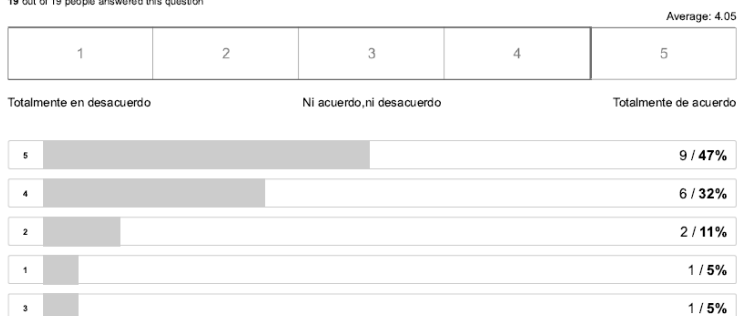
Fuente: Elaboración propia

Por último, se muestra una pregunta con respecto a ¿Cómo se siente el estudiante en relación a la aplicación de su aprendizaje en su ámbito laboral? Los resultados se presentan en la figura 9. El promedio de 4.05 indica una tendencia positiva, revelando que, se pudieran mejorar las actividades del curso para que el estudiante se sienta más seguro en las Competencias que se pretende aprender.

Figura 9. Resultados de instrumento sobre qué tan seguros se sienten de aplicar el conocimiento adquirido en el ámbito laboral

Con el aprendizaje obtenido en la materia de control digital te sientes capaz de aplicar un controlador digital, como los vistos en clase, cuando haya necesidad en tu ámbito laboral

19 out of 19 people answered this question



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

En este trabajo, se presentó el caso de estudio de la materia de Control Digital, para estudiantes de mecatrónica de Universidad La Salle Noroeste,. En dónde se aplicó la metodología de aprendizaje “*Aprender Haciendo*”, mediante el uso de la simulación. Prácticas en sistemas físicos e implementación de proyecto final físico; por parte de los estudiantes. Esta investigación es del tipo investigación-acción en su modalidad práctica estudiando la problemática específica de aprendizaje de la teoría de control.

Con base en los resultados de las encuestas aplicadas, se concluye que se cumplió el objetivo planteado. Ya que, se logró medir el impacto de la propuesta desde la opinión de los estudiantes. Se encontró que los estudiantes consideran en un porcentaje alto, que el uso de simulaciones ayudó a que aprendieran. De igual manera, consideran de las prácticas en los talleres y el proyecto final. Los resultados indicaron que, el hacer el proyecto, tiene mayor peso en su aprendizaje. Más que la simulación y prácticas. Los resultados indican, que los estudiantes consideran que la estrategia en su conjunto, ya tomando en cuenta todas las actividades del curso; si es satisfactoria. Pero, en menor índice, que las actividades individuales. Por otro lado, con respecto a qué tan seguros se sienten los estudiantes para aplicar la competencia de la materia en cuestión laboral, si se sienten capaces; con un 79% de aceptación.

Además, se comprobó el aprendizaje de los estudiantes con el funcionamiento de los proyectos finales, en los que pusieron en práctica lo aprendido en el curso. Por otro lado, el rendimiento académico de los estudiantes fue satisfac-



torio, ya que el grupo obtuvo un promedio general de 8.76 en el curso.

Con base en lo anterior, se concluye que la estrategia tiene éxito con los estudiantes, pero que puede mejorarse. Se sugiere que se inicie un diseño didáctico para la materia con base en el Aprendizaje Basado en Proyectos; y que se enriquezca con actividades utilizando la estrategia de Aprender Haciendo, para lograr que los alumnos logren las Competencias que se requieren.

Por otro lado, sólo se tiene la información del impacto en un único grupo. Así que, se podría replicar la estrategia en más grupos para obtener más información, ya que cada grupo, es diferente en muchos aspectos; tales como los antecedentes académicos, cantidad de alumnos, compromiso por aprender, etc. Los cuales pueden hacer que la misma estrategia tenga diferentes impactos. Además, se podría replicar en otras materias del área de ingeniería.

Referencias

- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes* . (2014).
- Acosta, P. R., & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95.
- Álvarez Peña, C. (Noviembre de 2010). *ResearchGate*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/282252433_La_ensenanza_de_la_Ingenieria_Mecatronica_un_reto_del_Siglo_XXI
- Álvarez, A., & López, P. (2011). La escritura paso a paso elaboración de textos y correccion. 957-968.
- Alvarez, D. A., Sandoval, V. G., & Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia (tesis en licenciatura)*. Valdivia.
- Amat, O. (2002). *Aprender a Enseñar* . Barcelona : Gestión 2000.
- Arceo, F. D., & Gerardo Hernandez Rojas . (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* . México: McGRAW-HILL.
- Arguedas, L. (2007). El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo: una experiencia concreta. *Posgrado y Sociedad* , 7(1), 1-16.
- Argumedo García, G., & Arbasú García, M. I. (2010). Diseño e Instrumentación de Portafolios para Evaluar la Docencia . *odas*, 28-44.
- Atorressi, A. (2010). *Escritura un estudio de las habilidades de los estudiantes de America Latina*. Santiago, Chile: Unesco -Llece.
- Auditoría Superior del Estado de Oaxaca. (2014). *Informe*



ejecutivo de evaluación al desempeño de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Oaxaca: Auditoría superior del estado de Oaxaca.

- Aya Angarita, S., & Laverde Gallego, D. (2016). Comprensión de perspectivas psicosociales en Colombia. *Diversitas*, 201-216.
- Barragán Sanchez , R. (2005). El Portafolio, Metodología de Evaluación y Aprendizaje de Cara al Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una Experiencia Práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* , 121-139.
- Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, A., & Viserda , C. (1996). *Leer y escribir con sentido una visión cosntructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Beltran, G., Gomez, S., Romero, S., Mejía, S., Zambrano, M., & Lara, A. (2016). *La autoestima en los adolescentes (tesis de licenciatura)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan.
- Benitez, F. (2011). *Escritura emergente en niños de 3 a 6 años una perspectiva de desarrollo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad :experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222.
- Campo, L. (2009). Características del desarrollo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *grupo Psicología Educativa y coordinadora de las áreas Psicología Evolutiva, Medición y Evaluación y Teorías y Modelos Psicológicos*.

cos., 12(22), 341-351.

- Camps, A. (2010). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. En M. d. educación, *Leer para aprender. Leer en la era digital* (págs. 98-1023). Granada, España.
- Carrasco, M. Á. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. México: PEARSON.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, 2(2), 111-113.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, II(2).
- Chaves, A. (2001). La apropiación de la lengua escrita : un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades investigativas en educación*, I(1), 1-6.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el Constructivismo?* Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. Madrid: Visor.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Guía de psicomotricidad y educación física en la educación preescolar*. México: Autor .
- Danielewicz, J. (2006). Desarrollo del lenguaje y alfabetismo . En J. L. Meece, *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores* (pág. 381). México: McGraw -Hill.
- Díaz, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: una comunicación lingüística , social y contextual. *Pensamiento educativo*, 39(2), 59-58.



- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus revista de la educación*, 12(21), 169-194.
- Fernández Lizarazo, J., & Peña Venegas, R. (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación superior rural: caso Utopía. *Revista de La Universidad de La Salle*, 137-160.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. En G. Yetta, *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires : Aique.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (3), 1-52.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Florez, L. E., & Hernández, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista electronica educare*, 12(1), 1-20.
- Fondo Editorial Mexicano. (2012). *Cronología de la escritura ,la lectura y el libro*. México: Autor.
- Fraca , L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula , teoria , practica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Venezuela: El Nacional.
- Fritzson, P. (2015). *Introducción al Modelado y Simulación de Sistemas Técnicos y Físicos con Modelica*. Wiley-IEEE Press.
- Garay, L. J., & Farfán, G. M. (diciembre de 2007). Niveles de Depresión, Autoestima y Estrés en Mujeres que tienen un Trabajo Remunerado y Mujeres. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 22-29.

- García Correa, A., Calvo Hernández, P., & Marrero Rodríguez, (2006). La autoestima en alumnos de sexto curso de educación primaria. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* , 199-215 .
- García López, T., & Cano Flores, M. (1999). *El Foda: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones*. México : I.I.E.S.C.A.
- García, A. L., & Jiménez, J. A. (Enero de 2014). Los principios de cambio y cocontinuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista Educación y Futuro Digital*(8), 16 - 30.
- García, F. L. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico(tesis en maestría)*. Monterrey.
- Gil, M., & Sánchez, O. (2014). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *La revista Venezolana de la educación*, 8(27), 535-543.
- Gomez Hernandez, H. (2006). *El Portafolio: una herramienta para desarrollar la habilidad de la redacción*. Ciudad del Carmen, Campeche : Universidad Pedagógica Nacional
- González, M. M. (1999). *Algo sobre el autoestima. Qué es y cómo se expresa*. Salamanca: Universidad Salamanca.
- Gracia, M. (22 de julio de 2015). Deserción universitaria en México. *Milenio Diario*.
- Guerrero Muciño, A., & León Parra, B. (2008). *Manual para la aplicación del cuestionario de tamizaje de problemas en adolescentes*. México: Centros de integración juvenil A.C.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*.



México: Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.

Hernandez, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Revista Aquichan*, 6(1), 68-77.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

INEE. (16 de mayo de 2012). *organismo creado por el gobierno mexicano para ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación : www.inee.edu.mx

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *La expresión escrita en niños de primaria*. México:

J. Nisbet, J. S. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

Jiménez Cruz, J. (2016). Enseñanza de la Teoría de Control utilizando la metodología de Aprendizaje por Proyectos. *Pistas Educativas*, 317-333.

Jiménez, V., Zúñiga, M., Albarrán, C., Rojas, S., Guzmán, C., & Hernández, F. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Landolfi, H. (s.f.). *¿Por qué aprendemos tan poco en la escuela?* Obtenido de Liderazgo según Hugo Landolfi: <http://www.sabiduria.com/liderazgo/crisis-educativa/>

Lee, S., & Reeves, T. (2007). Edgar Dale. A Significant Contributor to the Field of Educational Technology. *Edu-*

cational Technology, 56-59.

- Loperena, A. M. (diciembre de 2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *tiempo de educar*(18), 307-327.
- Lybolt, J., & Gottfred, C. (2006). *Como fomentar el lenguaje en el niño preescolar*. México: Oficina Internacional de Educación.
- MathWorks. (s.f.). *Arduino con MATLAB y Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/videos/series/arduino-with-matlab-and-simulink-99406.html>
- MathWorks. (s.f.). *MATLAB*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/matlab.html>
- MathWorks. (s.f.). *Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/simulink.html>
- Meece, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Mcgraw-Hill.
- Mejía, C. I. (2007). *Análisis sobre la investigación de autoestima y autoconcepto en tesis y tesinas de la Universidad pedagógica Nacional (tesis de licenciatura)*. México, D. F.
- Melcón, M. A., & Melcón, A. (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complute',se de Educación*, 2(3), 491-500.
- Mexicanos, C. P. (1995). *Artículo 3°*. México: Porrúa.
- Molina, C. C. (2014). *Administración estrategica y calidad integral en las instituciones educativas* . México: Magisterio.
- Monereo, C. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montealegre, A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.



- Montes, G. I., Escudero, R. V., & Martínez, J. W. (Septiembre de 2012). Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 3(41), 485-495.
- Moreno Jiménez , B., & Baez Leon, C. (2010). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. *Publicaciones profesionales del Instituto Nacional de Seguridad en Higiene en el trabajo*, 17-22.
- Moreno, J., Muñoz, J., Castañeda, B., & Castelblanco, P. (2011). *Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio Público de la ciudad de Bogotá*. Bogotá.
- Moreno, M. (2015). *La grafomotricidad para el desarrollo de la escritura en los niños y las niñas del centro de educación inicial de la unidad educativa riobamba ,paralelo b ,ciudad de riobamba ,provincia de chimborazo*. . Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo,Facultad de ciencias de la educación ,humanas y tecnologías.
- Morga Rodríguez, L. E. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. México: Red Tercer Milenio S.C.
- Much, L., Galicia, E., & Susana , J. (2013). *Administración de Instituciones Educativas* . México: Trillas .
- Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo . *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación*.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-9.
- Nercon Eng. & Mfg. Inc. (s.f.). *ARB Conveyor System*. Obtenido de ARB™ (Activated Roller Belt™) Conveyor System: <https://www.nerconconveyors.com/Nercon/>

Conveyor/Conveyor-Equipment/Diverters-Mergers/
ARB-Activated-Roller-Belt-Conveyor.htm

- Núñez Pérez, E. (2017). Plataforma para control de velocidad de motor de CD con variantes de implementación de PID. *XVI Congreso Nacional de Ingeniería Electromecánica y de Sistemas (CNIES 2017)*. Cd. de México.
- Nuño, C. R. (2003). *El autoestima del adolescente*.
- Observatorio de innovación educativa. (2015). Educación basada en competencias. *Reporte Edutrends*, 36.
- Olmedo Torre, N., & Farrerons Vidal, O. (2017). *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación*. OmniaScience.
- Oportunidad, F. E. (2018). www.fundacionoportunidad.cl/. Recuperado el 15 de julio de 2018, de <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/53480/2135d-guia-para-apoyar-la-escritura-emergente-en-ntl-y-nt2.pdf?sequence=1>
- Organizacion para la Naciones Unidas para la Educacion la Ciencia y Tecnologia. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Chile: Autor .
- Organización para las Naciones Unidas para la Educación ,Ciencia y Cultura. (2016). *Aportes a la enseñanza de la escritura*. Chile: Autor.
- Osnaya, R. G., & Gómez, A. E. (2007). *El autoconcepto y la autoestima en el rendimiento escolar de adolescentes con y sin vulnerabilidad (tesis en licenciatura)*. México, D.F.
- Palma Alvarado, C. A. (2012). *Nuevos retos para el ingeniero en el siglo XXI*. Editorial Universidad Don Bosco.
- Parra, A., Pineda, B., López, C., & López, J. (2009). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1-17.



- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149 - 160.
- Perdomomo, M. T. (2002). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *CDCHT*, 1-15.
- Pérez Avendaño, A. (27 de noviembre de 2017). *El imparcial diario*. Obtenido de <http://imparcialoaxaca.mx/la-capital/90653/desertan-de-la-uabjo-48-de-estudiantes/>
- Pérez-Cortez, M. V. (2014). *Evaluación del Aprendizaje basado en Competencias*. México : Minos Tercer Milenio.
- Pulido Rull, M. A., Cortes Velasco, L., Melo Otero, S. M., Domínguez Montañez, Y., Pedraza Sánchez, F., & Pérez Gudiño, A. (2013). Predictores de riesgos psicosociales en estudiantes de Bachillerato y Licenciatura. *Revista electrónica de Psicología Iztacala Vol.16 No.2*, 504-532.
- Rabell, M. (2012). *Autoestima y rendimiento Académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria (tesis de licenciatura)*. Barcelona: Universidad Internacional de la Rioja Facultad de la educación .
- Ribera, P., Villagrasa, M., & Lopez, S. (2015). *La escritura : como conseguir un buen grafismo*. España: Grao.
- Roa, G. A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Centro Clínico de la Psicología y el lenguaje*, 241-257.
- Rodríguez García, A. B., & Ramírez López, L. J. (2014). Aprender Haciendo - Investigar Reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, 53-63.
- Rodríguez Naranjo, C., & Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de

- intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rojas, B. C., Zegers, P. B., & Forster, M. (Junio de 2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800.
- Romero, M. (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Perú: Fe y Alegría.
- Ruíz, J., Baño, M., & Secadas, F. (2010). *Evolución histórica de la escritura*.
- Sánchez, T. S. (2016). *Autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes (tesis en licenciatura)*. Quetzaltenango .
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora*. México: Autor.
- Secretaría de Educación del Estado de México. (2012). *Cronología de la escritura , la lectura y el libro*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública . (2004). *Programa de educación Preescolar*.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*. México: Autor.
- Silva, E. i., & Mejía, P. O. (enero de 2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *educaré*, 19(1), 241-258.
- Simkin, H., Azzollini, S., & Clarisa, V. (2014). Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(1), 59-96.
- Sparisci, V. M. (2013). *Representación de la autoestima y la per-*



sonalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automoviles. Universidad abierta Interamericana.

Suárez, B. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4(16), 3-112.

Subsecretaría de Educación Básica. (19 de Agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 640.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (28 de Octubre de 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común. *Diario oficial de la Federación*, pág. 13.

Sulzby, E., & Teale, W. (1989). Emergent whitinginthe classroom home and school conexions. En S. D.S, & M. L.M, *Emergency literacy young children learn to read and write* (págs. 63-79).

Tolchinsky, L., & Karmiloff, A. (1993). Las restricciones del conocimiento del sistema notacional. *Infancia y aprendizaje*, 20-51.

UNESCO. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.

Unión, C. d. (2016). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 1-72.

Universidad de Colima. (s.f.). *El portal de la tesis*. Obtenido de Investigación - Acción: https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php

- Valdeón, J. (2002). ¿Enseñar historia o enseñar a historia? En J. Rodríguez, J. Aróstegui, A. Campuzano, J. Páges, J. Valdeón, & A. Rodríguez, *Enseñar Historia. Nuevas Propuestas*. México: Fontamara.
- Vargas, F., & Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y Análisis en la región*. Montevideo: OIT/Cintefor.
- Vega, L., & Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares factores que inciden en su desarrollo. *Revista Iberoamericana de Lectura*, 26(4), 18-29.
- Vega, J. (2010). La autoestima del alumno. Elementos e influencias. Detección e intervención. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- Verano Quitian, R., & Garavito Ariza, C. (2015). Los factores psicosociales y su relación con las enfermedades mentales. *Gestión de las personas y tecnología Edición N° 24*, 30-37.
- Yapura, M. (2015). *Estudio sobre la incidencia de la baja autoestima en el rendimiento académico en los primeros años de la escolaridad primaria (tesis de licenciatura)*. Rosario: Universidad Abierta Interamericana.
- Zayas, F. (2012). Los generos discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*(59), 63-85.
- Zermeño, F. D. (2014). *12 lecciones de pedagogia, educacion y didactica* . México : Alfaomega.

LA RADIO ESCOLAR, UN ESPACIO DONDE EL CONOCIMIENTO SE TRANSFORMA EN AUDIO

Verónica Arlet Victoria Velasco*

Resumen

La radio escolar, es un espacio educativo donde los niños y jóvenes de Educación Básica del Estado de Oaxaca, son los protagonistas y sujetos, del mensaje educativo. Con la finalidad de emplear la radio; por un lado, como una herramienta didáctica que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje y por otro, el uso de esta para ejercer su derecho a la libre expresión.

Las radios, con las que actualmente cuenta el área de Radios Escolares de la Dirección de Desarrollo Educativo (DDE) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), son las siguientes:

- ✓ “Radio Desafío”, de la Secundaria José María Bradomín, Col las Flores.
- ✓ “Radio JTB”, de la escuela Secundaria Jaime Torres Bodet, de San Lorenzo Cacaotepec.
- ✓ “Radio Joven 108”, de la escuela secundaria Técnica 108 de la col. Del Maestro.
- ✓ “Radio Mundo Azul”, de la escuela Secundaria Moisés Saenz Garza, del centro de Oaxaca.

*Instituto Estatal De Educación Pública De Oaxaca.
correo: vero_arlet@hotmail.com

- ✓ “Radio Coyote”, de la escuela secundaria técnica 121 de San Bartolo Coyotepec.
- ✓ “Radio 177”, de la escuela Secundaria Técnica 177, del Fracc. Alamos.
- ✓ “Radio Constitución”, de la escuela Secundaria Constitución de Cd. Ixtepec, Istmo.
- ✓ “Radio Victoriano A. Flores”, de la escuela Primaria Victoriano A. Flores de la comunidad de Santa Martha Apasco, Etl.

Palabras clave: educación para los medios, comunidad educativa, radio escolar, producción radiofónica, capacitación.

Introducción

La enseñanza de los medios de comunicación en la Educación Básica de nuestro Estado de Oaxaca presenta una gran desventaja. Debido a la falta de docentes especializados en el tema, para la implementación de esta en sus centros educativos.

Una de las principales razones, por la que una servidora creó el área de Radios Escolares, de la DDE del IEEPO, fue con la finalidad de llevar la enseñanza de los medios de comunicación a las escuelas de nivel básico del Estado. Formando radios escolares de excelencia; capacitando, evaluando y dando seguimiento a la comunidad educativa, para la operatividad de estas en sus instituciones. Y puedan emplearla como una herramienta didáctica que les ayude a reforzar el conocimiento, a partir de una experiencia innovadora.



Por su propia naturaleza, la radio posee características técnicas, expresivas, psicológicas y sociales que están por encima de las cualidades de otros medios. A pesar de la creación de nuevas tecnologías de la comunicación, la radio sigue en las amplias preferencias de sus públicos: Por sus bajos costos en todas sus facetas, por su sencilla operatividad, por la calidez de su expresión que estimula la imaginación, como sólo este medio lo logra, por la relación que guarda desde la perspectiva psicológica como instrumento sonoro y la percepción auditiva humana. Y por último, por lo extenso de su desempeño, donde la radio es el único medio que no discrimina sectores dentro de la escala social y cultural de cada país¹.

Siendo entonces la radio, la herramienta idónea, que facilite a los escolares una oportunidad de incursionar en la enseñanza de los medios en escuelas primarias y secundarias del Estado de Oaxaca. En esta ponencia, se presentará una práctica educativa, en el uso de la radio escolar a nivel primaria.

Planteamiento del problema

Dado al creciente desarrollo de los medios de comunicación colectiva, dentro de ellos, la radio y la televisión que difunden mensajes propagandísticos y vanos de manera oportuna e inmediata, y no por competir, sino más bien para darle un valor de elevación cultural a la población, es importante darle impulso a la radio educativa. Para que los contenidos de sus programas radiofónicos, lleguen a una

¹ Velasco, Ugalde Enrique. El guion de radio y su producción, Manual. UAM

audiencia que asimile y aprenda conocimientos que impliquen en ella una concienciación cultural y conductual.

Para Mario Kaplun, comunicador y educador, la educación radiofónica, será entendida en un sentido amplio, no solo las emisiones especializadas que imparten alfabetización y difusión de conocimientos elementales sino también, todas aquellas que procuran la transmisión de valores, la promoción humana, el desarrollo integral del hombre y la comunidad; las que se proponen elevar el nivel de conciencia, estimular la reflexión y convertir a cada hombre en agente activo de la transformación de su medio natural, económico y social. (Romo, 1994:96)

El área de Radios Escolares del IEEPO, propone entonces como estrategia didáctica, la formación de radios escolares en instituciones educativas. Para que a través de procesos y metodologías se enriquezca la labor del profesor. Y, de cara a la nueva cultura cada vez más inmersa en la producción y consumo de imágenes y sonidos. La radio escolar pretende ser la fuente conceptual que aclare las interrogantes, complemente y ejemplifique con las diversas experiencias la transmisión del conocimiento por medio de ella.

¿La radio escolar es una herramienta didáctica que complementa el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula?

Objetivo General

Crear la estación radiofónica escolar con el fin de transmitir contenidos pertinentes y relevantes para el desarrollo intelectual, cultural, artístico, económico y social de la lo-



calidad, a través de la participación de la comunidad escolar. Desarrollando la expresión oral, la creatividad e imaginación; el pensamiento crítico, la habilidad en la lectura, la investigación científica, produciendo programas radiofónicos escolares.

Objetivos específicos:

Conformar el equipo Radiofónico Escolar, con la participación del alumnado y profesorado para determinar las áreas de producción radiofónica y línea editorial.

Brindar capacitación y asesoría pedagógica, en producción de contenidos. Con el fin de garantizar la continuidad radiofónica.

Brindar capacitación y asesoría en producción radiofónica y técnica, con el objetivo de garantizar la transmisión en vivo y grabada.

Justificación

La tecnología, hoy en día alcanza niveles de desarrollo impresionantes. La era de la informática, la digitalización, la comunicación satelital, la telefonía celular, entre otras tecnologías de la información y la comunicación, no han aislado a la radio, sino todo lo contrario. La han expandido y fortalecido, le han dado un nuevo vigor que amplía sus horizontes. La pregunta entonces es: ¿Estamos preparados para darle a la radio una utilización, que hasta hoy no le hemos sabido dar plenamente en favor del desarrollo humano?

Ahí es donde pongo los ojos, en un medio de comunicación, en este caso, la radi. Y, además educativa, para que sea uti-

lizada en su máximo potencial para la difusión de mensajes pertinentes y relevantes que beneficien a una sociedad.

Es entonces donde personal de escuelas de nivel básico, a través del apoyo que brinda el área de Radios Escolares del IEEPO, lo haga posible con la participación de la comunidad educativa.

John Pungente, S.J. del proyecto de Comunicaciones de los Jesuitas de Toronto, Canadá, realizó una investigación a cerca de la enseñanza de los medios en todo el mundo; y encontró 7 elementos cruciales para la implementación de la educación audiovisual en las escuelas:

1. El profesor tiene que querer enseñar acerca de los medios en la clase.
2. La administración educativa debe apoyar los programas.
3. Las instituciones de formación del profesorado deben tener capacidad y tomar medidas políticas que permitan formar a los profesores los conceptos de la alfabetización audiovisual.
4. Las autoridades educativas locales, deben ofrecer oportunidades progresivas al profesorado en ejercicio.
5. Deberá haber asesores de apoyo para los profesores y que establezcan redes de comunicación con estos.
6. Profesores y alumnos deben de disponer de recursos de educación audiovisual
7. Deben crearse grupos de apoyo preferiblemente dirigidos por los profesores que organicen talleres y confe-



rencias, difundan noticias sobre educación audiovisual y desarrollen los currículos.²

Para la mayoría de los profesores, la educación tradicional prevalece, y la inclusión de medios, excepto el libro de texto en el aula; es una de las herramientas mas utilizadas. No obstante, hay ciertos indicios y con las experiencias vividas con las escuelas participantes de las Radios Escolares de IEEPO, me he dado cuenta qué las actitudes de los profesores hacia el uso de los medios en la educación se están haciendo más positivas. Una barrera principal y que la mayoría de los profesores expone, es la falta de tiempo para la formación, capacitación y seguimiento en el tema, ya que emplearían horas extras para dicha actividad no contemplada dentro de sus horas-clase.

El área de Radios Escolares, cuenta también con poco personal para la formación en medios en todas las escuelas de nivel básico del Estado de Oaxaca, sin embargo, se han formado 8 radios escolares, las cuales son atendidas y se les da seguimiento para su mejor operatividad y funcionamiento.

Nada es pretexto para implementar la radio en una institución educativa y darle ese vigor a un medio que se convierte en una herramienta valiosa para la transmisión del conocimiento.

Marco Teórico

Expongo el caso práctico de la implementación de una Radio Escolar en la Escuela Primaria: “Victoriano A. Flores”,

2 Pungente, John J.S.(Diciembre 1989:202) The Second Spring: Media Education in Canada's Secondary Schools en education Media Internationak

CLAVE: 20DPR0208A, de la comunidad de Santa Martha Apasco Etla, perteneciente a la región de los Valles Centrales, a 50 minutos de la CCiudad de Oaxaca. Esta práctica educativa la iniciamos en octubre de 2011.

El total del alumnado en ese entonces era de 92 (41 mujeres y 51 hombres) y en el caso del profesorado 6 frente a grupo (4 mujeres y 2 hombres), 1 profesor de computación, más el director.

Acciones realizadas:

Construcción de la Propuesta radiofónica.

Con base en la experiencia realizada por el equipo pedagógico de la escuela en el ciclo escolar 2011-2012 quien realizó una primera fase experimental “Radio Chintete y Chintatlalhua”; se planteó la nueva propuesta pedagógica.

Se retomó el diagnóstico para determinar problemáticas que inciden en el bajo aprovechamiento escolar, considerando lo siguiente:

- Detección de problemáticas:
 - Bajo razonamiento matemático.
 - Falta de ortografía.
 - Escasa comprensión en la lectura.
- Identificación de causas:
 - Indisciplina.
 - Apatía de madres y padres en el proceso de aprendizaje.
- A partir de ello, se elaboró un proyecto que propiciara el desarrollo del lenguaje escrito y favoreciera la comprensión lectora; por lo que surgió la Propuesta radiofónica:



Radio Escolar “Victoriano A. Flores” La voz de las niñas y los niños, 102.5 F.M

“una herramienta para motivar el aprendizaje integral a través de la participación infantil”.

Esta radio escolar, es una estrategia de aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desarrollo de Competencias comunicativas. Basadas en la investigación, procesamiento de información y producción de contenidos relevantes, que cumplan la función de informar y prevenir problemáticas identificadas a partir de la experiencia y participación de la comunidad escolar.

La mayor importancia dentro de la propuesta, es dar un papel activo a la niñez. Haciendo valer su derecho a la libertad de expresión y generación de propuestas desde la mirada de los y niños. Desarrollando en ellos los conocimientos necesarios, tanto técnicos como intelectuales para que integraran un proyecto de comunicación radiofónico dentro de su ámbito escolar.

Estrategias:

Equipamiento.

- Se contactó al proveedor, se realizó la compra e instalación del transmisor.
- Fecha de instalación: 28 de septiembre de 2014.
- Especificaciones técnicas: Transmisor de 30 watts con potenciador y antena.

El transmisor, fue donado. La construcción de la cabina y equipamiento (micrófonos, consola y computadora), se realizó con recursos del comité de padres de familia ciclo escolar 2014-2015.

El permiso para las transmisiones se sustentó con un escrito autorizado por la autoridad municipal, el director de la escuela y el representante del comité de padres de familia, mientras su marco legal está por definirse.

Integración de la Comisión de radio.

De acuerdo con la edad y desarrollo de habilidades y Competencias se conformó la comisión de radio con niños de cuarto a sexto grados, considerando el interés de estos por participar y el aval de docentes, padres y madres de familia al brindar su apoyo y respaldo en las funciones que realizarían dentro del equipo; cuidando su desempeño y desarrollo académico.

Formación en medios

Personal del área de Radios Escolares del IEEPO, capacitó a la comunidad educativa en tres fases:

- Asesoría pedagógica: elaboración de la propuesta pedagógica, línea editorial y ejes transversales.
- Asesoría en producción radiofónica: formatos y géneros radiofónicos, lenguaje y guion radiofónico, elementos de la Producción radiofónica, grabación y postproducción.
- Asesoría técnica: manejo del *software* para producción, edición y transmisión.

Metodología

El proceso metodológico que se sigue en cada una de las escuelas participantes, es el siguiente:





La metodología de contenidos para la propuesta pedagógica “Radio escolar, una herramienta para motivar el aprendizaje integral a través de la participación infantil” se llevó a cabo de la siguiente manera:

a) La propuesta de contenidos se trabajó a partir del aprendizaje del alumnado considerando lo siguiente:

- ✓ Construcción de contenidos a partir de lo aprendido, de acuerdo al plan escolar.
- ✓ Optimización del tiempo; profesorado y alumnado avanzan con base en contenidos programáticos, determinando los temas a difundir.
- ✓ Vinculación o correlación de diversas asignaturas;
- Educación Cívica
- Prevención de la violencia escolar
- Ciencias Naturales
- Promoción de la salud escolar.
- Español

- Investigación, análisis y producción de textos (conocimiento).
 - ✓ Evaluación del aprendizaje, seleccionando para la presentación diversos formatos radiofónicos (reportajes, entrevistas, debates, cápsulas informativas, etc.)
 - ✓ ***Ejes transversales*** “Derechos de Niños y Adolescentes (DNNA) y Equidad de Género.

b) Organización por grupos

Se consideró:

- Grado escolar.
- Número de estudiantes desglosado por sexo.
- Integración de equipos.

Al integrar los equipos se consideró la inclusión de hombres y mujeres, para generar la participación igualitaria.

- Número de equipos:

En cada bimestre se conformaron nuevos equipos de trabajo para fomentar la integración grupal.

- Producción de conocimiento.
- Con base en el grado escolar se determinó la producción radiofónica.

Primer ciclo, campañas promocionales.

Segundo ciclo, entrevistas, reportajes y cápsulas informativas.

Tercer ciclo: radio dramas, debates.



Tabla 1.

METODOLOGÍA DE TRABAJO DE CONTENIDO PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA
"RADIO ESCOLAR, UNA HERRAMIENTA PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE INTEGRAL A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL"
PRODUCCIÓN MENSUAL: OCTUBRE 2014

Ejes Transversales		Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DNNA).					Equidad de Género	
Grado Escolar	Asignatura	Equipos	Ejes Temáticos	Nombre de la Serie	Nombre del Producto Género / Formato			
PRIMERO	ESPAÑOL	4	Tema: Prevención de accidentes. Mensajes para prevenir riesgos en casa, en la escuela y en la calle. Brevedad de textos.	Campaña: "Las niñas y niños también podemos cuidarnos. Evita accidentes".	Spots 5 spots, para prevenir accidentes en la casa. 4 spots para prevenir accidentes en la escuela. 4 spots para prevenir accidentes en la calle.			
SEGUNDO	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA BLOQUE I. NIÑAS Y NIÑOS QUE CRECEN Y SE CUIDAN	9	Derecho a ser respetada/o. Aprendo a cuidarme. Una alimentación correcta	Campaña: Conoce la convención de los Derechos de la Infancia. "Los derechos son para todas las niñas y los niños"	Spots Parte 1. Expectativa. 9 spots de sensibilización			
TERCERO	CIENCIAS NATURALES	4	Aparato respiratorio, digestivo, circulatorio, locomotor.	Cápsulas Informativas: Conoce tu cuerpo. (Cuida tu salud!)	4 Cápsulas Informativas Aparato respiratorio Aparato digestivo Aparato circulatorio Aparato locomotor			
CUARTO	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	4	Derecho a tener una familia Art. 9 de la CDN	Programas radiofónicos.	Nuestros Derechos. -Una gran familia -Hombres y mujeres en el mundo. Equidad de género. -Investigadoras e investigadores de la salud. -Valores para todos. ¡Vívelos!			
	CIENCIAS NATURALES	Equidad de género Igualdad entre hombres y mujeres.						
	ESPAÑOL	Derecho a una alimentación saludable. Art. 24 CDN Vivir con dignidad. Ser personas con verdad.						
QUINTO	ESPAÑOL	4	Relatos históricos Fábulas y refranes	Antología de fábulas y refranes. La sabiduría del pueblo a través de la palabra.	2 entrecuchas (a persona mayor de la comunidad, un niño y una niña). 1 reportaje 1 antología de refranes 1 antología de fábulas			
SEXTO	FC y Ética	3	Cambios físicos y emocionales. Importancia de la sexualidad en la vida de los seres humanos.	Periodismo radiofónico 1 reportaje 1 entrevista 1 diálogo expositivo	-Reportaje sobre las vacunas. -Entrevista a médico de la comunidad sobre la Sexualidad. -Diálogo expositivo sobre el sistema inmunológico.			

Diseño de la Metodología: **Aida Avendaño Aquino**
Septiembre 2014

c) Capacitación

- Asesoría en la construcción de la Propuesta pedagógica radiofónica: objetivos, acciones y estrategias. Dirigida al responsable técnico pedagógico y de la Radio Escolar.
- Metodología y producción de contenidos radiofónicos, dirigido a personal docente y alumnado.
- Producción radiofónica básica, dirigida a alumnado y academias.
- Proyecto radiofónico, estructura, guion y producción, dirigido a alumnado de 4° a 6° grados.
- Seguimiento y organización de transmisión, dirigido a responsable de la radio escolar y director.
- Capacitación técnica, grabación, operación de equipo y edición; dirigido al equipo Radiofónico y responsable técnico.

c) Transmisión

Se realizó la *primera transmisión el día 20 de octubre de 2014*, día en que se inauguró la Radio Escolar Experimental “Victoriano A. Flores” La voz de las Niñas y los Niños, 102.5 FM.

d) Informe

Se presentó informe de actividades realizadas con el fin de hacer una evaluación y análisis para detectar puntos de oportunidad en:

- Calidad y pertinencia de los contenidos
- Desarrollo de Competencias comunicativas en el alumnado.
- Calidad en la transmisión



- Mejora en la convivencia escolar a partir de los temas abordados en prevención de la violencia escolar y promoción de la salud escolar.

e) Seguimiento

Dar continuidad a la producción radiofónica en la escuela.

Brindar acompañamiento por parte del personal del área de Radios Escolares del IEEPO.

Resultados

Tabla 2.

Trabajo en aula con los grupos de 1° a 6° grados y los productos generados.

GRADO	PROFESOR/A	TEMA	EQUIPOS	PRODUCTO	PRODUCCIÓN
Primero	Román Alfonso Garnica Cruz	Prevención de accidentes. Mensajes para prevenir riesgos en casa, en la escuela y en la calle.	4	Campaña: 13 Spots “Las niñas y niños también podemos cuidarnos. Evita accidentes”.	5 <i>spots</i> , para prevenir accidentes en la casa. 4 <i>spots</i> para prevenir accidentes en la escuela 4 <i>spots</i> para prevenir accidentes en la calle.

Segundo	Concepción Velásquez Morales	Derecho a ser respetada/o.	Se trabajó con 9 equipos.	Campaña: 9 Spots Conoce la convención de los Derechos de la Infancia. “Los derechos son para todas las niñas y los niños”	Parte I. Expectativa. 9 spots de sensibilización.
Terce-ro	Gloria Edith Martínez Escobar	Aparato respiratorio, digestivo, circulatorio, locomotor.	Se trabajó con 4 equipos.	Cápsulas informativas: Conoce tu cuerpo. ¡Cuida tu salud!	4 cápsulas informativas: Conoce tu cuerpo. ¡Cuida tu salud!
Cuarto	Carmen Pérez Chávez	Igualdad entre hombres y mujeres. Derechos de la infancia. Valores.	Se trabajó con 4 equipos.	Programas radiofónicos.	2 programas radiofónicos. 1 cuento 1 reportaje



Quinto	Abril Pérez Díaz	Relatos históricos. Fábulas y refranes	Se trabajó con 5 equipos.	Antología de Fábulas y refranes. La sabiduría de mi pueblo a través de la palabra.	2 entrevistas (a persona mayor de la comunidad, un niño y una niña). 1 reportaje 1 antología de refranes 1 antología de fábulas.
Sexto	Miguel Antonio Santiago	Cambios físicos y emocionales.	Se trabajó con 3 equipos.	Periodismo radiofónico.	1 reportaje 1 entrevista 1 diálogo expositivo

Lámina 3

Producción Primer grado

Campaña: 13 *spots* “Las niñas y niños también podemos cuidarnos, evita accidentes”.

Ejemplo 1 de 4 Spots para prevenir accidentes en casa.

1. ¡Cuidado! No tocar o agarrar botellas que no sepas lo que contienen porque puede ser veneno.

“Las niñas y niños también podemos cuidarnos en la casa, evita accidentes”.

Ejemplo 1 de 5 Spots para prevenir accidentes en la escuela.

2. ¡Alerta! No te salgas del salón o de la escuela sin permiso, puede pasarte algo malo y nadie se da cuenta.

“Las niñas y niños también podemos cuidarnos en la escuela, evita accidentes”.

Ejemplo 1 de 4 Spots para prevenir accidentes en la calle.

3. ¡Cuidado! Si se te va tu pelota a la calle, no corras tras ella. Puede atropellarte un carro o una bicicleta.

“Las niñas y niños también podemos cuidarnos en la calle, evita accidentes”.

Producción Segundo grado

Campaña: 19 Spots Conoce la convención de los Derechos de la Infancia. “Los derechos son para todas las niñas y los niños”

Ejemplo 1 de 19 Spots sobre Derechos de Niñas y Niños

“Niñas y niños no gritar en el salón porque las demás personas están trabajando y merecen respeto”.

Conoce la convención de los Derechos de la Infancia. “Los derechos son para todas las niñas y los niños”

Se trabajó con los 54 artículos, integrados en seis grupos para su presentación.

Producción Tercer grado

4. Cápsulas informativas: Conoce tu cuerpo. ¡Cuida tu salud!

- ✓ Cápsula informativa Aparato Respiratorio.
- ✓ Cápsula informativa Aparato Digestivo.
- ✓ Cápsula informativa Aparato Locomotor.
- ✓ Cápsula informativa Aparato Circulatorio.



Producción Cuarto grado

Programas radiofónicos, cuento y reportaje.

1 Programa Hombres y mujeres en el mundo. Equidad de Género.

1 Programa “Valor-es para todos...”. Valores

1 Investigadoras e investigadores de la salud. Cuento: Alimentación saludable.

1 Reportaje. Derecho a tener una familia.

Producción Quinto grado

✓ Refranes en la escuela. *Entrevista a una niña y un niño sobre la aplicación de refranes en la escuela.*

✓ Refranes en la casa. Reportaje: “Al hogar como a la nave, le conviene la mar suave.”

✓ Refranes en la calle. *Entrevista a persona adulta sobre la aplicación de refranes en la calle. Dime con quién andas y te diré quién eres.*

✓ *Antología de fábulas.*

✓ *Antología de refranes.*

Producción Sexto grado

✓ Reportaje sobre las vacunas.

✓ Entrevista a médico de la comunidad sobre la Sexualidad.

✓ Dialogo expositivo sobre el sistema inmunológico.

Tabla 3.

Capacitación

CAPACITACIÓN	DIRIGIDO A	ASESOR/A	NÚMERO DE PERSONAS CAPACITADAS					
			DOCENTES			ALUMNADO		
			M	H	SUB TOT	M	H	TOT
Asesoría en la construcción de la Propuesta pedagógica radiofónica: Objetivos, acciones y estrategias.	Responsable técnico pedagógico y de la Radio Escolar.	Lic. Aída Aven- daño Aquino	1		1			1
Metodología y producción de contenidos radiofónicos,	Personal docente y alumnado.		4	2	6	41	51	92
Producción radiofónica básica.	Alumnado y docentes	Lic. Verónica Arlet Victoria Velasco				41	51	92
Proyecto radiofónico, estructura, guion y producción.	Alumnado de 4° a 6° grados.					27	23	50
Seguimiento y organización de transmisión.	Responsable de la Radio Escolar y Director.		1	1	2			2
Capacitación técnica, grabación, operación de equipo y edición.	Equipo Radiofónico y responsable técnico.	Lic. Rubén González Peralta		1	1	10	10	20



Lámina 4

Tabla 5.

Transmisiones radiofónicas

N.P	OPERADOR/A	DESCRIPCIÓN	TIEMPO	OBSERVACIONES
1	RUBEN	INICIO DE TRANSMISIÓN HIMNO NACIONAL		PREVIO A LA INAUGURACIÓN
2		MÚSICA VARIADA	30'	
3	ALFREDO EDÉN	CORTINILLA GENERAL		
4		NOTICIERO 102.5		EN VIVO
6	ALFREDO EDÉN	CÁPSULAS • PROPÓSITOS DE LA RADIO ESCOLAR • LA RADIO COMO MEDIO EDUCATIVO		
7		CÁPSULA • APARATO CIRCULATORIO		
9	ALFREDO EDÉN	CÁPSULA • ¿QUIÉNES VICTORIANO A. FLORES?		
10		CÁPSULA • APARATO LOCOMOTOR		
12	ALFREDO EDÉN	CÁPSULA • MI COMUNIDAD		
13		SPOT PREVENCIÓN DE ACCIDENTES EN CASA 1 SPOT PREVENCIÓN DE ACCIDENTES EN CASA 2		
15	VANNESA DIEGO	CORTINILLA HOMBRERES Y MUJERES EN EL MUNDO		
16		HOMBRERES Y MUJERES EN EL MUNDO CONDUCTORAS, CONDUCTOR E INVITADA EN CABINA		EN VIVO
17		SPOT PREVENCIÓN DE ACCIDENTES EN LA ESCUELA 1 SPOT PREVENCIÓN DE ACCIDENTES EN LA ESCUELA 2		
19	JENIFER	CORTINILLA VALORES ¡NIVELOS!		
20	EMIR	VALORES ¡NIVELOS!		
21		SPOT PREVENCIÓN DE ACCIDENTES EN LA CALLE 1 SPOT PREVENCIÓN DE ACCIDENTES EN LA CALLE 2		
23	JENIFER	CORTINILLA GENERAL		
24	EMIR	CIERRE DE TRANSMISIONES HIMNO NACIONAL		

Conclusiones

El entorno cultural ha cambiado profundamente y el educador tiene que utilizar nuevos medios además de los tradicionales, para complementar el proceso enseñanza-aprendizaje. La sencillez de los aparatos de radiodifusión ofrecen la posibilidad de convertir a los involucrados, en emisores y esta oportunidad requiere mayor dominio del medio y de su lenguaje. Los , niños y adolescentes, en la actualidad, conocen y manejan mucho mejor que los profesores las nuevas tecnologías y esas fortalezas se tienen que aprovechar para que participen en el proceso de comunicación escolar. A su vez, los profesores se pongan al día, utilicen los medios, se sirvan de ellos y logren una mayor eficacia en su labor educativa.

Si bien, participar en los grandes medios de comunicación de masas que están influyendo como nunca en la niñez y la juventud, es complicado. Que al menos la escuela les enseñe y ofrezca la posibilidad de que con la radio educativa, pueden transmitir mensajes de reforzamiento del conocimiento para la vid. Y, a la vez, ser receptores críticos ante las amenazas de la comunicación y redes sociales de la actualidad.

En el proyecto curricular de cada centro educativo, es donde tendría que concentrarse el uso de los medios, de acuerdo con su contexto. La introducción de la enseñanza de los medios de comunicación en la educación, supone un reto para la comunidad educativa y esta tendrá que enfrentarlo con disposición, trabajo y formación.

Además de la falta de recursos económicos para esta práctica, la preparación es fundamental, pues antes de incursionar en ello, hay que conocerlos.



Links de producciones

<https://1drv.ms/u/s!At4SIYvh19lRhECC8TZERdSrDIiJ>

https://1drv.ms/u/s!At4SIYvh19lRhEPDdlCv__kUqBsS

<https://1drv.ms/u/s!At4SIYvh19lRhEf6IT8xgLFOPrGO>

https://1drv.ms/u/s!At4SIYvh19lRhEPDdlCv__kUqBsS

<https://1drv.ms/v/s!At4SIYvh19lRhD6ciMds58jnef8n>

Referencias

- Kaplum, Mario, (1978) Producción de Programas de Radio. El guión. La realización, Ciespal, Col Intiyan, Quito Ecuador.
- McLeish, Robert, (1985) Técnicas de creación y realización en radio, Instituto Oficial de Radio y Televisión, Madrid.
- Rio Aparicio, Pedro, (1989) La radio en el diseño curricular, Bruño, Madrid.
- Bazalgete, Cary, Los medios audiovisuales en la enseñanza primaria, Morata, Madrid.
- Charles M., y Orozco G. (1992), Educación para los medios: una propuesta integral para maestros, padres y niños, México, ILCE-UNESCO.
- Hernández, Rojas Gerardo, (1999) Paradigmas en psicología de la educación, Paidós Educador.
- Aparici, Roberto, (1997) La educación para los medios de comunicación, Antología, SEP-ILCE-UPN,
- Velasco, U., Enrique, El guión de radio y su producción, Manual. Sin editar.

*** Las láminas presentadas, fueron diseñadas por la autora de la ponencia.

SER DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL: REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS FORMATIVAS DESDE LOS RELATOS PEDAGÓGICOS*

Roberto Gutiérrez Rivera*

Resumen

El trabajo expone, cómo los estudiantes, al efectuar la práctica docente en los servicios de educación especial, van forjando su Ser y Hacer docente. Espacio que coadyuva a consolidar su identidad profesional a partir de reflexionar las interacciones generadas con los diversos actores educativos. Proceso que implicó, documentar narrativas como: metodología de investigación, de corte descriptivo-interpretativo con base a los procesos de intervención psicopedagógica, abonando al autoanálisis a través de los relatos pedagógicos. Los estudiantes logran significar-resignificar y comprometerse con su formación inicial, al valorar las implicaciones que conlleva pasar del rol de practicantes a asumir la función docente.

Palabras clave: ser docente, prácticas docentes, relatos pedagógicos, fichas reflexivas y narrativa.

Introducción

El enfoque formativo que asume la práctica docente, cobra relevancia en las escuelas normales, porque acorta la

*Escuela Normal De Educación Especial
correo: rgrivera19@hotmail.com

distancia entre la formación teórica con los aprendizajes experienciales adquiridos en situaciones reales de aprendizaje; aunado a responder a las demandas sociales, culturales y tecnológicas que la sociedad impone (Mercado, 2007, p. 488), a las instituciones formadoras de docentes.

El peregrinar académico, conlleva transitar caminos que conducen a las aulas. Espacio en donde adquieren una serie de conocimientos teóricos metodológicos, aglomerados en asignaturas disciplinarias que van desde el tronco común, hasta las específicas; propias de la licenciatura y área formativa, en el que se determina formalizar prácticas docentes en los servicios de educación especial. Acción complementaria que va desde el reconocimiento escolar hasta la aplicación de saberes a través de intervenciones pedagógicas concretados en secuencias didácticas. Un binomio viable de ser analizado con lupa e interpretado para comprender los acontecimientos y significados que se construyen desde la práctica; acorde a los planteamientos de Zabalza (2013, p. 15), al establecer la necesidad de aprender de-en la práctica y valorar bajo qué condiciones se desarrollan los aprendizajes. Con el objetivo de reinterpretar o en su caso reajustar la teoría con base a las actividades llevadas a cabo.

La experiencia formativa que se presenta, está basada en la indagación narrativa. Metodología que recuperó los discursos individuales fundados de las prácticas docentes en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), problematizados, reelaborados y sistematizados mediante relatos pedagógicos; técnica viable de aplicar porque favorece el pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes, a partir de situarse como sujeto-objeto de



investigación. Dando como resultado comprender cómo se conforma la identidad profesional. El Ser y Hacer docente de los estudiantes en contextos de trabajo, a comprometerse con su formación, a expresar con sencillas sus dudas. Aprovechar el espacio que brindan los relatos para manifestar sus voces. Propuesta institucional que supera en mucho, la elaboración y presentación de informes de prácticas; instrumento intrascendente para los procesos formativos.

Se argumenta que los aprendizajes experienciales adquiridos desde la práctica docente, trascienden en la identidad profesional e impactan en la formación al problematizarlos. Dando pauta a recuperar las voces vivas, narrativas individuales plasmadas reflexivamente en los relatos pedagógicos, Ejercicio investigativo que va más allá de la elaboración de un informe de prácticas.

Desarrollo

Planteamiento de la situación problemática

El plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, establece efectuar en la Línea de Acercamiento a los Servicios de Educación Especial, prácticas docentes en el tercer semestre en las USAER. Promoviendo contenidos de español coordinado por la asignatura Observación y Práctica Docente I. Los saberes experienciales vinculados al trabajo docente, son considerados aprendizajes superficiales al quedarse en el plano administrativo, en el acto de entregar un informe académico que poco trasciende en su formación inicial. La problemática planteada, demanda que los docentes que coordinan la formación desde el *prac-*

ticum (Zabalza, 2013), escuchen, recuperen e interpreten, las voces generadas para su análisis en forma crítica-reflexiva. Pasar del sentido común a la problematización de los aprendizajes; o como propone Perrenoud (2004; citado por Domingo y Gómez, 2014), “partir de la experiencia para salir de ella y alejarse progresivamente del lamento o la simpatía recíproca para construir conceptos y saberes a partir de situaciones de prácticas relacionadas” (p. 40). A la par, Zabalza en Domingo y Gómez (2014, pp. 10-11), propone reflexionar la experiencia. Acción que va más allá de la introspección; solicita analizarlas a la luz de las evidencias recogidas y, valorarlas por ejemplo con: la experiencia de otros profesionales, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc.

Analizar y reflexionar la acción, ayuda identificar cuáles son los retos, las demandas y desafíos académicos inherentes a la práctica. al evaluar la funcionalidad de la metodología empleada, las estrategias, los diseños instruccionales, etc. La situación arroja explorar cómo aplican sus saberes formativos en situaciones reales de aprendizaje; en esencia, cómo forjan su identidad profesional, su Ser y Hacer docente en el campo de la educación especial, en la lógica de aprender-reaprender-transformarse y fortalecer desde el *practicum*.

Preguntas de Investigación.

Con base a la problemática descrita, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿En qué medida la práctica docente, que desarrollan los estudiantes normalistas en los servicios de educación especial, forjan su Ser y Hacer docente?, ¿El enfoque crítico reflexivo que asumen los relatos pedagógicos, coadyuva a recuperar el Ser y Ha-



cer; docente del profesor en educación especial, a diferencia del informe académico?.

Objetivo General: Valorar las conceptualizaciones, procedimientos y actitudes de los estudiantes normalistas mediante el análisis y la reflexión de las narrativas plasmadas en los relatos pedagógicos, para el reconocimiento del Ser y Hacer desde la práctica docente en los servicios de educación especial.

Objetivos específicos:

- a) Identificar las experiencias formativas de los estudiantes normalistas
- b) Analizar la trascendencia al pasar de alumno practicante a la actuación docente

Justificación

Desarrollar el trabajo docente en situaciones reales de aprendizaje, da pauta a reconocer cómo trasciende el análisis y la reflexión de los aprendizajes adquiridos en la práctica. Con la identidad del Ser y Hacer docente del profesor de educación especial, en relación con el proceso de formación profesional. Cobra relevancia porque reafirma y consolida los saberes académicos adquiridos en las aulas, coadyuva a comparar el ejercicio de la práctica pedagógica con los modelos de enseñanza-aprendizaje que prevalecen en la cátedra del profesor titular de grupo,; del docente asesor de la escuela formadora en correlación con su desempeño académico como practicante. Enfrentando como reto:

Responder a las necesidades institucionales y en específico del servicio de educación especial, lo que determina su función y adscripción a la escuela de prácticas que puede ser distinta al área de formación inicial. Implica atender las NEE con o sin discapacidad de los alumnos; respondiendo a las diversas discapacidades de la población que atiende. (Gutiérrez, 2015, p. 51).

Resulta viable, efectuar las prácticas porque abona a desarrollar sus destrezas y conocimientos que le permiten atender a la diversidad en contextos reales de aprendizaje. Amalgamando un repertorio pedagógico, que admite responder a las demandas sociales que reclaman las autoridades educativas, los padres de familia, pero principalmente, los alumnos que presentan alguna discapacidad. Desde esta óptica, más que aplicar corrobora la viabilidad y pertinencia de los saberes curriculares en el campo de la acción. Da pauta a desarrollarse como persona, a enriquecer la experiencia formativa al construir su identidad profesional (Zabalza, 2013, pp. 22-24).

La razón de emplear el relato pedagógico como herramienta metodológica, radica en la facilidad para recuperar las experiencias y plasmarlas reflexivamente en narrativas por los estudiantes. En el que manifiestan condiciones-condicionantes socioculturales que determinan la construcción de su Ser y Hacer docente en el campo de la educación especial. Dejando entrever, las angustias pedagógicas traducidas en: retos, dificultades, etc., presentes al aplicar la planeación docente en contextos reales de aprendizaje. Propuesta que rompe con los esquemas convencionales y tradicionales (Mercado, 2007 p. 490) promovidos a través del informe de prácticas irrelevantes en la formación académica.



Marco Teórico

El paradigma crítico-reflexivo: fundamentos para valorar el actuar docente

El paradigma crítico reflexivo como modelo formativo, ayuda replantear la visión investigativa al centrarse en el propio sujeto. Favorece ejercicios constructivos que se matizan en estrategias, en cómo aprender a reflexionar, traducándose en comprender cómo aprenden; y trasciende en su vida cotidiana, acción autorreguladora del actuar docente. Aprender a reflexionar responde a los retos de la sociedad del conocimiento, encausa una mirada introspectiva, autocrítica, consciente en el sujeto; quien identifica los diseños instruccionales que se fomentan en la atención a la diversidad. Así como, las condiciones organizacionales, académicas e institucionales en las cuales se genera la enseñanza; trascendiendo en la construcción del conocimiento.

La reflexión basada en la práctica, reconoce las barreras endógenas que a nivel individual, “cuestionan nuestra forma de pensar y de actuar educativamente ante los alumnos que experimentan dificultades de distintos tipos para aprender” (Macarulla y Saiz, 2009, p. 42), en especial los estudiantes con discapacidad, y en forma externa, las que conlleva su ejercicio docente; en una doble mirada, hacia la población escolar que atiende, del cual se generan factores discriminatorios como “resultado de la interacción entre las características personales del alumno. Y, las del contexto escolar en el que se ha de insertar” (Huguet, 2014, p. 39), como aquellas externas a él, presentes en el contexto. Los cuales condicionan su actuar. Desde esta perspectiva,

autorreflexionar se traduce en identificar comportamientos observables, atenderlas en el acto, manifestado en saber actuar en situaciones reales de aprendizaje. O como lo plantea Mercado y Espinoza (2009) “comprender e interpretar los mecanismos de apropiación que hace el estudiante normalista de la profesión docente. Y, en consecuencia, desarrollar la capacidad de “gestionar los diversos atributos personales” (Domingo y Gómez, 2014, p. 23), cristalizándose en valorar la capacidad de respuesta.

Las Competencias reflexivas fortalecen la capacidad de gestión pedagógica centrada, en el aula. Adoptándolo como un estilo de vida, caracterizada por regular, autorregular en forma autónoma su Ser y Hacer educativo. Analizan, critican, desarrollan aprendizajes estratégicos que aplican ante nuevas circunstancias presentes en el contexto. En los procesos de formación abona a consolidar los perfiles de egreso trascendiendo la formación profesional. De ahí la relevancia por recuperar las experiencias generadas. Acción que no se logra, a través de informes de prácticas; instrumento que recupera superficialmente la realidad estudiada; insta impulsar el análisis e interpretación densa, instrumentado sistemáticamente, a través de los relatos pedagógicos; técnica que coadyuva interpretar cómo se forja el Ser y Hacer docente desde la acción. A partir de identificarse profesionalmente con base a las interacciones generadas (Mercado, 2007, p. 52), entre los diversos actores. Alumno practicante, maestro de grupo, alumnos, padres de familia, etc., a partir de narrar y describir su propia interpretación, acerca de su formación desde la práctica experiencial (Domingo y Gómez, 2014, p. 131).



Los relatos pedagógicos: trascendencia e impacto en la formación inicial

El relato pedagógico, cobra relevancia en los procesos de formación, da pauta a explorar los contextos educativos, asumiendo la función de una herramienta testimonial. Porque no sólo recupera las voces, inquietudes, discursos, sino que, propicia la mirada retrospectiva ubicando al lector en el contexto. Las narrativas tienen el potencial de reflejar una realidad que, al ser problematizada explica los significados experienciales que asignan los estudiantes a los acontecimientos académicos presentes a nivel alúico. Plantean Manig, Márquez y Madueño (2018), “a un proceso de recordar, volver a vivir y recuperar aspectos significativos del pasado para traerlos al presente y reflexionar” (p. 67). El aprendizaje experiencial, emana de situaciones contextualizadas de trabajo en contacto directo con el entorno a diferencia del aprendizaje, que se fomenta en las escuelas en forma teórica. Y, a la vez, plantea Kolb (1984; citado por Domingo y Gómez, 2014) “un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación auspiciado de toma de decisiones y resolución de problemas en la vida cotidiana”. En consecuencia, las narrativas transitan de voces empíricas-académicas a científicas a través de problematizar los discursos, analizarlas, interpretarlas y argumentarlas.

El enfoque instrumental de los relatos pedagógicos, favorece valorar el actuar docente. Reconocerse y transformarse desde la práctica, pasar del diseño instruccional a la ejecución del trabajo planificado “...Cambiar, implica una desestructuración y recreación del sistema de creencias, valores

y tradiciones; que es difícil de soportar, porque equivale a modificar las creencias en torno a la función y la misión del maestro. Que constituyen el eje de la identidad profesional y garantizan su pertenencia al magisterio” (Mercado, 2007, p. 38). Los relatos pedagógicos, asumen el rol de técnica investigativa, dando cabida a la articulación entre significados subjetivos entre lo que implica ser docente y las experiencias formativas generadas desde la práctica docente (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 29).

La reflexión basada en los relatos pedagógicos, permite a cada sujeto reconocerse en relación a los conocimientos que poseen, de proyectarlo en contextos reales de aprendizaje. Sentido pragmático, que pone en desequilibrio los saberes teóricos, reconstruye las experiencias al reconocer el tránsito de un simple informante a reconstruir su propia historia; del trabajo individualizado al colaborativo, de concebir que la atención de las personas con discapacidad, se debe dar en el aula regular junto con sus demás compañeros. Enfoque inclusivo que rebasa el trabajo aislado, discriminatorio en el aula de apoyo; argumentando que el conocimiento se genera en la propia escuela a través de procesos colectivos situados, de “la construcción de un conocimiento compartido” (Huguet, 2014, p. 33), de entender que su función, va más allá de un simple trasmisor o técnico operativo de un programa a crear las condiciones, espacios y modelos organizacionales que favorezcan modelos inclusivos;; aprendizajes comprensibles, significativos, viables de aplicar a situaciones de su vida cotidiana, al asignar y comprender los significados desde un proceso crítico reflexivo. Reflexionar las narrativas trasciende el acto de comprender los acontecimientos que se suscitan más allá de las cuatro paredes que delimitan el salón de clases.



Metodología

El trabajo se sustenta en la indagación narrativa, dispositivo que actúa como una estrategia pedagógica e interpretativa de los mundos escolares. Así como de las prácticas docentes (Suárez, 2007, p. 2 - Suárez, 2017, p. 198), sistematizando las experiencias en relatos pedagógicos que permitieron interpretar el mundo experiencial mediante preguntas generadoras o detonantes¹, contenidas en fichas reflexivas que problematizaron la información. Forjando comprender el proceso de identificación con la profesión, el acto de Ser y Hacer docente. Enmarcado en el paradigma crítico-reflexivo (Domingo y Gómez, 2014, p. 106), que posibilitó efectuar la interpretación fenomenológica, promoviendo una mirada investigativa en el propio docente; sujeto-objeto de investigación (Sautu, 2005; citado por Manig, Márquez y Madueño, 2018).

Sujetos

En total participaron 22 estudiantes que cursaban el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Especial del área Auditiva y de Lenguaje, periodo de Agosto 2017 a Febre-

¹ La pregunta detonante refiere a una “conversación sostenida que conduce al entrevistado a narrar más allá de una respuesta unívoca, origina respuestas que lleva una secuencia y/o un grado de detalle en el tiempo o en el relato de una práctica, situación, experiencia o significados” (Manig, Márquez y Madueño, 2018, p. 72). Asimismo, Flick (2004, p. 111), argumenta que la pregunta generadora de narración se formulará de manera amplia pero lo suficientemente específico para que el dominio de experiencia se adopte como tema central, coincidiendo con Álvarez Gayou (2010, p. 128), al considerar adecuado, plantear las preguntas en forma abierta lo que propicia la narrativa

ro de 2018. La experiencia investigativa se generó de las asignaturas: Enseñanza del Español en Educación Básica y Observación y Práctica Docente I. Se recuperaron 16 relatos pedagógicos, 13 son de mujeres y 3 de hombres, los 6 restantes manifestaron no hacer pública la información alojada en la plataforma de Edmodo por el coordinador de la investigación.

Instrumentos

Se diseñaron fichas reflexivas que focalizaron el análisis y la reflexión de los estudiantes con base en los datos generados de la práctica docente. Actuaron como un instrumento estratégico que contribuyó a explorar, diseñar, implementar y evaluar la intervención educativa en el servicio de educación especial; pero sobre todo, a “enseñar a reflexionar a la persona en formación acerca del proceso de aprendizaje y la mejora de su *praxis* profesional” (Domingo y Gómez, 2014, p. 122). También adoptaron, el rol de una estrategia de evaluación auténtica, al valorar las habilidades competenciales. Situando al profesor en espejo con el objetivo de descubrirse a sí mismo,. Identificando sus propios rasgos,; estilos que lo caracterizan profesionalmente,.Así como aquellas situaciones nacidas de la interacción con otros actores con quienes comparte el espacio, apropiándose no sólo de contenidos curriculares, llegando a comprender la trascendencia de qué implica ser docente, al comparar la funcionalidad, la viabilidad de los modelos de enseñanza y diseños instruccionales que se promueven en la atención a la diversidad,; autoevaluarse para adquirir conciencia formativa en situaciones reales de aprendizaje;. Regular y/o autorregular su actuar docente hace visible el lado oscuro del ser docente.



El relato pedagógico, complementa el trabajo investigativo; al igual que el relato de vida permiten captar “experiencias desde el interior de la persona. Y cuando se busca un fragmento de una realidad social-histórica” (Manig, Márquez y Madueño, 2018, p. 70). Asimismo, narra y describe los contextos del cual se extraen los significados y/o explicaciones académicas contruidos por los estudiantes, al efectuar la práctica docente. En esencia, recrea sus saberes, así como, aquellas palabras y estrategias que emplean para darle sentido a sus prácticas de enseñanza (Suárez, 2007, p. 1). A la par, recuperan las voces de forma natural, explican las situaciones que se hacen presentes en su actuar docente, “personalizan la generalización [...], porque, examinan los mecanismos teóricos que las personas utilizan, y la forma en que representan y contextualizan su experiencia y conocimiento personal” (Gibbs, 2012, p. 84). Describen las experiencia vividas, en especial aquellas que resultan significativas en contextos de actividades (Manig, Márquez, Madueño, 2018, p. 71), le dan sentido y valor ético a “su memoria pedagógica silenciada” (Suarez, 2017, p. 194); aprendizajes que amalgaman su trayectoria formativa y consolidan su repertorio pedagógico.

Resultados

Efectuar prácticas pedagógicas en los servicios de las USAER'S, brinda la oportunidad de aprender basado en el trabajo (Word-related learning), al respecto Maurer, Weiss y Barbeite (2003; citado por Zabalza, 2013, p. 20), refieren que son aprendizajes logrados de actividades que se desarrollan del trabajo. Lo que favorece su identidad profesional, fortalece el Ser y Hacer docente en situaciones reales; una alternancia que complementa la formación académica

de las aulas y consolida qué, implica ser docente de educación especial, apreciándose un abánico de respuestas.

Ser maestro, representa una vida interminable de desastres, con breves comerciales de felicidad. Es una carrera que se ha ido devaluando con el paso del tiempo. Ya que para muchos, enseñarle a un niño es fácil; pero no ven lo que realmente conlleva todo esto. Una serie de preguntas y respuestas para llegar a una solución. No es solamente pararse frente a un grupo, y decir: “saquen su libro en la página...”, el enseñar va más allá,[...] me he dado cuenta de que la escuela, te enseña toda la teoría, pero la práctica, te enseña lo que es ser un maestro de verdad. Porque, te transformas en más que solo un docente, te conviertes en un amigo para el niño,; en una figura a quien pedirle un consejo, [...]. (RP2.Ao1.02:2018)².

[...] no sólo implica aprender de lo que se lee, sino también de ponerlo en práctica, cada uno va escogiendo sus estrategias que puede ocupar a lo largo de su carrera. cuál es la teoría que más le convence y cómo es que la fortalece. Ser docente, es ir más allá de estar enfrente de un grupo, parado y explicando un tema. Es ser empático y aprender de ellos;[...] es una experiencia que con cada semestre va dejando su propia marca, distinta en cada uno de los estudiantes de esta licenciatura. Todos tenemos una historia por la que estamos aquí. O al paso de la carrera, se va formando nuestra leyenda de lo que somos. (RP3.Ao2.02:2018).

Los estudiantes ven en el trabajo docente las oportunidades para poner en práctica los aprendizajes teóricos y experienciales que poseen. Afianzarlos o corroborarlos, desaprender para reaprender. Prueba de ello, es cuando señalan que la planeación está supeditado a los requerimientos del



docente de grupo y maestro acompañante de la escuela formadora, qué deben enseñar, cómo deben abordarlo, acciones que limitan su creatividad, autonomía e incide en su proceso de aprendizaje. La concepción de ser docente, está determinada por una demanda externa al sujeto (Mercado y Espinoza, 2009, p. 7). Formarse para profesor de educación especial, compromete reconocer la codependencia pedagógica en el trabajo docente. Así como, en su trayectoria formativa: alumno en formación-docente titular de grupo, alumno en formación-asesor de la escuela formadora. Pasando de la recepción de saberes, a su aplicación; significando y resignificando el rol de estudiante a titular del grupo; un empoderamiento que fortalece sus experiencias, vivenciando conceptos, promoviendo habilidades, estrategias, traducidas en Competencias que le permitirán desempeñarse como docente. A valorar su vocación, pero sobre todo reflexionar en torno a la viabilidad de los saberes académicos y su aplicabilidad en situaciones reales de aprendizaje. En esencia, pone en balance los saberes formativos y los realimenta a partir de situar su aprendizaje.

Ser maestra es un verdadero trabajo que se debe reconocer [...] por ello me siento orgullosa de ser practicante y estar a unos pasos de desempeñarme en lo que me gusta ser. (RP7.Aa5. 02:18).

Mi primer día dando clase fue muy raro, sentía ese pequeño respeto de los niños Al principio de mi carrera tuve dudas si en realidad era lo que quería o no, pero después de estas prácticas, sé que estuve en lo correcto. Haber escogido ser maestra, y más, de educación especial [...]. (RP5.Aa3.02:18).

La práctica docente es una de las cosas más importantes durante la estancia en la escuela, en ésta, te das cuenta

si realmente se tiene la vocación para ser maestro (RP13. Aa10.02:18)

Las aportaciones de García Delgado (2002, citado por Zabalza, 2013, p. 27), establecen que los periodos de práctica en las escuelas coadyuva a aprender otros saberes distintos a los académicos. Lo que abona a reconocer las condiciones y condicionantes en las que se ha de desarrollarse profesionalmente a futuro. A la par, identifican y diferencian las funciones que asumen los diferentes actores de la escuela regular. Así como, el personal de apoyo. Precisando que en la atención de los casos interdisciplinarios existen desigualdades formativas que demandan incorporar a otros especialistas que fortalezcan la fragmentación del saber. Permeando como objetivo común, la eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan los educandos y que son condicionantes que dificultan su inclusión, en el ámbito educativo (Gutiérrez y Gómez, 2017, p. 3).

La formación centrada en la práctica docente, conlleva connotaciones polisémicas e incertidumbres inherente a las interacciones sociales, (Suárez, 2017, p. 193), auspiciada por los aprendizaje teóricos y experienciales, puestas en balance en el contexto, desequilibrando las tradiciones culturales personales y profesionales, así como, aquellos cotos de poder que predominan en ciertos contextos escolares. Las debilidades formativas desde la práctica radica en que poco se les enseña a actuar y desenvolverse en el aula. Aprenden en la acción, del análisis, de la reflexión que conlleva la mirada retrospectiva de su actuar docente. Identificando, la ausencia de un currículo que medie y estructure el aprendizaje teórico escolar con el experiencial,



requiere integrar los aprendizajes situados con el resto de las asignaturas (Zabalza, 2013, p. 14).

La narración heliocéntrica plasmada en los relatos pedagógicos, reflejan no sólo sus angustias como practicantes. Nervios o temores que vivencian al enfrentarse por primera vez a un grupo escolar. Identifican la funcionalidad del trabajo planeado, valoran lo que salió bien y cómo seguir fortaleciéndolo; qué factores se hicieron presente e incidieron para no alcanzar los propósitos establecidos. En esencia, aprenden a problematizar y reflexionar sus saberes; acción endógena que valora su actuar docente.

Aunque también hubo situaciones que no salieron tal y como estaban planeadas y fue entonces cuando surgieron interrogantes, sobre: ¿Qué fue lo que hice mal o bien, durante la sesión?, ¿Cómo fue la reacción de los alumnos en cada una de las actividades y cómo afronté los dilemas en el aula? Responderme estas preguntas me permite reflexionar sobre mi práctica docente y sobre cómo planifiqué las actividades para abordar los contenidos proporcionados por la maestra de grupo. Y, de esta manera, corregir los errores para mejorar. (RP14.Aa11.02:18).

En esencia plasman sus biografías profesionales, auto describen, reconocen y regulan cómo se va consolidando su trayectoria formativa en el campo de la educación especial. *“Fue todo un reto para mí. Desde el principio, creo que supe manejarlo y enfrentarme a mí misma. Mi miedo de dar una clase, de controlar la emoción, y saber dejar un poco de conocimientos en los niños”* (RP5.Aa3.02:18); La narrativa, al igual que los relatos pedagógicos no son el fin en sí mismo, actúan como un medio de análisis. “no es el objeto central de la investigación” (Valles, 2007, p. 243), pero contribuyen a reconocer

cómo conforman su identidad docente; fortaleciendo su hacer pedagógico, repertorio académico traducido en un estilo de ser docente, matizado en estrategias, metodologías, etc. Lo que va a diferenciarlo como profesor de educación especial en relación a los demás actores educativos.

Conclusiones

El relato pedagógico, resulta viable de aplicar porque da y recoge la voz de los sujetos *in situ*, abona a que el estudiante se apropie de su propia historia, autoanalice, reflexione, adquiera conciencia formativa desde la práctica; signifique, resignifique y otorgue sentido a la experiencia. Lo que se traduce en la consolidación de su identidad profesional al autorregular y transformar su actuar docente creando así una cultura crítica reflexiva en torno a los procesos de formación en situaciones reales de aprendizaje.

La práctica docente en los servicios de educación especial favorece diferentes niveles de desaprensión-reaprensión de saberes empíricos y/o académicos en torno a sus significados y conceptos. Los practicantes se identifican, caracterizan y desarrollan profesionalmente con base en el análisis de sus propios registros, son capaces de cuestionar sus experiencias formativas, llegando a comparar los resultados que generan los registros anecdóticos, los registros de los diarios y las guías de observación. Reconociendo sus debilidades y fortalezas desde el actuar docente, al problematizar los saberes adquiridos teóricamente, al trabajar la auto, co y heteroevaluación logrando plasmar los resultados en los relatos pedagógicos.

En síntesis, identifican la función del docente de aula re-



gular. Del papel que desempeña en la atención de los escolares. No así, la práctica educativa que lo caracteriza y diferencia como profesor de educación especial desde un enfoque inclusivo al atender a la diversidad; y no exclusivamente a la población escolar con discapacidad, sustentado en la realidad de los contextos de práctica, que en el caso de Oaxaca, las USAER'S actualmente se rige por un enfoque de integración educativa. Del cual reconocen que existen vacíos académicos. Traducido en cómo intervenir pedagógicamente en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, percibiendo que no hay un trabajo conjunto entre ambos profesionistas, reflejado en prácticas aisladas en el aula de apoyo, marcado por la segregación y discriminación de los alumnos con discapacidad auspiciado por modelos homogéneos de enseñanza por ambos profesionistas en Educación Básica. Los resultados dan pauta a emprender proyectos de investigación en torno a la identificación de las BAP, que conlleva el ejercicio docente, la cultura y políticas institucionales; al traspolarlo en situaciones reales de aprendizaje, reconociendo el distanciamiento entre ser alumno en formación, actuar como alumno practicante y empoderarse del acto de ser docente. Temáticas ausentes en la malla curricular de la escuela formadora.

Referencias bibliográficas

- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2010). *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R.C. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. ISSN 0717-0297. *Psykhé*, Vol. 17, No. 1, pp. 29-29.
- Domingo Roget, A., y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Educación hoy estudios. Narcea, S. A. De ediciones Madrid, España.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L., fundación Paideia Galiza.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de biografías y narraciones. Capítulo 5, en *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Colección: Investigación Cualitativa, Morata, pp. 83-101.
- Gutiérrez Rivera, R. (2015). El ejercicio de la práctica docente cotidiana en los servicios de educación especial. *INVEDU Revista de Investigación Educativa*, “Intervención psicopedagógica. Ejercicio de investigación que perfila al docente de hoy”, Año 9, No. 25, Febrero-Julio de 2015, LATINDEX-UNAM, ISSN-2007-8609. Disponible en Línea en http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion-y-desarrollo/revistas/revista_25/#/0, pp. 48-53.
- Gutiérrez Rivera, R., Gómez Bonilla, E. R. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo



sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo [en línea] 2017, 8 (Julio-Diciembre), pp. 58-80: Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498154006001>> ISSN 2007-7467, DOI: 10.23913/ride.v8i15.290

Huguet Comelles, T. (2014). Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva. Colofón-Graó.

Macarulla, I., Saiz, M. (coords.) (2009). Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad. Graó.

Manig Valenzuela, A., Márquez Ibarra, L., y Madueño Serrano, M. L. (2018). Métodos de Investigación cualitativa. La comprensión de las voces de los actores en ambientes educativos. Pearson, México.

Mercado Cruz, E. (2007). Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal. Plaza y Valdes editores.

Mercado Cruz, E. (2007b). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm.33, abril-junio, pp. 487-512. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. México.

Mercado Cruz, E., y Espinoza Chávez, V. A. (2009). Sentir, pensar, reflexionar y escribir: la implicación de los estudiantes normalistas en sus producciones textuales. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Area 15, Procesos de formación. Del 21 al 25 de septiembre. Memoria electrónica.

- Olmos Roa, A., Romo Pinales, M. R., y Arias Vera, L. M (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la diversidad Universitaria. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10 (1), pp. 229-243.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. E-Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7, Otono-Invierno. ISPEI "Sara C. De Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.
- Suárez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. Revista Teias, v. 18, No. 50, pp. 193-209.
- Valles, S. M. (2007). Técnicas de conversación, narración (II): La metodología biográfica (Capítulo 7), en *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociología, pp. 235-277.
- Zabalza, M. A. (2013). El *Practicum* y las prácticas en Empresas en la Formación Universitaria. Narcea

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES*

Cristina Ortiz Hernández*

Norma Reyna Salas**

Lizeth Milagros García Cardoso***

Resumen

Las demandas actuales de los modelos y enfoques del proceso de enseñanza y aprendizaje exigen reivindicar la práctica docente mediante nuevas formas de enseñar a aprender a los alumnos. Ante esta situación, uno de los retos en la formación inicial de maestros es cambiar el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmissivo-receptivo. Que permitan a los estudiantes, el desarrollo de capacidades que los motive e interese a conocer, compartir y ampliar información. De tal manera que contribuya al desarrollo de capacidades metacognitivas, que les posibilite tomar decisiones, colaborar con otros y resolver problemas.

Este trabajo, presenta una reflexión de la experiencia desarrollada en las aulas de una Escuela Normal. Revela, que el uso de la Estrategia de Aprendizaje Basada en Proyectos (ABP), empleada como estrategia didáctica en la formación

* Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Oficial De Guanajuato. lep.cristinaortizhdz@gmail.com

** Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Oficial De Guanajuato. n_reynas@bcenog.edu.mx

*** Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Oficial De Guanajuato. lizzygc5@gmail.com

inicial de maestros. Permite aprender haciendo; conectar y relacionar los contenidos de los diferentes cursos y contribuye al trabajo colaborativo. La experiencia fue, conducida por dos docentes en grupos diferentes. Para recoger la información, se utilizó la observación participante, el diario durante y al final de la experiencia. La entrevista en profundidad y testimonios focalizados.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Introducción

En el marco de las recientes reformas y modificaciones a los programas de estudio de la educación normal 2012 y 2018, e inmersos en la complejidad del momento social y educativo; es impostergable el cambio en la práctica al interior del aula de las escuelas normales. Históricamente la educación se ha basado en la enseñanza. Y como protagonista de ese proceso de enseñanza, el docente.

Las demandas actuales de los modelos y enfoques del proceso de enseñanza y aprendizaje exigen, reivindicar la práctica docente, mediante nuevas formas de enseñar a aprender a los alumnos; que los motive e interese a conocer, compartir, ampliar información. De tal manera que contribuya al desarrollo de capacidades metacognitivas que les permita tomar decisiones, colaborar con otros y resolver problemas.

La formación de profesionales en cualquier ámbito de acción requiere de sujetos preparados para identificar las dificultades y las desavenencias que se cometen durante el ejercicio de la profesión. Con la finalidad de poder superar-



los, a este ejercicio intencional, se le denomina aprendizaje de la autorregulación. El cual, es un proceso autodirigido a través de sus capacidades mentales en habilidades académicas puestas en práctica.

Desarrollo

Planteamiento del problema.

En el marco de los programas de estudios de la Educación Normal plan de estudios 2012 y 2018, surge la necesidad de transformar la práctica docente, en la formación de profesores al interior de las aulas de las Escuelas Normales. No solo para responder a los nuevos requerimientos de los programas de estudio, sino para adaptar la formación a las exigencias de los jóvenes adultos del siglo XXI. Se ha vuelto la mirada a una formación que responda a los cambios y transformaciones sociales, culturales, científicos y tecnológicos; que se viven en el país y en el mundo entero. Sin embargo, las estructuras de la escuela siguen inamovibles. De ahí que, este trabajo presenta una experiencia llevada a cabo en una Escuela Normal. Específicamente en la Licenciatura en Educación Preescolar. Es una reflexión para propiciar un cambio metodológico en las aulas. A partir de las siguientes preguntas: ¿Qué implica el enfoque centrado en el aprendizaje para la práctica del formador? ¿Cómo implementar la estrategia didáctica del Aprendizaje por Proyectos en estudiantes de una escuela normal? ¿Qué implica para el docente la Enseñanza Basada en Proyectos?

1 La formación de los maestros de Educación Básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en el país y en el mundo. Acuerdo 650. Diario Oficial de la Federación. 2011.

Desde esta perspectiva, el presente estudio se ha elaborado para contribuir al mejoramiento de la práctica docente en el aula, y los aprendizajes de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar, a través de la estrategia de Aprendizaje por Proyectos. A partir de los planteamientos de la Reforma a los planes de Estudios para la formación de maestros 2012, que menciona la necesidad de generar una docencia que centre su interés en la promoción y movilización de los aprendizajes de los estudiantes.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP), tiene sus raíces en la Escuela Activa. Sen las primeras décadas del siglo XX, fundamentada en la libertad y en el trabajo, de acuerdo con los principios de Celestin Freinet.

La Educación Activa, es un proceso que propicia en cada alumno el desarrollo de sus capacidades personales al máximo,. Para integrarse a la sociedad y aportar lo valioso de su individualidad, para transformarla.

En este concepto, están comprendidos dos aspectos: el de la información o instrucción académica y el de la formación de hábitos y actitudes con base en una escala de valores.

El Aprendizaje Basado en Proyectos, tiene su origen en la Escuela Activa, y es a través de la acción, que el trabajo de los alumnos, es guiado por el maestro. Son ellos quienes investigan y procesan la información; responsabilizándose conjuntamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficia de Guanajuato, la realidad se hace evidente en la evaluación al desempeño que realizan los estudiantes a los maestros al final de cada semestre. Exponen en el apartado de los



comentarios, que los docentes no tienen estrategias para hacerle frente a los desafíos del proceso de aprendizaje en este nivel para la adquisición de nuevos conocimientos necesarios para el éxito académico, entre ellos: procesos de selección, organización, transformación e integración de la información. Como señala Nisbet y Shucksmith (1987), “... el fracaso de nuestros alumnos se debe a que les ha faltado la inteligencia de aprender a aprender de manera eficaz. Ya que, no disponen por ello de suficientes habilidades meta-cognitivas” (J. Nisbet, 1987, pág. 12).

Objetivos

De acuerdo con el problema de investigación los objetivos, son:

- a) Explicar en qué medida la estrategia de aprendizaje por proyectos involucra a los docentes y estudiantes en un proceso activo y consciente en la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- b) Analizar qué aprenden los alumnos en formación con la metodología de la enseñanza basada en proyectos.

Justificación

Este trabajo de investigación, es de vital importancia. En primer orden para los docentes y alumnos. Seguidamente, para la institución formadora de docentes en su conjunto, perfilando a sus egresados, como profesionales de la edu-

cación. A partir del resultado obtenido del estudio, se está en condiciones de proponer actualizaciones a la planta docente a través de cursos, talleres y seminarios en las estrategias centradas en el aprendizaje como propuestas de formación permanente y de prácticas pedagógicas necesarias en los docentes. El estudio y la aplicación de las estrategias de enseñanza orientadas a promover el aprendizaje auténtico en el estudiante. En los cursos que se prescriben en la Escuela Normal Oficial de Guanajuato, encamina a la mejora sustancial en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; contribuyendo de esta manera a la formación de profesionales de calidad, que es lo que se espera de las recientes reformas a los planes de estudio en el país en su conjunto.

Las actuales prácticas docentes parecieran estar encuadradas dentro del modelo tradicional, lo que ha sido un obstáculo en la búsqueda de la mejora en la formación inicial de los profesores y de la calidad de sus Competencias profesionales y conocimientos que contribuyan a elevar la calidad educativa en general.

La vida en las aulas de la Escuela Normal pareciera que está arraigada y enraizada bajo ciertos parámetros estables; destacando la organización de los contenidos, espacios, recursos y tiempos.

Marco Teórico

William Heart Kilpatrick trazó las bases de la metodología por proyectos a principios del siglo XX. Parte de la concepción de que el alumnado, aprende en relación con la vida a partir de lo que le es válido. Por ello, aboga por una “filosofía experimental de la educación”. Crítica, la división



del conocimiento por materias, cursos, asignaturas, áreas, entre otras. Expone que aprender aisladamente, para el alumno significa que “no ve o siente la utilidad o pertinencia de lo que se enseña; para ningún asunto que le interesa en el presente, y por tanto no se adhiere inteligentemente a la situación actual” (Kilpatrick, 1967 p. 49).

Kilpatrick plantea cuatro tipos de trabajo por proyectos según la finalidad que se persiga: elaboración de un producto final (Producer’s Project), conocer un tema y disfrutar con su conocimiento o experiencia (Consumer’s Project), mejorar una técnica o habilidad concreta (Specific learnig), o “resolver un problema intelectual desafiante para el protagonista” (Problem Project).

En la actualidad, existen diversas formas para denominar la puesta en práctica de un proyecto escolar: trabajo por proyectos, proyectos de trabajo (Hernández, 1988 y 2000 - Hernández y Ventura, 1994), proyectos de aula (López y Lacueva, 2007), proyectos interdisciplinarios (Majó, 2010; Majó y Baqueró, 2014), y los que se derivan de ello, como pedagogía por proyectos (García-Vera, 2012), enseñanza por proyectos (Lacueva, 1998), metodología por proyectos o método de proyectos (Zabala, 1999). La riqueza de estas formas, es tener en mente el propósito específico para el cual se va a plantear el proyecto. Es decir, “el punto de arranque de las necesidades del alumno” (Kilpatrick, Rugg, Washburne y Bonner, 1967). Esto, permite explicitar qué capacidades y habilidades se quieren favorecer en los alumnos. De ellas dependerán las tareas a realizar y el sentido de la experiencia en la formación.

El realizar esta investigación representa una oportunidad de analizar la experiencia de la enseñanza por proyectos.

Incorporando las ideas de John Dewey (1967) sobre una concepción más participativa, comprometida y garante; al vivir la experiencia permita valorarla y fijar los aprendizajes de la escuela.

Uno de los anhelos de Dewey, (1995), era la necesidad de una educación democrática en las aulas; entre el profesorado y los alumnos. Hoy por hoy, esa carencia permanece en las aulas (Goodman, 2001). El profesor establece, elige, planifica, programa y ordena; mientras que los alumnos obedecen y asumen los planteamientos del profesor. Cada uno asume su papel o rol social (Goffman, 1997). Y, como consecuencia de ello, los roles esperados son aquellos en los que el profesor es el que sabe, y el alumno es el que aprende. Estos roles se diluyen en la enseñanza por proyectos. Los alumnos eligen de manera consensuada los roles, las actividades y tareas a realizar desarrollándolas de manera cooperativa hasta lograr un producto final; mientras que el profesorado guía, organiza y tutela sutilmente todo el proceso. En palabras de Hernández, el profesor es un facilitador (2000). Asume la pérdida del protagonismo y comienza a aprender conjuntamente con los alumnos.

La metodología por proyectos obliga a los alumnos a trabajar en equipo de manera colaborativa. Durante el desarrollo de las actividades y tareas del proyecto, cada alumno contribuye con base en sus características, posibilidades y capacidades a la meta en común. Aprendiendo unos de otros, (Arias, Navaza y Rial, op. cit.: 90). Durante la exposición y socialización del proyecto, tienen la posibilidad de intercambiar información recogida en los diferentes proyectos, logrando; un cambio de actitud al escucharse unos a otros.



Frida Díaz Barriga (2006), menciona que enseñar a través de proyectos, contribuye en la adquisición de aprendizajes significativos en el desarrollo de Competencias, prepara para la vida en sociedad. Es una forma idónea de acción colectiva, que va acompañada de la promoción de relaciones sociales compartidas que tienen como propósito el desarrollo del carácter moral, de la disposición actitudinal y comportamental en el logro de un bien común.

La estrategia basada en proyectos articula contenidos interdisciplinarios. Y, da congruencia entre el currículo y los intereses de los estudiantes. Sus necesidades de desarrollo y formación. Además, les brinda oportunidades para aplicar nuevos aprendizajes en actividades en el “mundo real”.

Por su parte, Perrenaud (2000), refiere que aprender a través de proyectos, favorece la movilización de saberes, descubrir nuevos y provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto. Incrementa los saberes y aprendizajes escolares otorgándoles sentido. Los proyectos, permiten la autoevaluación e identificación de logros y áreas de oportunidad en el desarrollo mismo del proyecto. Ayuda, a cada alumno a tomar confianza en sí mismo. Desarrolla la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.

Metodología

EL trabajo, parte de un estudio cualitativo, bajo la metodología de la investigación-acción, proveniente del modelo de Lewin para reconstruir la práctica. Lo que permitirá ahondar en los procesos de aprendizaje que realizan los docentes en su formación inicial.

Se aplicaron dos planes de acción en los cuales están establecidas. Fueron la planeación de la estrategia de aprendizaje por proyectos a estudiantes normalistas que cursan el quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar, con la finalidad de conocer, en qué medida la estrategia de aprendizaje por proyectos, involucra a los docentes y estudiantes en un proceso activo y consciente en la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias de las estudiantes. Ya que, permitirá analizar, cómo y qué aprenden los alumnos en formación con la metodología de la enseñanza basada en proyectos. Para analizar los datos, se utilizó en un primer momento el método de comparación constante.

Resultados

Se observa que la estrategia de aprendizaje por proyectos, involucra a los docentes y estudiantes en un proceso activo; desde la planeación de las actividades y tareas a realizar. Es un ejercicio consciente que demanda del conocimiento sobre el tema, las estrategias a implementar para captar la atención e interés de las estudiantes; para involucrarse en las actividades que ellas mismas plantean. Esto permite que le den sentido a su experiencia. Al proponer, indagar, organizar, establecer tiempos y tareas de manera individual y conjuntamente.

Durante el desarrollo de las actividades, las estudiantes asignan roles específicos y de manera general. Con base en las actitudes y aptitudes de las integrantes del equipo. Luego realizan un plan de trabajo en el que desarrollan las secuencias de las tareas a realizar, entre los integrantes. Entre las tareas a efectuar, proponen en su mayoría: buscar



seleccionar información en diversas fuentes de consulta como libros, revistas indexadas, sitios *web*. Durante el proceso de investigación, realizan cuestionamientos a varios docentes, compañeros y público en general. Una vez obtenida la información se reúnen para discutirla y reflexionar acerca de cómo utilizarla para dar respuesta a la pregunta planteada. Y, de qué manera puede contribuir a su proceso de formación. Esta fase se caracteriza por direccionar o redireccionar las actividades y tareas para facilitar la comprensión de lo que están haciendo y por qué.

Se puede afirmar que los alumnos aprenden de manera autónoma, de otros docentes y sus iguales. Y, con base, en las propias estrategias de aprendizaje que les han funcionado o dado “buenos” resultados en el aprendizaje. Adquieren la información a partir de la colaboración con otros; al preguntar, contrastar, seleccionar, reflexionar, comparar y sintetizar información. Sin embargo, lo más importante es que son ellos quienes se dan cuenta de esto.

Lo que adquieren los alumnas en formación, con la metodología de la enseñanza basada en proyectos, es primeramente, la tomar decisiones. reconocer y valorar las propias capacidades y de los otros; al aportar ideas y comentarios que enriquecen el trabajo, a escucharse unos a otros. Recordar información, resolver dudas, ampliar los saberes acerca del papel que representa ser docente; de igual manera a contribuir en la mejora de la calidad educativa desde las aulas y el quehacer mismo.

Hallazgos

Como cualquier trabajo, requiere de una preparación. No se puede llegar a decir a los alumnos que organicen un pro-

yecto de la nada. Este proyecto, debe estar imbricado en un contexto específico, en el que utilicen las teorías para explicar las situaciones problemáticas a las que se enfrentan. De esta manera, le dan sentido a la experiencia; fijándose el aprendizaje no solo en el plano académico, sino en el Ser y Hacer docente.

Para el docente formador, implica dejar a un lado el protagonismo del aula. Liberar el liderazgo a los alumnos en las actividades a realizar, fijando las tareas que le ayuden a dar respuesta a las inquietudes que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El sentir la competición hace que se desplieguen las estrategias para presentar de manera innovadora y creativa los productos finales. Logrando identificar los aciertos y desaciertos; reconocer y valorar el esfuerzo de los otros, lo que permite que se amplíe sus conocimientos y estrategias.

Conclusiones

La enseñanza en proyectos, requiere tiempos y una menor presión por abordar los contenidos. Se priorizan las capacidades y habilidades de los alumnos, las formas de aprender. Se mantiene el aula unida al grupo, es decir, se diversifican y valoran los espacios de aprendizaje. Se supera la rigidez de contenidos y espacios para el aprendizaje. Lo exterior a la escuela, se adapta a las necesidades del alumnado. Se propicia una mayor relación con la vida y el entorno del alumnado, dando valor a la experiencia.

Entre las metodologías activas, la enseñanza por proyectos propicia un cambio en la cultura escolar. Tanto en las relaciones profesorado-alumnado, profesorado-profesorado



y alumnado-alumnado. En la estructura temporal y espacial. En el empleo de materiales y en la propia didáctica. No obstante, se debe tomar en cuenta que esta metodología cooperativa tampoco es la panacea; y, contiene claros oscuros y limitaciones que son necesarias resolver.

Referencias

- Arias, Azucena; Arias, Dolores; Navaza, María Victoria y Rial, María Dolores. 2009. Trabajo por proyectos en infantil, primaria y secundaria. Editorial de la Xunta de Galicia. Santiago (España). Disponible en http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXC/9002463-Proxectos_Web.pdf. Consultado el 17.04.2015.
- Dewey, John. 1995. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Editorial Morata. Madrid (España).
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo ente la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- Goffman, Erving. 1997. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Editorial Amorrortu. Buenos Aires (Argentina).
- Goodman, Jesse. 2001. La educación democrática en la escuela. Editorial Publicaciones MCEP. Sevilla (España).
- Hernández, Fernando y VENTURA, Montserrat. 1994. La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio. Editorial Graó. Barcelona (España). HERNÁNDEZ, Fernando. 1988. La globalización mediante proyectos de trabajo. Cuadernos de Pedagogía, N° 185 pp. 54-59.
- Hernández, Fernando. 2000. Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas Competencias para nuevas formas de racionalidad. Educar. N° 26 pp. 39-51.



- Kilpatrick, William Heart. 1967a. “La teoría pedagógica en que se basa el programa escolar” en KILPATRICK, W. H.; RUGG, H.; WASHBUR-NE, G. y BONNER, F. G. El nuevo programa escolar. pp. 39-72. Editorial Losada. Buenos Aires (Argentina), (Versión original de 1925).
- Kilpatrick, William Heart. 1967b. “La filosofía de la educación desde el punto de vista experimentalista” en KILPATRICK, W. H.; BREED, F. S.; HORNE, H. H. y ADLER, M. J. Filosofía de la Educación. pp. 15-74. Editorial Losada. Buenos Aires (Argentina), (Versión original de 1942).
- Kilpatrick, William Heart; RUGG, Harold Ordway; WASHBURNE, Carleton Wesley y BONNER, F. G. 1967. El nuevo programa escolar. pp. 39-72. Editorial Losada. Buenos Aires (Argentina), (Versión original de 1925).
- Majó, Francesca. 2010. Por los proyectos interdisciplinarios competenciales. Aula de Infantil. Editorial Graó. Barcelona (España), N° 57 pp. 5-10.
- Majó, Francesca y BAQUERÓ, Montserrat. 2014. Los proyectos interdisciplinarios: 8 ideas clave. Editorial Graó. Barcelona (España).
- Nisbe, J. y Shucksmith, J. (1987). Estrategias de aprendizaje. Madrid. Editorial Santillana (España)
- López, Alfredo, Ugalde Gorostiza, Ana Isabel, Rodríguez Miñambres, Paloma, Rico Martínez, Arantza, La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. Opción [en línea] 2015, Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005022>> ISSN 1012-1587

Perrenoud, P. (2000) Aprender en la escuela a través de proyectos. Revista de Tecnología Educativa [Chile].

Rodríguez Fernández, Noemí. 2014. El tutor frente a la educación a distancia: concepciones, funciones y estrategias tutoriales. Revista de Cooperación, Educación y Bienestar Social. N° 3 pp. 51-69.

Zabala, Antoni. 1999. Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Editorial Graó. Barcelona (España).

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE EN LA INFANCIA*

Mary Jose Robles Ramales*
Atala Elizabeth Vázquez Cruz**

Resumen:

En esta indagación se aborda una situación educativa a atender. Relacionada con los procesos de pensamiento y lenguaje en niños de preescolar. Para ello, fue necesario iniciar con una observación del contexto a tratar, así mismo detectar las dificultades más evidentes en estos. Y, posteriormente realizar una revisión teórica acerca del tema que daría como resultado la puesta en práctica de estrategias que favorecieran el lenguaje en los niños. Las cuales, se mencionan a lo largo de este artículo, brindando información valiosa en el proceso de inserción a la práctica docente.

La metodología elegida para la realización de la investigación fue de corte cualitativo; puesto que, solo se realiza un análisis y descripción de los procesos de pensamiento y lenguaje encontrados. Seleccionando como diseño metodológico la investigación-acción. Pues se obtuvieron resultados, que mejorarían la situación planteada basándose en la búsqueda de información y la práctica propia.

*Universidad La Salle, Puebla. futmajo@hotmail.com

**Universidad La Salle, Puebla. atalaelizabeth@hotmail.com

También, se realizó una revisión teórica respecto de los conceptos básicos de pensamiento y lenguaje, los cuales, dieron un soporte más fundamentado a la investigación concretada.

Palabras clave: desarrollo del pensamiento y lenguaje, infancia, estrategias didácticas, práctica profesional, investigación-acción.

Abstract: In this investigation, a situation is seen by the different process of thought and language in the kindergarten.

For this, it was necessary to start with an observation of the context, in order to detect all the difficulties that exist on it, later, to be able to do an important view of theory about the topic that will give as results the practice of different strategies, which are mentioned along this article, giving us so much information in the process of being a teacher.

The methodology chosen for this investigation was of qualitative type, because it is done an analysis and description about the process of thought and language founded, picking up as methodologic design the investigation and action, that's why a lot of results were gotten in order to get better the topic seen by researching information and the practice.

At the same time, it was possible to do a theoretical revision of the basic concepts of thought and language, giving great bases in the investigation.

Key words: Thought and language development, childhood, didactic strategies, professional practice, investigation and action.



Introducción

Las estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación preescolar de la Universidad La Salle Puebla, realizaron su primera jornada de práctica profesional en cuatro preescolares distintos. Con la finalidad de enriquecer su formación docente; así como poder ver reflejados cada uno de los conocimientos adquiridos durante el semestre en la materia de Desarrollo del pensamiento y el lenguaje en la infancia.

A lo largo del semestre, en la materia antes mencionada, se pudieron abordar distintos autores que sirvieron como fundamento de investigación en sus teorías del desarrollo del lenguaje, para conocer enfoques a nivel cognitivo del habla y el pensamiento en la etapa preescolar. Todos ellos, fueron de gran importancia para la comprensión y análisis de las primeras interacciones del niño, con su contexto inmediato; la construcción y generación de ideas coherentes, las primeras manifestaciones del lenguaje, así como la evolución de su expresión lingüística.

Desarrollo

Planteamiento del problema

Gracias a este primer acercamiento profesional se atendió a un planteamiento del problema. El cual, queda formulado de la siguiente manera *“Las docentes en formación requieren revisar teorías que fundamenten el desarrollo del pensamiento y lenguaje en la etapa preescolar, como beneficio a la práctica educativa”*.

Los objetivos de investigación que guiarán esta indagación son los siguientes:

Objetivo general

Analizar diferentes teorías para comprender los procesos de pensamiento y lenguaje en los preescolares.

Objetivos específicos

- Indagar los procesos del pensamiento y lenguaje que presentan los niños de preescolar para mejorar la práctica educativa de los docentes en formación.
- Determinar la relevancia que tiene el pensamiento y lenguaje en los procesos de aprendizaje en el niño de edad preescolar.
- Describir cómo es la adquisición del pensamiento y lenguaje desde las prácticas educativas.

Dando respuesta a los objetivos anteriormente planteados; se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo son los procesos de pensamiento y lenguaje en los niños de preescolar desde la práctica educativa de los docentes en formación?
- ¿De qué manera se adquiere el lenguaje y pensamiento de los niños de preescolar desde la práctica educativa?
- ¿Qué importancia tiene el pensamiento y lenguaje en los proceso de aprendizaje del niño de preescolar?

Justificación

Esta investigación tiene como objetivo que los futuros docentes, reconozcan el desarrollo del pensamiento y lenguaje en la etapa preescolar; para poner en práctica los proce-



sos de aprendizaje del lenguaje en los infantes.

Es necesario que se analicen dichos procesos, así, entenderemos las diversas capacidades que se poseen según la edad de los niños.

Esto ayudaría a que se propongan e implementen estrategias que ayuden y mejoren la habilidad en el área de lenguaje y pensamiento.

A través de diversas visitas a las escuelas, se realizaron observaciones para obtener información sobre el contexto en que se situaba el preescolar. Detectando las características más importantes a nivel socioeconómico, escolar y áulico. Gracias a todos los elementos obtenidos, se pudieron realizar las planeaciones requeridas para la jornada de prácticas profesionales, con base a las necesidades del grupo observado; incorporando todas las Competencias y aprendizajes esperados para el nivel cognitivo y desarrollo lingüístico de los niños.

En el tiempo de trabajo con los infantes, se llevaron a cabo “representaciones simbólicas” haciendo uso del lenguaje, a través de la conversación entre pares y grupalmente. Las cuales servían como orientación para la clase; así como, para favorecer una de las Competencias lingüísticas más importantes: la expresión oral.

Los alumnos, compartieron sus anécdotas y respondieron a los cuestionamientos hechos por la educadora, haciendo uso exclusivo de oraciones simples, pero gramaticalmente correctas con ritmo de dicción lento; Esto refleja el diálogo practicado en casa, que permite orientarlo, motivarlo y estimularlo; propiciándole así una valiosa fuente de palabras y a su vez experiencias nuevas.

También se encontró en la investigación, niños con trastornos específicos del lenguaje,. Los cuales se pudieron atender practicando ejercicios de gesticulación facial, respiratorios y fonéticos, a través de estrategias como la imitación. Desarrollada con ayuda de la observación por parte del niño. Así como de técnicas como la reproducción de sonidos de animales y de la naturaleza, al igual que la explicación del proceso correcto de inhalación y expiración Utilizando distintos materiales como: globos, plumas, popotes, pelotas, entre otros.

Esta experiencia, ha sido enriquecedora para el desarrollo de una práctica docente centrada en atender las necesidades e intereses de los niños en relación al pensamiento y el lenguaje.

Marco teórico

Como inicio de este marco teórico se comienza con la revisión de la teoría de Piaget, el cual fundamenta que una de las preocupaciones fundamentales del desarrollo del pensamiento y lenguaje del niño, se basa en su gestación cognitiva. Y, el papel de diferentes factores como el razonamiento que ejercen sobre el funcionamiento psicológico; interviene en su progreso de interacción comunicativa.

Piaget, afirmaba que el lenguaje es imperante cuando se trata de la formación de conceptos, pero es omitible cuando se habla de percepciones o esquemas sensorio-motores. Ya que, a partir de la imitación, las acciones se interiorizan para dar lugar a representaciones que adquirirá el infante. (Cárnez, 2011)

De acuerdo con lo anterior, el origen del pensamiento está



en la función simbólica. Pero no en el lenguaje. De esta manera nos vemos obligados a inferir, que el pensamiento procede del lenguaje; y que, éste, se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil.

Por otra parte, el teórico Vygotski señala que un comportamiento debe de ser entendido por medio de su estudio en fases. Así podremos darnos cuenta de su cambio. Es decir que solo pueden ser entendidos por medio de la consideración de la forma y el momento de su intervención durante el desarrollo.

Tenemos que Beatriz Carrera Mazzarella (2001), en su obra titulada “Vygotski: Enfoque sociocultural”, reconsidera, lo siguiente:

“La transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere un sistema mediatizado. Y, el prototipo de éste, es el lenguaje humano. Además, indica que la unidad del pensamiento verbal, se encuentra en el aspecto interno de la palabra, en su significado” (Carrera Mazzarella, 2001).

Jerome Bruner, en 1961 da a conocer su teoría del aprendizaje por descubrimiento. Según la cual el aprendizaje significativo se contrapone al aprendizaje memorístico; lo cual supone promover la comprensión en vez de la memorización. Bruner relaciona el aprendizaje significativo por medio del descubrimiento, Baro, en el documento “Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología”, nos dice que:

“Para Bruner, el significado es producto del descubrimiento porque éste es fuente de motivación por sí misma. Pero requiere también de entrenamiento heurístico, pensamiento crítico y la organización eficiente de lo aprendido.” (Baro, 2011).

La resolución de problemas, dependerá de cómo se presenten estos en una situación concreta. Ya que han de suponer un reto; un desafío que incite a su resolución y propicie la transferencia del aprendizaje. Tal como lo dice Bruner es preciso que el infante esté expuesto al flujo del lenguaje, ya que aprender una lengua, requiere utilizarla. El niño, no adquiere las reglas gramaticales partiendo de la nada, sino que, antes de aprender a hablar, aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo; especialmente con el mundo social.

Según Bruner, citado en el documento anterior de Baro (2011), dice que el infante puede generar la experiencia a través de:

- Representación inactiva: como la participación en clase.
- Representación icónica: usando materiales didácticos, y canciones que estimulen sus sentidos.
- Representación simbólica: Dando una explicación concreta y correcta.
- Aprendizaje por descubrimiento: se necesita dar apoyo al alumno para poder motivar la investigación y experimentación.
- Lenguaje apropiado: se necesita dar un lenguaje apropiado para los alumnos del nivel donde se encuentren, que sean efectivos para que comprendan lo que se les dice.



-Andamiaje vertical: se pide la interacción del Yo al tú y del Tú al Yo. Esta relación se debe llevar en un ambiente sano de respeto e igualdad.

-Rutinas o modos de juego: Debemos crear actividades innovadoras y que puedan llamar la atención.

Castro, María Cecilia; Fergusson, Fernando (2007) de la obra titulada “Conducta verbal de Skinner”. Comentan que la lingüística recoge hechos de la lengua y enunciados, pretende poner orden en ellos y para esto, divide los enunciados en ciertas unidades: fonemas, morfemas, elementos lexicales, etc; que se distribuye en categorías y después intenta descubrir sus reglas y explicitar la gramática.

“Las categorías funcionales del comportamiento verbal son las siguientes: la primera contingencia, reúne los “mandos”, la segunda contingencia, comprende los “tactos” y la tercera contingencia es la de “autocríticos”.”

Con los mandos, los tactos y los autocríticos, Skinner discrimina otras dos formas de comportamiento verbal: el “ecoico”, que es producción vocal de un modelo oído. Y, el “textual”, que es producción verbal partiendo de un lenguaje escrito.

De igual manera, Chomsky postula que, las diferencias ambientales no influyen en la adquisición del lenguaje. En general, cualquiera de los estímulos que reciben los niños; sirven para desarrollar el lenguaje en los primeros años.

Barón, Leonardo, Müller, Oliver; Labos, Edith (2012), comentan y examinan lo que Chomsky afirma con respecto a la noción de parámetros en el marco de la biolingüística.

“De entrada, como lo dijimos. Es necesario considerar según los autores, que el lenguaje es propiedad de un ser vivo sometido a las leyes físico-químicas, las posibilidades de variaciones se reducen significativamente y se limitan, posiblemente, a aspectos superficiales asociados a las realizaciones fonológicas y morfológicas.” (Birchenall, Müller, Labos, 2012).

Con el fin de ilustrar esta última afirmación, los autores formulan la hipótesis de que el parámetro conocido como cabeza inicial y cabeza final que determina el orden de las palabras, no juega ningún papel en la *core grammar*. Entendiendo ésta, como la gramática básica. “Esta hipótesis concuerda con una estrategia que consiste en excluir los parámetros de la *core grammar*” (Birchenall, Müller, Labos, 2012).

Entienden también, Barón, Leonardo, Müller, Oliver; Labos, Edith (2012) que la lingüista hace énfasis en:

“los conceptos, al igual que las unidades fonéticas, deben sus variaciones a los procesos de externalización. Desde el lenguaje del pensamiento, creado por la sintaxis a partir de los conceptos; hacia las interfaces que lo interpretan. Permitiendo, así la producción y comprensión del habla.” (Birchenall, Müller, Labos, 2012).

Los referentes teóricos antes consultados, permitieron dar una noción respecto de la forma de entender el lenguaje y pensamiento en los infantes que asisten a instituciones de preescolar.

Metodología

Para esta indagación, la metodología elegida es “investigación-acción”. Dado que, se observa una situación educativa



en particular en los jardines de niños. Y, por medio de ésta, se analiza, se interviene y se interpretan los resultados obtenidos en la observación, revisión teórica de conceptos y descripción de los mismos.

Resultados

Al tener en cuenta que la comunicación implica aprender lo que las palabras y frases significan, el docente debe ser un mediador para resolver dudas y aclarar significados a través de explicaciones; que le permitan entender al niño de manera gradual oraciones cada vez más complejas. Puede apoyarse de canciones, juegos, trabalenguas y actividades didácticas, las cuales pueden dar como resultado, una mejora significativa en la comunicación verbal y estructura cognitiva en los primeros años de educación preescolar.

Conclusiones

Después de la revisión teórica, desde la perspectiva de los autores más importantes en el campo del desarrollo del pensamiento y el lenguaje en los niños: se logró comprender la evolución de las capacidades más significativas de cada uno de ellos. Y partiendo de este conocimiento, poder orientar nuestras actividades para el fortalecimiento y continua formación en ésta área que resulta esencial en la escuela.

A partir de la experiencia antes citada, fue importante trabajar sobre el lenguaje previamente desarrollado en los educandos. Dando apertura al aprendizaje de nuevas palabras relacionándolas con conceptos ya conocidos; cabe mencionar que muchas de sus experiencias espontáneas

fueron un instrumento válido para adentrarse en el mundo de la expresión oral.

Referencias

- Álvarez J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós Educador, México.
- Beatriz C. M. (junio, 2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Educere Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Cárdenas, Alfonso (Enero-Junio 2011). *Piaget: Lenguaje, conocimiento y educación*. Revista Colombiana de Educación. Núm. 60. Recuperado el día 21 de Septiembre de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635253005>
- Castro, María Cecilia, Fergusson, Fernando, (1982), *Reseña de "Conducta verbal" de B.F. Skinner*. Revista Latinoamericana de Psicología [en línea] 14 [Fecha de consulta: 21 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80514220>> ISSN 0120-0534
- Schmelkes C. y Elizondo N. (2012) *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. Tercera edición, Oxford University Press, México.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LOS AMBIENTES DE ENSEÑANZA QUE ESTABLECEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR*

Dulce Guadalupe Pérez Escobar*

Maricela Sánchez Espinoza**

Resumen

El sistema educativo en México, ha tenido que responder a las necesidades sociales, culturales, políticas e incluso económicas. Esto exige, que los docentes tengan conocimientos del área, Competencias que le ayuden a aprender para lo largo de la vida y adaptarse a las transformaciones que se den en el entorno De tal forma que los alumnos sean reflexivos, críticos e innovadores.

Para ello los docentes deben tener desarrollada la inteligencia emocional, que les permitan resistir el estrés.Y, favorece un clima de tranquilidad y buenas relaciones con los demás. Entender que, en los ambientes de enseñanza no solo se dan desde un plano o bien desde tener los conocimientos del área, .Sino por diversas circunstancias o factores, dentro de las cuales las habilidades emocionales tienen relación con los ambientes de enseñanza.

Ante lo anterior, se ha propuesto el siguiente objetivo: Analizar el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional de los docentes y establecer su relación con los ambientes de enseñanza.

*Universidad La Salle Puebla. qfbdulce@hotmail.com

**Universidad La Salle Puebla

Palabras clave: inteligencia emocional, docentes, ambientes de enseñanza.

Introducción

La escuela tiene como función ser el intermediario entre los conocimientos, habilidades y valores que el ser humano tiene y debe perfeccionar. De tal manera que sea un ser humano integral. Desarrollando su misión en la vida, ser feliz y trascender en la humanidad de forma positiva. Sin embargo, para que ello se logre, son varios factores que contribuyen o interfieren en este desarrollo de forma positiva o negativa. Pueden ser desde el contexto socioeconómico, la familia o la propia comunidad estudiantil. Pero un agente importante en este proceso, son los docentes, encargados de discernir qué conocimientos, estrategias, ambientes de aprendizaje, recursos y materiales son adecuados. La presente investigación propone analizar la inteligencia emocional de los docentes y cuál es la implicación de dicha inteligencia en su labor dentro del aula.

En la era del conocimiento surgió el concepto de inteligencia emocional. Esta explicó ciertos aspectos del comportamiento humano asociados a la inteligencia, pero que no respondían exclusivamente al aspecto cognitivo. Sino que implicaba a las emociones y la influencia que tienen en diferentes ámbitos en que se encuentra implícito el ser humano.

Gardner (1983), había planteado que no existía una inteligencia. Fundamental para el éxito en la vida. Postulaba, un amplio espectro de inteligencias consientes, variedades claves. E entre las que se incluían, las inteligencias “intra-



personal” e “interpersonal”. Las tesis de Gardner abrieron, en cierto modo, el desarrollo de una línea que afirmaba la importancia de los elementos afectivos, emocionales y sociales en el desarrollo de la persona. Así como en el éxito que pudiera obtener en su interacción con el entorno.

Mayer y Salovey (1990), fueron los primeros en acuñar el término de “inteligencia emocional”. Definiéndola como “la forma de inteligencia social que implica la capacidad de supervisarse a uno mismo y a otros. Sus sentimientos y emociones, para diferenciar entre ellos y utilizar esta información para conducir el pensamiento y la acción”. Por lo tanto, la inteligencia emocional se entiende como una competencia socio-emocional para reconocer, percibir y valorar las propias emociones, así como, para regularlas, expresarlas en los momentos adecuados y en las formas pertinentes.

Desarrollo

Planteamiento del problema.

En la escuela de capacitación para el trabajo del Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec, se observan algunos factores que dificultan el desarrollo social, afectivo e incluso el desarrollo de profesional de los docentes. A algunos de estos factores, se encuentran inmersos es funciones administrativas, en diversos proyectos institucionales como construye, yo no abandono; de los cuales, genera un estrés al estar llenando formatos y recopilando evidencias que no favorecen su práctica docente. si bien, la intención de estos programas son buenos, se pierde esa intención.

Otro factor importante, es la poca demanda de ingreso a sus capacitaciones. Lo que genera preocupación, debido a

que deben justificar su permanencia. Las condiciones de aulas o talleres no son óptimas, están en malas condiciones. Materiales obsoletos, esto les provoca poca motivación y estrés laboral que se hacen presentes en los ambientes de enseñanza.

Los docentes que viven en lo cotidiano, esta situación. Se observa, que va menguando su desarrollo socioemocional al grado que, reconocer, percibir y valorar las propias emociones o tener buenas relaciones sociales; se convierte en una situación difícil de controlar. Regular las emociones, como expresarlas en los momentos adecuados y en las formas pertinentes es una actividad que debe favorecerse.

Si a esto, se añade que existen otros factores a que contribuyen a este problema como son las necesidades familiares, el poco reconocimiento de la labor docente y el bajo ingreso económico. Tenemos como resultado, el bajo control de las habilidades socioemocionales. Es por eso que nuestra pregunta generadora se expresa de la siguiente forma:

¿Cómo influye la Inteligencia emocional de los docentes de educación media superior en el desarrollo de los ambientes de enseñanza?

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional de los docentes de educación media superior?
- ¿Qué criterios definen un ambiente de enseñanza?
- ¿Qué relación existe entre el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes con los ambientes de enseñanza que establecen?



- ¿Qué elementos debe integrar un plan de acción que permita el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los docentes?
- ¿Mejoró el ambiente de enseñanza de los docentes, después de plan de acción?

Objetivos Central

Analizar la relación del nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional de los docentes de educación media superior, con los ambientes de enseñanza que establecen.

Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional de los docentes.
2. Determinar los criterios que definen un ambiente de enseñanza.
3. Relacionar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes, con los ambientes de enseñanza que establecen.
4. Diseñar el plan de acción que permita el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los docentes.
5. Relacionar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes, con los ambientes de enseñanza que establecen después del plan de acción.

Justificación

La escuela, tiene una premisa ante esta sociedad. Es “aprender a aprender”. Esto conlleva a desarrollar seres humanos capaces de aprender. Generar su conocimiento no solo en

un momento en particular o en un lugar en particular, sino en todos sus ámbitos. Para que esto se efectué, es fundamental la inteligencia emocional, porque nos permite reconocer y autorregular los sentimientos y emociones.

Sin embargo, contradictoriamente, el docente debe saber y enseñar. Pero cuenta con pocos elementos para desarrollar su inteligencia emocional. La carga administrativa en las escuelas; genera que pase varias horas entregando formatos, realizando diferentes proyectos, que si bien, tienen una finalidad asertiva para los fines de la educación. Al llevar varios o con cargas académicas excesivas, terminan no empleándose de manera correcta.

De acuerdo Castillo (2004), existe una relación negativa moderada entre la escala de presiones del trabajo y el desempeño laboral. En cuanto a las escalas de conciencia emocional de sí mismos, expresión emocional, intención, creatividad, elasticidad, conexiones interpersonales, descontento constructivo, compasión, intuición, radio de confianza, poder personal, integridad, calidad de vida, cociente de relaciones, óptimo rendimiento y el desempeño laboral, determinó que las correlaciones eran positivas.

Ante ello los docentes carecen de poco tiempo para el diálogo. El acercamiento interpersonal, delimitándose a contenidos académicos. En el Nuevo Modelo Educativo, señala testimonios de alumnos donde de manera muy clara y concisa, señalan a docentes que les dejaron huella en su vida de manera positiva. Eran aquellos que se preocupaban por el ser; a vivir de manera correcta. Cuando lograban el bienestar emocional, el proceso de enseñanza aprendizaje era eficaz; por tanto; estos docentes ejercían liderazgo.



Salinas (2000), señala que la Inteligencia Emocional es rasgo característico en un líder triunfador. Destaca la autoconciencia. A veces cuesta ser honesto hacia uno mismo, en aspectos que se deben mejorar y no se reconocen. Este punto, por lo tanto, hace referencia a la habilidad de reconocer y entender estados de ánimo, emociones, y el efecto en las personas con quienes se interactúa

Marco Teórico

Los referentes teóricos que han investigado la inteligencia emocional desde diferentes perspectivas, cognitiva, psicología de las emociones, mixta, neurología de las emociones, han propuesto que el óptimo desarrollo de la inteligencia emocional en el ser humano permite lograr un estado de equilibrio en su vida profesional. Al mismo tiempo, en su persona. Los docentes, que tienen o desarrollen la inteligencia emocional, tienen una influencia en el ambiente de aprendizaje.

Es importante enfatizar la conceptualización de la inteligencia emocional y el aprendizaje desde los autores. Para Mayer y Salovey (1997), puede definirse la inteligencia emocional como: “la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la capacidad para acceder a sentimientos (o generarlos) que faciliten el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento personal e intelectual”.

Sin embargo, otro elemento que se debe conceptualizar, es el clima emocional del aula. Se entiende como un concepto, que está compuesto por tres variables: el tipo de vín-

culo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge, de esta doble vinculación. El aspecto crucial de este concepto, radica en la noción de vínculo. En este vínculo existe una dialéctica con un nivel de profundidad, en el cual los dos se sienten que son vistos, escuchados y aceptados. Sin juicio ni crítica, por lo que se ve favorecida la conexión, hay confianza y seguridad. El buen clima, se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas, son emociones que hacen posible el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje depende del grado de la conexión entre estos actores.

Para efectuar la investigación, cabe hacer mención que se ha considerado el modelo mixto de Goleman. Por tanto, se hace mayor énfasis, en su libro *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Define a la “inteligencia emocional”, como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones; en nosotros mismos y en nuestras relaciones.

En esta definición, Goleman ha considerado cinco aptitudes emocionales, clasificadas a su vez en dos grandes grupos:

Aptitud personal: Es la que determina el dominio de uno mismo, que el docente en esta aptitud, debe tener un desarrollo óptimo, ya que, le permite autorregular sus sentimientos y emociones que lo rodean, para que pueda brindar un entorno óptimo en la enseñanza. Al mismo tiempo, sea capaz de mostrar motivación a su vocación e inyectarles de motivación a los alumnos para su desarrollo a corto, mediano y largo plazo.

Aptitud social: Es la que determina el manejo de las relaciones. Comprenden las siguientes aptitudes: empatía y habilidades sociales.



Goleman, define la aptitud emocional como una capacidad aprendida; basada en la inteligencia emocional, que origina un desempeño del docente con sus compañeros. Pero al mismo tiempo, pueda mostrar empatía con sus alumnos, padres de familia, para poder contextualizar el proceso de enseñanza. De acuerdo al autor se requiere de cinco componentes de la Inteligencia Emocional, en la práctica docente.

El autoconocimiento, consiste en conocer los propios estados internos. Preferencias, recursos e intuiciones. Este autoconocimiento, comprende, a su vez, tres aptitudes emocionales: Conciencia emocional: Reconocimiento de las propias emociones y sus efectos; Autoevaluación precisa, conocimiento de los propios recursos interiores, habilidades y límites, confianza en uno mismo: Certeza sobre el propio valer y facultades.

La autorregulación, consiste en manejar los propios estados internos, impulsos y recursos. Esta autorregulación comprende, a su vez, cinco aptitudes emocionales: Autodominio: mantener bajo control las emociones y los impulsos perjudiciales, Confiabilidad: mantener normas de honestidad e integridad; Escrupulosidad: aceptar la responsabilidad del desempeño personal, Adaptabilidad: flexibilidad para reaccionar ante los cambios; Innovación: Estar abierto y bien dispuesto para las ideas y los enfoques novedosos y la nueva información.

La motivación, es la tendencia emocional que guía o facilita la obtención de las metas. Y, la empatía, es la captación de sentimientos, necesidades e intereses. Las habilidades sociales, son las habilidades para inducir en los otros las respuestas deseadas.

El primer paso, consiste en descubrir cuáles los valores del docente. El siguiente, analizar las creencias que nos hemos formado alrededor de esos valores. Los valores, son pensamientos que tenemos sobre las cosas, y a partir de esos pensamientos definimos creencias. Las cuales, pueden resultar limitadoras o potenciadoras, tanto para juzgar a los demás, como para validar o justificar la forma en que nos comportamos.

Habilidades emocionales y rasgos de la personalidad que influyen en los ambientes de enseñanza.

Las habilidades emocionales y los rasgos de la personalidad, tienen un origen en común y este es el desarrollo que tuvo el docente en su infancia. Las relaciones interpersonales y el impacto que tienen las emociones, que al estar el docente en su labor diaria influyen en los ambientes de enseñanza. Algunos teóricos, ponen énfasis en las emociones. Zaccagnini (2004), señala que las emociones, “son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales; que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual, que puede ser identificada por las demás personas”.

Por tanto, las características de los estados emocionales globales, se agrupan alrededor de tres dimensiones básicas: cualidad, intensidad y duración. Dimensiones, que corresponden con los términos siguientes: afecto, sentimiento, pasión, estado de ánimo, reacción emocional, amor y odio. La cualidad emocional, caracteriza la emoción como agradable o desagradable, positiva o negativa.



Mientras que la intensidad emocional representa el grado de activación cognitiva, fisiológica y motora. Modulando, un grado de expresión de esta respuesta; así como la fuerza con que se experimenta subjetivamente; respecto a la duración de las emociones. Hay que decir, que los estados emocionales pueden ser respuestas puntuales a ciertas situaciones o predisposiciones que perduran en el tiempo y que el docente va a manifestar de manera involuntaria. La combinación de estos componentes fundamentales de las emociones, el componente corporal (fisiológico), el componente perceptual (cognitivo), y el componente motivacional (conductual). Una emoción siempre supone cambios fisiológicos en nuestro organismo (respiración agitada. Aumento del ritmo que presenta el docente, que se realizará una influencia los ambientes de enseñanza. Es importante, que los distintos ambientes de enseñanza interactúen y que resulten constructivos.

Otra característica que debe estar presente en el ámbito del desarrollo que es preciso abordar en el marco de las relaciones interpersonales, considerando que el docente que tienen una relación. De tal forma que, la forma de aprendizaje del docente, es como el propone sus clases. Por tanto, influye en los ambientes de enseñanza y sus alcances pueden ser tan fuertes que influyen en su personalidad pudiendo tener una impresión en la vocación de los alumnos.

El desarrollo de la personalidad se empieza desde la niñez con los lazos afectivos. Y, y el sentirse unidos a sus padres. Familiares. Al mismo tiempo que empiezan a tener lazos de amistad y pueden ayudarlo a desarrollar herramientas sociales, inteligencia emocional y confianza en sí mismos. A medida que se avanza en el desarrollo, los niños y las

niñas, van accediendo y participando en nuevos contextos.

A través de las interacciones, sociales que se establecen con todas estas personas, aprender a comunicarse, comprenderán las normas de conducta e irán asimilando y adquiriendo los valores. Estas interacciones que se producen en la escuela y en el medio familiar les permite consolidar o modificar muchos de los aspectos del desarrollo socio personal que se habían ido definiendo en los años anteriores.

Competencias socioemocionales en los docentes y su influencia en el ambiente de enseñanza.

La competencia no entendida como una conducta específica, sino como una cualidad del trabajo docente. Es lo que plantea Avalos (2004). El término competencia, estaría referido concretamente a desempeño. Según indica la autora, un docente es competente cuando de forma satisfactoria hace aquello que tiene que hacer, y que lo hace con la presencia de su vocación.

McLelland (1973), teórico de las ciencias sociales vinculadas al ámbito socio laboral. Una reflexión referida al término competencia para contextos docentes. Las Competencias supondrían la consideración de las cualidades internas que capacitan a *priori* a una persona para desempeñar el proceso de enseñanza. De un modo exitoso, considerando el contexto para favorecer ambientes de aprendizaje. Más específicamente, referida a la docencia se trata de una acción que tiene por objetivo estimular cambios en otros Y, que, para hacerlos efectivos, necesita saber aquello que debe enseñar. Pero por sobre todo, necesita poder enseñarlo (Avalos, 2004). La competencia profesional docente según Zahonero y Martin (2012), es aquella que permite al ense-



ñante mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un área específica de conocimiento. A través, de aplicaciones y transferencias oportunas de los conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que éste posee.

En el proceso de enseñanza, el docente desarrolla y cuida especialmente estos aspectos que forman parte de las Competencias socio emocionales, porque como bien se ha mencionado, la relación entre los alumnos y su profesor es una relación humana donde subyacen vínculos afectivos, y que tiene repercusión con el clima emocional del aula, afectando la calidad de sus aprendizajes (Casassus, 2007).

La docencia, se puede considerar una de las profesiones con mayor carga afectiva e incluso con mayor estrés, al implicar un trabajo diario que tiene como base, interacciones sociales. Que llevan al docente al esfuerzo por regular no solo sus propias emociones, sino que también la de sus alumnos, padres y colegas (Palomera et Al., 2008). Sin embargo, cuando un docente con baja autoestima no actúa en las mejores condiciones para la formación de sus alumnos, ni para su propio desarrollo profesional. Concretamente, la baja autoestima docente parece actuar como fuente generadora de dificultades de aprendizaje del propio profesor. Relacionadas con su propio desarrollo profesional y la práctica de la enseñanza.

Gascón (2004) en su escrito “El docente de baja autoestima”. Describe algunos indicadores que los profesores manifiestan cuando no tienen una autoestima sana. Entre los que se encuentran: poca confianza en sí mismos, menor tolerancia a la frustración, evitación de responsabilidades, irritación, y autoritarismo. Contrario, gran permisividad,

sensibilidad a la agresividad percibida, culpabilidad, opción por la rutina, y una serie de dificultades tanto personales como didácticas que obstaculizan su intervención. Pues, se entiende que mostrando este tipo de actitudes no se encuentra en las mejores condiciones para realizar una práctica profesional óptima. Lo que por ende, repercute en el clima del aula, así como en el aprendizaje y motivación de sus alumnos.

Un docente que se siente realizado, feliz y le encuentra sentido y significado a lo que hace, logrará un equilibrio entre sus Competencias emocionales y la profesionalización exigida. Será consciente de quién es él y quiénes son los alumnos a su cargo, favorecerá climas, relaciones sanas y constructivas, y por consecuencia, los propósitos educativos se verán materializados potencializando los pasos hacia la meta de una educación de calidad para todos.

Promover la autoestima, es una responsabilidad de quienes forman y actualizan a los docentes, pero sobre todo; de éste último, al buscar los medios y estrategias para analizar y fortalecer su práctica profesional y así revalorar continuamente su rol. El docente ha de buscar por todos los medios, la mejora continua e integral de su propio desarrollo personal, ya que como se ha señalado, sólo así podrá favorecer en los educandos esto mismo.

Metodología

Esta investigación es mixta (Cuan-CUAL), a partir de la intención de la investigación. Ya que representan, un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación. E implican, la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como, su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias. Producto de



toda la información recabada (metainferencias), y lograr un mayor entendimiento del fenómeno, bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2010).

En el diseño cuantitativo, se va a medir el nivel de inteligencia emocional de 22 docentes pertenecientes al Centro de Capacitación para el Trabajo Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec, Puebla, pues se trata, de un grupo intacto. Se realizó con el instrumento de cuestionario cerrado, considerando la variable dependiente Inteligencia Emocional, para relacionar el nivel del desarrollo de la inteligencia emocional y su relación en los ambientes de aprendizaje.

En lo referente al diseño cualitativo se pretende utilizar la investigación acción que nos permita observar y determinar las categorías de análisis para validar el supuesto o premisa. Para ello, se realizó la técnica de observación a partir de registrar, en dos instrumentos. Diario y una guía de observación, considerando la variable de ambientes de enseñanza. Una vez recabada la información de esta fase, se diseña la intervención y se aplican nuevamente los instrumentos considerando un cambio en el fenómeno que se estudia y se pueda determinar la relación y el efecto causa de las variables independientes con las dependientes. De tal forma que la hipótesis y premisas sean afirmativas.

Resultados

En las observaciones, se ha puesto de manifiesto que los docentes que desde que llegan al aula o a los talleres de capacitación, la respuesta en el ambiente del aula es activo, hasta este momento, se ha podido detectar que los docentes que tienen un nivel de desarrollo óptimo favorecen

a que el aprendizaje sea más rápido. Que los alumnos se muestren cooperativos entre pares. Sin embargo, en el caso de que los docentes no se muestran emocionales, el clima de enseñanza es poco favorable.

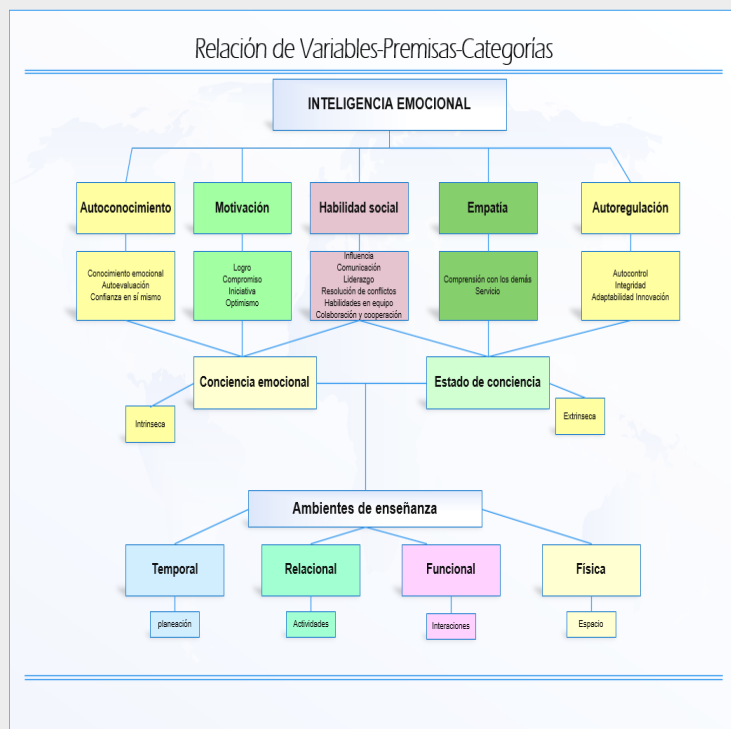
Conclusiones

A través de las investigaciones teóricas, se ha encontrado que la Inteligencia emocional tiene sus orígenes desde el proceso cognitivo, psicológico y biológico del ser humano, por ello es importante hacer conciencia en los docentes: la importancia que tiene el desarrollo de esta inteligencia, de acuerdo a Goleman (1996), la inteligencia emocional está constituida por cinco dimensiones: el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Estas, a su vez, están estructuradas por aptitudes emocionales que tienen un impacto en el docente, en forma personal y profesional; existiendo una dialéctica.

En el aspecto personal, al tener o coadyuvar a un desarrollo de la inteligencia emocional, le produce bienestar consigo mismo y con los demás. En la dimensión profesional, al estar en contacto con colegas o con los alumnos, le va a permitir identificar y regular sus emociones. Así mismo establecer relaciones sanas en el aula. En las cuales, le permita comunicar asertivamente, practicar la empatía y generar ambientes de enseñanza en los cuales se produzca motivación, y se tenga un impacto en la vida de los estudiantes de forma favorable. Que es uno de los propósitos de la escuela; formar seres humanos capaces de conocer, hacer, vivir juntos y con los demás y ser.



Tablas y figuras



3.1 Diseño de la investigación

Hipótesis / Juicio de valor afirmación (evitar redacción negativa)	Premisa Proposición no evidente por sí misma, ni demostrada
Cuantitativa	Cualitativa
Se manipula y controla (mide)	Se transforma y cambia de manera permanente
Título: El desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes y la relación en el ambiente favorable en la enseñanza	Título: El desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes y la relación en el ambiente favorable de enseñanza
Hipótesis Hipótesis Correlacional: El desarrollo de la Inteligencia Emocional en los docentes de la escuela de capacitación para el trabajo CENHCH, se encuentra correlacionada con el ambiente favorable de enseñanza . Hipótesis Causal: El desarrollo de la inteligencia Emocional en los docentes de la escuela de capacitación para el trabajo CENHCH, constituye un factor determinante en el ambiente favorable para la enseñanza . Causa: desarrollo de la inteligencia emocional (se manipula) Efecto: Ambientes de enseñanza (se controla) y se mide)	Premisa El desarrollo de la Inteligencia emocional en los docentes de la escuela de capacitación para el trabajo CENHCH, propicia ambientes favorables de enseñanza .
Variable independiente : Inteligencia Emocional Variables dependientes: Ambientes de enseñanza	Categoría de investigación (noción abstracta) • Inteligencia Emocional • Ambientes de enseñanza

Investigación cuasi experimental: grupo intacto (tabla de variables)

Título:	El desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes y la relación en el ambiente favorable en la enseñanza					
Hipótesis	Hipótesis Correlacional:	El desarrollo de la Inteligencia Emocional en los docentes de la escuela de capacitación para el trabajo CENHCH, se encuentra correlacionada con el ambiente favorable de aprendizaje .				
	Hipótesis Causal:	El desarrollo de la inteligencia Emocional en los docentes de la escuela de capacitación para el trabajo CENHCH, constituye un factor determinante en el ambiente favorable para el aprendizaje .				
	Variables	Variable independiente : Inteligencia Emocional				
	Variables de estudio	Variables dependientes : Ambientes de enseñanza				
Inteligencia Emocional	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Preguntas	Instrumento	
	Habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional.	habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa, y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros	autoconocimiento autorregulación motivación empatía	1,6,11,16,21,26,31 2,7,12,17,22,27,32 3,8,13,18,23,28 4,9,14,19,24,29,32,33	Cuestionario	
			habilidades sociales	5,10,15,20,25,30,33		
			Física Funcional Relacional Temporal	36,41 37,38,40 43,44,45 41,42,44		
Ambientes de enseñanza	Entorno físico tiene dos elementos principales, la instalación arquitectónica y el ambiente; interactuando entre sí para fortalecer o limitar la enseñanza.	Medio propicio que favorece el docente para efectuar el proceso de enseñanza (diálogo, empatía, valores y creatividad)				

Referencias

- Avalos, B. (2004). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Casassus, J. (2009). La educación del ser emocional. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Castillo, A. (2004). Correlación entre inteligencia emocional y desempeño laboral: caso fábrica de producción. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gascón, A. (2004). El docente de baja autoestima: Implicaciones didácticas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (5), pp.51-65.
- Goleman, D. (1995a). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. En D. Goleman. Vergara Grupo Zeta.
- Goleman, D. (1995b). *Emotional intelligence*. NY: Bantam Books
- Goleman, D. (1997). Foreword. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*: vii-viii. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, p. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010) Metodología de la Investigación (5ª Edic). México: McGraw-Hill.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), pp. 81-101.
- Leuner, B. Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, Vol. 15, pp. 193-203.
- McClelland, D. (1973). "Testing for competence rather than intelligence". *American Psychologist*, nº 28 (1), pp. 13-20.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), pp. 437-454.
- Salinas, O. (2000), en el artículo Inteligencia emocional: rasgo característico en un líder triunfador, recuperado de: [http:// www.gestiopolis.com](http://www.gestiopolis.com)
- Salovey P y Meyer, J.D. (1996) Emotional intelligence. *Imaginativa, Cognition and Personality* 9, pp. 185-211.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition & Personality*.
- Sellers, M. (2006). The role of intrapersonal intelligence in self-directed learning. *Issues in Educational Research*, 16(1), pp. 95-119



- Stephen, C. (2015). Getting to the heart of teacher experience. The journeying of reflexivity, self-study and conscious attention. *Innovación Educativa*, 15(67), pp. 22-48
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zahonero, A., Martín, M. (2012) Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de Competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*. 20, pp. 51- 70.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA FUNCIÓN DE LA INDUCCIÓN A LA PROFESIÓN DE LOS NOVELES DOCENTES*

M. Guadalupe Arreola Cos*
María Del Rosario Leyva Venegas**
Norma Reyna Salas***

Resumen

Como parte de la Reforma Educativa se implementó la “tutoría” y/o inducción a los docentes noveles; sustentada en orientaciones y disposiciones legales para garantizar la calidad educativa. Con el propósito de fortalecer las capacidades, los conocimientos y las Competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso. Así como, su inserción en el trabajo educativo y mejorar sus capacidades para propiciar el máximo logro de aprendizaje de sus estudiantes.

En los hechos, la función deja mucho que desear, algunos de los involucrados afirman que no hay claridad sobre las funciones de la tutoría, los temas o aspectos que se abordan durante el proceso.

*Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Oficial De Guanajuato. arreolamguadalupe@gmail.com

**Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Oficial De Guanajuato. mr_leyvav@bcenog.edu.mx

***Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Oficial De Guanajuato. n_reynas@bcenog.edu.mx

La justificación del presente, es evidenciar las condiciones en las que se integran a la profesión los noveles docentes. Investigar los temas que se abordan en la tutoría y vislumbrar la posibilidad de emprender acciones desde las escuelas normales para mejorar la formación de sus egresados.

Para este estudio cualitativo de tipo exploratorio se recuperaron las opiniones de las participantes. A través, de una entrevista semiestructurada para posteriormente significarla a la luz de los documentos que sustentan el proceso de inducción a la profesión docente; en el estado de Guanajuato.

El objetivo del estudio, fue indagar sobre los temas, el impacto y los significados que se forman los noveles docentes sobre la tutoría que reciben; a partir de su ingreso al servicio profesional.

Resultados preliminares: las directoras no tienen claridad sobre la tutoría, las noveles docentes reconocen algunos beneficios en su práctica docente, que no inciden para su ingreso a la profesión.

Palabras clave: saberes, ingreso, tutoría, docentes, función tutorial.

Introducción

El problema, parte de las opiniones e inquietudes de algunos involucrados en la docencia; sobre la falta de claridad de la función. A partir de esto se tuvo como objetivo: indagar sobre los temas, el impacto y los significados que construyen los docentes de nuevo ingreso, sobre la tutoría



que reciben a partir de su ingreso al servicio profesional docente.

La justificación del estudio es, contar con evidencias de los recursos con los que egresan los estudiantes de la escuela normal, para integrarse a la profesión docente; para orientar acciones en las instituciones formadoras de docentes que mejoren el desempeño de los egresados.

Este estudio cualitativo de tipo exploratorio, se ubica en el estado de Guanajuato Centrado en las opiniones de los sujetos participantes; la recolección de información, fue a través de una entrevista estructurada con la que se pretende conocer el impacto de la tutoría en el desempeño y en la práctica de los noveles docentes. Para luego contrastarlas con las disposiciones legales y organizativas que la sustentan.

Los resultados obtenidos hasta ahora, son preliminares pero han dado insumos para seguir profundizando en los saberes que ponen en juego los noveles docentes al ingresar a la docencia.

Desarrollo

El problema del estudio surge de la falta de claridad sobre las funciones, los temas o aspectos que se abordan durante el proceso de la tutoría para los docentes de nuevo ingreso al servicio: Por ejemplo, en el nivel de primaria y secundaria se afirma que:

“... La figura de la tutoría se implementó como parte del sistema de capacitación para docentes. Además de brindar un apoyo a los maestros en su carrera profesional. Un motivo para instaurar la figura de la tutoría, fue regula-

rizar y preparar a los docentes que realizan el examen para el Servicio Profesional. El tutor es un maestro que teniendo mayor experiencia en la práctica docente, se ofrece voluntariamente y con la posibilidad de progresar en su carrera profesional; a apoyar a algún colega de menor experiencia (Gama, E, en NEXOS 2017)”.

Esto nos lleva, a los siguientes cuestionamientos, ¿Cuáles son los temas que se abordan en la tutoría para los docentes de nuevo ingreso? ¿Cuál es el impacto de la tutoría en el desempeño profesional de novel docente? ¿Cuál es el significado de la tutoría para los noveles docentes?

Los referentes de los que se parte, son las orientaciones que sustentan la figura del “tutor” y su ejercicio (2015). Así como, las disposiciones legales contenidas en los siguientes artículos:

- Artículo 3º, de la Ley General de Educación, determina la obligación del Estado de prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro del aprendizaje a los educandos.
- Artículo 21, de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), instituye que el ingreso a la Educación Básica será mediante el concurso de oposición para garantizar la idoneidad de los conocimientos, las habilidades y capacidades de los docentes.
- Artículo 22, de la LGSPD, señala que para fortalecer las capacidades, conocimientos y Competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años, tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa y al finalizar el primer año de servicio se someterá



a una evaluación profesional, y después del periodo de dos años de tutoría y de formación continua se le evaluará su desempeño docente, para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y cumple con las exigencias propias de su función.

- Artículo 47, de la LGSPD, sustenta que la función tutorial será considerada como un movimiento lateral y que la selección de los docentes para la función se realizará con base en los lineamientos que para este fin expida el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

- Artículo 3º, alude a los Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior 2016–2017, expedidos por el INEE, reitera lo que establece la LGSPD: que las funciones de tutoría son adicionales a las que desempeña el personal docente y técnico docente y se realizarán mediante movimientos laterales que le permitan desarrollarse profesionalmente.

Para efectos de análisis se citan los propósitos de la tutoría:

a) Fortalecer las capacidades, los conocimientos y las Competencias del personal docente, y técnico docente de nuevo ingreso. Para favorecer su inserción en el trabajo educativo, la autonomía profesional, la participación en la escuela, la comunicación con los padres de familia y la permanencia en el Servicio Profesional Docente.

b) Contribuir a la mejora de su práctica profesional, de

modo que cuente con más y mejores capacidades para atender las prioridades establecidas en la Educación Básica y para propiciar el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos.

Lo anterior, permitió plantear los cuestionamientos para la entrevista estructurada.

Del artículo 21 de la LGSPD, que alude el ingreso a la profesión a través de un concurso de oposición para garantizar la idoneidad de los conocimientos, las habilidades y capacidades de los docentes. Se cuestionó, a las participantes que lograron mantener la plaza y participaron en la acción tutorial del ciclo escolar 2016–2017.

Sobre los contenidos que se abordan en la acción tutorial, se consultó el Manual para el Tutor del Docente y del Técnico Docente de nuevo ingreso (2015). Educación Básica Ciclos escolares 2015–2016 y 2016–2017, se afirma que la tutoría debe contribuir a que los Docentes y Técnicos Docentes se involucren en la atención de las siguientes prioridades de la Educación Básica:

- Mejora de las Competencias de lectura, escritura y matemáticas de los educandos;
- Disminución del rezago y abandono escolar; y
- Desarrollo de una sana convivencia en la escuela

Las respuestas fueron las siguientes:

DIF.- La maestra tutora nos atendió a mí y a otra compañera. Primero nos preguntó, ¿Qué esperábamos de la tutoría? Era como el mes de octubre; y la verdad yo estaba feliz con todo lo que hacía, realmente no tenía ningún problema.



Pero tenía que decir algo y le dije que tenía problemas con la planeación. Ella sacó su plan de trabajo y me dijo que era un tema que si tenía planeado, era lo primero que íbamos a abordar. En su lista tenía la planeación, la normatividad mínima, la integración de expedientes de los niños, los ambientes de aprendizaje y otros temas que no me acuerdo bien. Pero después nos enfocamos en el caso de un niño con síndrome de Down, al que atendía mi compañera, la maestra no sabía mucho de integración educativa pero entre las tres sacábamos ideas para atender al niño. También abordamos algunos problemas que surgieron con las madres de familia, relacionadas con cooperación y de un niño que era muy inquieto y las demás mamás no querían que sus hijos convivieran con él. Y así abordábamos los problemas que iban surgiendo, discutíamos, dábamos ideas, y tratábamos de que las tres horas se nos fueran rápido.

- D2F.- Mi maestra me propuso que trabajáramos los problemas que yo tuviera, ¡y vaya que tuve!, la directora era tremenda y a mí me traía de encargo. Un día entró a observarme y como a la media hora, delante de los niños, me dijo que ya se iba, porque no aguantaba más estar observando tan mala práctica. En el recreo se me acercó para decirme que nunca se había salido de un salón y que lo hizo porque ya no aguantó ver lo mala que era yo en la práctica. Que lo pensara bien, que la verdad yo no servía para ser educadora. En ese momento si pensé en dejar la docencia, pero mi tutora realmente me ayudó. Me grabé para verme y al revisar con ella y las otras dos compañeras, llegamos a la conclusión de que no estaba tan mal. Otro tema que abordamos fue sobre la normatividad. La directora nos hacía trabajar demás, fuera del horario. El día de muertos cayó en domingo y nos hizo ir a poner el altar de muertos. Así

que revisamos la normatividad y encontramos que cuando se trabaja fuera del horario laboral se debe de dar una “orden de comisión”. Pero no se la pedimos, en la zona todas sabían que era bien “gachilla”, creo que hasta la supervisora le tenía miedo. Pero por lo menos supimos algo que no sabíamos.

- D3F.- Abordamos temas como la normatividad, la planeación, el control de grupo, cómo hacer observaciones y cómo presentar la documentación que nos iban pidiendo. Luego nos grabamos dos veces y la maestra nos hizo observaciones, entre ellas sobre el control del grupo, verificaba que los aprendizajes esperados realmente se cumplieran. Primero revisamos el plan de trabajo y así se hacía la revisión de la práctica.

- D1E.- No hubo temas de trabajo, abordábamos lo que iba saliendo. Casi siempre empezaba la sesión preguntándonos: ¿Cómo nos había ido? ¿Qué queríamos que abordara? Y así, iban surgiendo los temas. Platicábamos de cosas que nos pasaban; por ejemplo, yo le pedí que me orientará en la planeación, porque en la normal nos pedían que escribiéramos un chorro de cosas y la directora me dijo que me ajustara a lo que en el jardín de niños hacían. Y, pues le dije a la tutora, que me orientara. y si me sirvió lo que me dijo.

- D2E.- La maestra me pidió que le platicara cuáles eran mis áreas de oportunidad y entre las dos formulamos un plan para trabajarlo durante el ciclo escolar. Revisamos la normatividad, me pidió que me grabara en una jornada de práctica, que revisara los campos de desarrollo e hiciera un mapa conceptual de cada uno; para que los entendiera mejor y los pudiera recordar después.



De acuerdo con las respuestas de las cinco participantes, los temas que abordaron en la tutoría no corresponden a las prioridades recomendadas. Tal vez porque no se abordan en el nivel de preescolar, no se presenta. Se destaca, que las tutoras atendieron los problemas de la práctica de las docentes noveles; tal como se recomienda en las orientaciones para la función.

La Tutoría es un conjunto de acciones sistemáticas de acompañamiento, apoyo y seguimiento. Que contribuyen a enriquecer la experiencia profesional del Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso, para que puedan enfrentar en mejores condiciones las demandantes tareas que implica que los niños, independientemente de su condición social, cultural, económica o de salud; accedan a experiencias educativas pertinentes. (SEP, 2015, p.10).

De tal suerte, que las acciones de apoyo y sostenimiento, sí contribuyen a enfrentar en mejores condiciones las tareas educativas.

En el segundo año de tutoría, las actividades que realizaron fueron las siguientes:

- DIF.- Para el segundo ciclo escolar me cambiaron de zona y ya no tuvimos contacto con la anterior tutora, la supervisora nos atendía una vez a la semana, a seis chavas. Otra vez abordamos lo de la normatividad. Después, lo de las estrategias de trabajo, también nos pidió grabaciones de la práctica docente y entre todas las analizábamos. Varias veces lo hicimos solo entre nosotras. Porque durante las sesiones, la interrumpían y así. Y conforme avanzó el ciclo escolar cada vez nos atendía menos, porque siempre estaba llena de trabajo y de compromisos.

- D2F.- En el segundo ciclo escolar nos atendió la supervisora. A mí me pareció que fue mejor, ella nos expuso muy bien lo de la normatividad, las estrategias de trabajo, los elementos de la planeación. Y, para qué debíamos poner cada uno de ellos. También vimos, cómo llenar algunos documentos y cómo subirlos a la plataforma. A mí me sirvió mucho porque estaba de encargada en un jardín de niños bidocente y tenía muchas dudas y dificultades; así que aprendí muchas cosas que me sirvieron, porque yo de la gestión realmente sabía muy poco.

- D3F.- Me cambiaron de ciudad y de zona, y la nueva tutora era el apoyo técnico de la zona; casi no tenía tiempo de atendernos. Eramos cuatro las tutoradas. Las primeras sesiones, revisamos cuáles eran nuestros problemas de la práctica: la integración de niños con barreras para el aprendizaje. Luego, nos pidió que grabáramos nuestra práctica. Entre todas, analizamos nuestra práctica. Y me di cuenta, de cosas que no sabía qué hacía. Tratábamos de cumplir con las tres horas de la semana y en algunas sesiones, nos avisó que no podía atendernos, para que no fuéramos de balde.

- D1E.- Me cambiaron del norte del Estado a una de las ciudades más grande de Guanajuato. La tutora, era el apoyo técnico de la zona. Nos puso a analizar los documentos de la normatividad, los de la ruta de mejora y los que iba considerando que eran importantes; hacíamos mapas conceptuales, ensayos y hacíamos presentaciones para la supervisora e invitaba a algunas directoras para que nosotras les expusiéramos los temas. Para terminar, hicimos algunos materiales para favorecer el conocimiento de las matemáticas y de la lectura. Nos traía en friega, y fue muy cansado.



- D2E.- Como me cambié de zona, la supervisora también era nueva y no sabía nada del tema, así que me libré de la tutoría. Luego, le pidieron a una de las compañera que me la diera; pero casi no tenía tiempo. Así que, al final sólo me firmó el papel que necesitaba y ya. A otras de las compañeras las traían en friega con los trabajos y todos los documentos que analizaron, parecía que estaban estudiando la maestría.

En el manual para el tutor, se contempla que el docente de nuevo ingreso, requiere de acompañamiento y apoyo de un docente con mayor experiencia; que incluye: La planeación didáctica, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, el ambiente de aprendizaje, el dominio de los programas de estudio, el uso de la tecnología con fines educativos. Así como, la coordinación de actividades extracurriculares (SEP, p. 15. 2015).

De acuerdo con las entrevistas, las actividades que se abordaron están contempladas en las disposiciones legales y de orientación para la función tutorial. Es importante tomar en cuenta que, al terminar el segundo ciclo escolar los docentes de nuevo ingreso se someterán a la evaluación del desempeño docente. Para determinar si su práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y cumple con las exigencias propias de su función. Así que, los temas que abordaron, contribuyen en la consolidación de su práctica docente.

Se les preguntó, si los temas que se abordan en la tutoría se relacionan con el examen al que se someten; con el propósito de verificar la creencia de que, la tutoría es para ayudarles a que “pasen el examen de permanencia”. Lo que se recuperó fue lo siguiente:

- D1F.- No, es que la tutora se centró mucho en la normatividad y lo que viene en el examen es sobre casos. Así que nada que ver con lo de tutoría.

- D2F.- No. Pero saber más sobre los temas que analizamos nos sirvió para entender mejor los casos que nos pusieron en el examen.

- D3F.- La verdad no, la verdad la tutoría sólo fue para cumplir el requisito.

- D1E.- Yo creo que después de tanto que nos puso a leer la tutora para algo debió de servir. Aunque no le encontré la relación entre lo que hicimos y lo que nos preguntaron en el examen.

- D2F.- No fue tutorada realmente. Y la verdad si tenía mucho miedo no pasar.

Las noveles docentes reconocen que la tutoría, contribuyó de alguna manera para su desempeño en el examen y distinguen que no es para responderlo.

Al preguntarles sobre el impacto de la tutoría en su práctica profesional, respondieron lo siguiente:

- D1F.- Me ayudó a sentirme más segura, a planear mejor, conocí algo sobre la normatividad y supe cómo querían la documentación que me pedían.

- D2F.- La primera tutora me dio seguridad para realizar mi práctica, gracias a ella continué trabajando. Yo me hubiera salido sino hubiera contado con ella. Luego la tutora con la supervisora me ayudó a conocer más sobre la gestión y otros detallitos que yo desconocía. La verdad estoy muy agradecida con las dos tutoras que he tenido.



- D3F.- Pues me dieron pequeños trucos para no perderme en el logro de los aprendizajes esperados, como anotarlos en una esquinita del pizarrón, compartírselos a los padres de familia para que supieran qué era lo que hacían sus hijos y se involucraran en las actividades. Y creo que eso contribuyó de cierta manera para mejorar mi práctica docente... Bueno, sí contribuyó.

- D1E.- Creo que si me ayudó a entender mejor cómo presentarles las actividades a los niños, para que les resultaran más atractivas y para que realmente pudieran aprender.

- D2E.- Si, cuando revisamos mi práctica a través de videos, me di cuenta que hablaba muy fuerte, o bueno gritaba, me ayudó a moderar mi voz, a dar las consignas de manera más clara, sin tanto rollo. A escuchar más, las opiniones de los niños y recuperar con respeto lo que los niños me decían.

Parece ser que, al escucharse cómo respondían, las cinco participantes se dieron cuenta que la tutoría al final de cuentas, sí tuvo impacto positivo en su práctica docente.

Otro de los rumores que prevalecen entre los docentes de Educación Básica, es que los tutores participan de manera obligatoria y con poca información (Gama, E. 2017).

- D1F.- La supervisora la eligió por ser buena docente, ella me comentó que al inicio ella no quería, pero la supervisora la convenció.

- D2F.- La escogió su directora, luego de que les pidió la supervisora a las directoras que le recomendaran a las mejores maestras de sus centros de trabajo.

- D3F.- No supe, pero me parecía que no estaba tan convencida de ser tutora, aunque trataba de hacerlo bien.

- D1E.- La directora de la escuela la invitó y ella no quería, porque decía que tenía mucho trabajo y que no alcanzaba a hacerlo. Pero después la convenció. En el jardín de niños se decía que era una de las mejores educadoras y más responsable.

- D2E.- De cada centro de trabajo les pidió la supervisora que eligieran a alguna de las maestras para que fuera tutora y en ese jardín de niños se sortearon quien sería y le tocó a la que fue mi tutora.

En la selección de tutores, se aprecia que la primera designación por el reconocimiento a su desempeño por parte de sus autoridades inmediatas a partir del ciclo escolar 2016-2017; los tutores fueron seleccionados luego de cumplir con los requisitos de una convocatoria oficial (SEP. 2016).

Para explorar los significados que han construido sobre la tutoría, se les pidió a las participantes que con una palabra definieran su experiencia y esto respondieron:

- D1F.- Enriquecedora.
- D2F.- De apoyo.
- D3F.- Aprendizaje.
- D1E.- Estresante... y de ayuda.
- D2E.- De trabajo.

Para efectos de contrastar la información se entrevistó a tres directoras. Una federal y dos estatales, una de ellas durante el primer ciclo escolar 2015-2016, se había desempeñado como tutora.



Las preguntas que se les plantearon fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son los temas que se abordan en la tutoría?
2. ¿Cuál es el impacto en la institución?
3. ¿Se aprecia mejora en el desempeño de las chicas cuando son tutoradas?
4. ¿Cuáles son las características de las docentes que participan en la tutoría?

De la primera pregunta se recuperó la siguiente información:

- DF1.- Realmente no sé nada de eso, únicamente sé, que revisan algunos documentos entre ellas y que lo hacen fuera del horario laboral. Lo sé, porque me pidieron permiso para quedarse más tarde, una vez a la semana. A mí me parece que de la tutoría no hay nada estructurado y que en la marcha, van respondiendo a las necesidades que van surgiendo.

- DE1.- No sé, sé que se quedan una vez a la semana o se van a la casa de una de ellas y luego la educadora de nuevo ingreso, sube información a una plataforma.

- DE2.- Los temas que se abordan están en un documento que mandan de la Secretaría de Educación, pero también se pueden poner de acuerdo, la tutora y la docente de nuevo ingreso para hacer la planeación de los temas, que surgen de los problemas que se les presentan en la práctica.

Aunque en el marco normativo para el ejercicio de esta función, están contempladas las Responsabilidades de los Directores Escolares (SEP, 2016, p. 41), tal parece que se de-

sarrolla sin que los directivos tengan ningún tipo de participación.

Dado que uno de los propósitos de la tutoría es, contribuir a la mejora de su práctica profesional. De modo que cuente con más y mejores capacidades para atender las prioridades establecidas en la Educación Básica y para propiciar el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos, se les preguntó sobre el impacto de la tutoría en la institución. Las directoras respondieron lo siguiente:

- DFI.- No lo sé. La muchacha de por sí es muy cumplida y de su práctica docente no tengo nada que decir, es muy buena docente.

- DEI.- Pues no sabría decirte. En primera, cuando le revisé la documentación no la tenía. Le pedí las entrevistas que les debemos hacer a los niños, y me dijo que no eran necesario, que con sólo observarlos ya los conocía. No tiene registros individuales porque dice que no sabía que se los iba a pedir. Cosa que me extraña. Pues ya tiene ocho años de servicio y dos de ellos, fue la encargada de un preescolar bidocente. Las planeaciones tampoco las tiene al corriente. Pasé como a mediados de octubre a hacerle la visita y la última planeación que tenía, eran del 22 de septiembre.

- D2E.- Se espera que mejoren su desempeño, pues la tutora les ayuda a que se adapten y cumplan mejor con todo lo que tiene que ver con su desempeño en la institución. Como se puede apreciar, las dos primeras directoras dejan de manifiesto que no hay impacto positivo en su institución y la tercera sólo se limita a responder lo que debe ser la tutoría.



En cuanto a la mejora del desempeño después de recibir tutoría las docentes respondieron lo siguiente:

- DF1.- No sabría decirte, como te decía, la chica de nuevo ingreso es muy responsable, más que la tutora, y en su práctica es muy buena. Siempre presenta su planeación, tiene control de grupo, sabe relacionarse con los padres de familia y logra que los niños aprendan. Cosas que la tutora no logra con su grupo.

- DE1.- Pues yo no lo veo, he tenido otras educadoras de nuevo ingreso y me queda claro que su desempeño depende más de su interés por ser responsables que de la tutoría. Yo creo que se está confiando y además tiene un bebé de seis meses y otro de cuatro años, que la tienen muy cansada.

- DE2.- Pues eso se espera, pero en mi experiencia creo que depende mucho de la personalidad de las maestras. Que estén dispuestas a dar lo mejor de sí mismas.

Esta pregunta, les sirvió a las docentes para expresar que la tutoría no mejora el desempeño de las docentes. Una de ellas cuando se le solicitó su participación, expresó: “El que es buen docente y es responsable, con tutoría y sin tutoría es buen maestro”. Como se puede apreciar, en las dos primeras, su descalificación a la función tutorial.

Respecto a lo que sabían sobre la selección de tutores manifestaron:

- DF1.- No sé, en el jardín de niños hay maestras más destacadas que la que es tutora, pero ella decidió participar y concursó para hacerlo. Tal vez porque reciben un incentivo económico.

- DE2.- Sé que las eligen luego de participar en una convocatoria. Un día la tutora llegó y me dijo que ya no quería seguir, porque se había dado cuenta que les retenían más impuestos. Después, ya no me volvió a decir nada y continuó con la función. Lo que te puedo decir, es que la tutora no se caracteriza por cumplida, ni por su buen desempeño. Imagínate, es de las que pone a hacer a los niños planas de “ma”, “me”, “mi”, “mo”, “mu”.

- DE2.- Pues son docentes con experiencia, que se destacan por su desempeño y que están dispuesta a desempeñar la función y que su directora las recomienda.

Conclusiones

La función tutorial, está sustentada en disposiciones legales para su operación y no es improvisada.

Una de las dificultades que reconocen las noveles docentes, es la diversidad de formas de planear y lo confrontador que resulta en algunos centros educativos ponerse de acuerdo en cómo hacerlo.

Sobre las actividades realizadas, aunque no contaron con documentos que guiaran sus acciones, sí coinciden con las contempladas en la normatividad vigente.

Las noveles docentes manifestaron, inconformidad en la participación de la tutoría, pero al responder los cuestionamientos, reconocieron el impacto positivo que ha tenido en su desempeño profesional y en cierta medida, en el examen.

Solamente las docentes que obtienen plaza son objeto de la tutoría, independientemente de los años que tengan de servicio.



En cuanto a las directoras, se aprecia su falta de aprobación a la tutoría y su deseo de no involucrarse.

Un hallazgo es, que en ningún documento dice que la función tutorial sea para que los tutorados acrediten las evaluaciones. Lo que contradice los rumores.

Referencias bibliográficas y electrónicas

Gama, E. (26 de abril de 2017). Una deuda pendiente de la Reforma Educativa: tutorías para los docentes. NE-XOS. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=524>

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2003). Metodología de la investigación. 3ra edición, España, McGraw-Hill.

Diario Oficial de la Federación (2013), “Decreto por el que se reforman los artículos 3, en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”.

Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 (2013).

Miranda, F. (2016). El INEE, la evaluación y la Reforma Educativa en México. Avances, retos y perspectivas. *Pluralidad y Consenso*. 6 (28) pp. 190-211.

SEP (2015) Manual para el Tutor del Docente y del Técnico Docente de nuevo ingreso. Educación Básica Ciclos escolares 2015–2016 y 2016–2017. Consultado en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/TUTORES/Marco_general_para_la_organizacion_y_funcionamiento_de_la_tutoria.pdf

(Sin autor) (2016) Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso Ci-



los escolares 2016-2017 y 2017-2018. Consultado en:
file:///C:/Users/arreo/Documents/Doctorado/Mar-
co_general_para_la_organizacion_y_funcionamien-
to_de_la_tutoria.pdf

Taylor, SJ y R. Bogdan (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.

Varguillas, Carmen Siavil y Silvia Ribot de Flores (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. Laurus, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela, vol. 13, núm. 23, pp. 249-262.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA EMERGENTE EN LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR*

Xóchitl Pacheco Hernández*

Resumen

De acuerdo con la Oportunidad (2018) La escritura emergente se define como

Un proceso de largo plazo que comienza con los primeros trazos del lápiz y termina al comienzo de la escritura convencional. Se refiere a la etapa de los niños que se encuentran en preescolar, o comenzando primero de primaria. Y, que se expresan a través de lápiz y papel, pero no necesariamente manejan todos los aspectos de la escritura convencional (p.3).

En estudios realizados por Moreno (2015), Vega & Macotela (2005), Benitez (2011). Han analizado la enseñanza de la escritura en conjunto con la lectura, sin embargo no se han realizado estudios sobre las características de la escritura emergente. Y, sí el desarrollo del niño, es el adecuado para iniciar con dicho proceso. Por tanto, esta investigación tiene como objetivo determinar las características de la escritura emergente en niños de educación preescolar. Su estudio es de tipo descriptivo transversal, se trabajó con una población de 40 niños de educación preescolar. Y, se aplicó un protocolo de evaluación de la escritura emergente e inicial compuesto por las siguientes secciones:

*Centro Universitario Casandoo. xochitlpacheco54@gmail.com

1. Conocimientos generales sobre las funciones de la escritura. 2. La escritura como sistema notacional. 3. La escritura como proceso de producción de ideas en un texto. 4. La escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos. Se tomaron como criterios de inclusión a todos los niños que estuvieran cursando este nivel educativo, y para el análisis de los datos, se utilizó estadística descriptiva a través de frecuencia relativa.

Palabras clave: escritura, escritura emergente, preescolar, lenguaje

Pregunta de investigación

La presente investigación surge, a partir del cuestionamiento de: ¿Cuáles son las características de la escritura emergente en niños de nivel preescolar?

Planteamiento del problema

La escritura como instrumento de comunicación permite el acceso a diversos conocimientos. que favorecen el desarrollo y la preservación de la cultura; la educación inicial, aporta una gran oportunidad al niño, para poder interactuar fuera del contexto familiar. Permitiendo el desarrollo de habilidades sociales, afectivas y cognitivas, así pues, los niños desde edades tempranas se encuentran inmersos en diferentes contextos alfabetizados en donde el aprendizaje de la escritura constituye un enorme reto. Sin embargo, como lo menciona Fraca (2003), los niños antes de iniciar su escolarización ya tienen conocimientos previos sobre la escritura (p.1). Este recurso del lenguaje que en muchas ocasiones se ve impactada por las malas prácticas docentes, sin reconocer las implicaciones cognitivas, de autoes-



tima y académicas que este representará en años posteriores, así como, la presión de los padres y la insistencia de las escuelas por apresurar este proceso.

Como lo menciona Ferreiro (2006),

“Todos los problemas de alfabetización surgieron cuando se decidió que escribir no era una profesión, sino una obligación en donde la enseñanza de esos saberes se planteó como la adquisición de una técnica. La técnica del trazado de letras. Surge entonces la noción del fracaso no en la enseñanza sino del aprendizaje (pp.1-2)”.

En el mismo contexto, Suárez (2004), señala que:

Cuando surge el fracaso en el aprendizaje de la escritura se pierde el objetivo de ser una herramienta de vida, y se convierte en un problema de aprendizaje. Esta frustración, se enfatiza mediante la enseñanza en que diversas instituciones insisten en imponer reglas para acelerar el proceso de escritura cuando esta se puede dar de forma espontánea, sencilla, regulada y placentera (p.6).

Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo, determinar cuáles son las características de la escritura emergente en niños de edad preescolar. El desarrollo del estudio permitirá conocer por medio de herramientas y fundamentos verídicos las características de la escritura emergente en niños de educación preescolar.

Objetivos

1.- Realizar una investigación documental, para determinar la importancia y características de la escritura emergente en niños de educación preescolar.

2.-Realizar una investigación documental, para determinar que estudios previos se han realizado anteriormente, para conocer cuáles son las características de la escritura emergente en niños de educación preescolar.

3.-Realizar una investigación documental, para analizar qué tipo de metodología se ha utilizado para conocer las características de la escritura emergente en niños de educación preescolar.

4.- Analizar, qué tipos de instrumentos se han utilizado anteriormente para determinar las características de la escritura emergente en niños de educación preescolar.

5.-Seleccionar o diseñar el instrumento, para poder determinar las características de la escritura emergente en niños de educación preescolar.

Justificación

La presente investigación se justifica, debido a que la problemática de estudio tiene una magnitud considerable. Ya que, la escritura en edad preescolar es importante debido a que el desarrollo del niño en la primera infancia constituye una de las más importantes etapas de vida; y, que determinan la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, y un desarrollo integral, que repercutirá en años de escolarización posteriores

Ya que como lo menciona Suárez (2004), :

“Algo está faltando en los procesos de aprendizaje de la escritura, esto se refleja en las producciones escritas durante la pubertad, cuando surge el fracaso en el aprendizaje de la escritura. Pasa de ser una herramienta de



comunicación a un problema de aprendizaje (p.6)".

En el marco del programa de educación preescolar (2017), se pretende que los niños de nivel preescolar sean el centro de su aprendizaje. Reconociendo los saberes previos con los que cuentan, no siendo estos, iguales para todos. Reconociendo la diversidad, se inicien en la práctica de la escritura y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura

Estudios recientes realizados por Moreno (2015), Vega & Macotela (2005), han demostrado que la escritura ha sido estudiado y analizado en conjunto con la lectura para fomentar la escritura. Sin embargo, no se han realizado estudios que abarquen solo la escritura emergente y los elementos propios que la conforman. Así como, las características que poseen. Por lo tanto este estudio resulta novedoso, ya que permitirá conocer las características de la escritura emergente en niños de edad preescolar.

Marco Teórico

De acuerdo con Danielewicz (2006), el lenguaje es un sistema de símbolos construidos por una sociedad en el cual se emplean sonidos o símbolos escritos para representar objetos, acciones e ideas (p.202). Ahora bien, la escritura como parte del lenguaje, consiste en una actividad intelectual, mediante la cual se transmiten mensajes con significado; a través del sistema de escritura.

De acuerdo con Cassany (2001), la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana que comparte los rasgos de intencionalidad y de contextualidad de la actividad verbal. Asimismo, constituye un hecho social que

se hace manifiesto en un tiempo y en un espacio determinado. Y, que es compartido por una comunidad específica (p.112).

La escritura es importante, ya que no solo permite la comunicación entre las personas, sino que además como lo menciona Perdomo (2002):

- (a) sirve como instrumento de interacción social,
- (b) sirve como forma de expresión. Es decir, como ánimoino para dar salida a una necesidad interna personal de manifestar y de expresar por este medio, todo aquello que se siente en el yo interno y que no puede expresar oralmente,(c) sirve como herramienta del arte y de la ciencia. la cual ha puesto a través de la página escrita (p.8).

En el contexto histórico, la educación preescolar ha ido evolucionando en diferentes momentos en que las políticas educativas han enfatizado su interés en este nivel educativo. Es por ello, que en 1881 se abre la primera escuela para niños de 3 a 6 años de ambos sexos; en beneficio de la clase obrera. Así pues, en 1960 se reestructuran los planes y programas para educación normal y jardines de niños. Se organiza el programa de educación preescolar en cinco áreas de trabajo. Para 1992, se presenta el nuevo programa de Educación Preescolar, basado en la globalización y en método de proyectos. Es en 2002, que el diagnóstico de la situación en que se encontraba la Educación Preescolar, constituyó el punto de partida del proceso de reforma. Impulsándose desde los planteles con la participación del personal docente y directivo; en el análisis de los problemas. En el año 2004 Se publica y distribuye el Programa



de Educación Preescolar 2004 ,en el 2011 el programa de estudios plantea que los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo en interacción con sus pares. Dando formas de intervención, que parten de concepciones en que se asume el papel relevante que tienen las relaciones entre iguales, en el aprendizaje como un proceso interpretativo y colectivo en el cual las niñas y los niños participan activamente.

Actualmente, el Estándar Curricular del lenguaje de la Reforma Educativa 2017 plantea que los niños:

En el ámbito educativo, el lenguaje adquiere gran importancia. Sobre todo, en la etapa inicial de la educación donde se pretende que el niño desarrolle diversas actividades; no solo sociales, afectivas, sino también, cognitivas. Esto es relevante, puesto que en esta edad tienen los elementos suficientes para hacerlo. Ya que, como lo menciona Lybolt & Gottfed (2006) “los niños nacen con la capacidad de aprender el lenguaje” (p.10), y es el contexto escolar el espacio adecuado para potenciarlo.

Por todo lo anterior, la Organización para la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y Tecnología (2016) hace referencia a:

“Que el momento fundamental para que los niños adquieran conocimientos sobre la escritura son los primeros años de vida. Sin embargo, la etapa inicial de aprendizaje de la escritura ocurre en los primeros años de escuela y esta debe desarrollar equilibradamente el dominio de lengua escrita. Entre quienes traen conocimientos previos y quienes no lo tienen. Son los encargados efectivos de transmitir conocimientos y estrategias iniciales que

permitirán adquirir las habilidades necesarias para el proceso de escritura (pp.13-14).

La escritura al ser un sistema de símbolos y marcas visuales. Tiene características propias que lo diferencian a las del habla; como lo es la motricidad, grafomotricidad, procesos biológicos, mentales y de contexto social y que son parte esencial en el aprendizaje de la escritura; puesto que supone una serie de movimientos y posturas que el niño debe desarrollar para el aprendizaje de la escritura

A si pues, el contacto que los niños tienen en contextos cada vez más alfabetizados, propicia que los niños inicien con su proceso de alfabetización a muy temprana edad. Es así pues que surge el alfabetismo emergente termino que ha surgido a partir de entender un replanteamiento del enfoque en la concepción de conocimientos en los niños y en la evolución y desarrollo de la escritura , y que de acuerdo a Meece (2000) “comienza en el momento de nacer y dura toda la vida” (p.367). Y, son todos aquellos intentos básicos que realizan los niños al comprender que un texto impreso comunica algo.

En ese sentido, Montealegre (2006), Hace referencia a que: “la curiosidad del niño por aprender el lenguaje escrito, genera la creación de hipótesis infantiles sobre la función de la escritura (p.27).

Para Sulzby & Teale (1989), esas hipótesis infantiles emergen desde el interior y se desarrollan en diferentes grados según sus experiencias con el lenguaje escrito y sus contextos en el que se encuentran inmersos. De acuerdo con Maglio (2007), la define como “un esfuerzo de los niños para utilizar lo impreso de manera significativa, es decir,



los intentos por utilizar letras y el conocimiento sobre cómo deben ser utilizadas” (p.141).

De acuerdo con Oportunidad (2018), La escritura emergente se define como

“Un proceso de largo plazo que comienza con los primeros trazos del lápiz y termina al comienzo de la escritura convencional, se refiere a la etapa de los niños que se encuentran en preescolar o comenzando primero de primaria, y que se expresan a través de lápiz y papel pero no necesariamente manejan todos los aspectos de la escritura convencional (p.3)”.

En el mismo contexto, Sulzby (1992), define la escritura emergente como “las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños, que preceden a la alfabetización convencional y luego evolucionan hacia ello” (como se citó en Ortega ,2008).

Aunado a esto y para la presente investigación se tomaron 4 categorías como referencia dentro de la escritura emergente: 1) Conocimientos generales sobre las funciones de la escritura. 2) La escritura como sistema notacional. 3) La escritura como proceso de producción de ideas en un texto. 4) La escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos.

En el mismo sentido sobre los conocimientos generales sobre las funciones de la escritura Fraca(2003). Menciona que, los niños antes de iniciar la escolarización cuentan con conocimientos previos en escritura (p.1).

Así mismo, Ferreiro (1996), hace referencia a que “los niños llegan a la escuela sabiendo que la escritura sirve para

escribir cosas, inteligentes, divertidas e importantes. Alfabetizándose mucho antes, a través de la posibilidad de entrar en contacto con la lengua escrita” (p.14).

Otro elemento fundamental en el aprendizaje de los niños, es el dibujo. Que de acuerdo con Florez & Hernández (2008), es una herramienta cercana para plasmar el pensamiento desde temprana edad; pues le permite organizar sus ideas y comunicarse con su entorno (p.5).

Ahora bien, desde la perspectiva de desarrollo; la escritura como sistema notacional de acuerdo con Tolchinsky & Karmiloff (1993), al dominio de las formas gráficas que se usan para registrar y transmitir información (p.20). Esta sirve para producir diferentes tipos de producciones e implica la distinción del sistema alfabético

Así también, Goodman (1968) y Harris (1992), coinciden en que para hablar de notación deben darse las siguientes condiciones: 1) Conjunto de objetos o de unidades abstractas, 2) en número limitado y de forma definida 3) Formando compuestos de acuerdo con restricciones definidas (como se citó en Tolchinsky & Karmiloff, 1993 p.21). En concordancia con lo anterior en el aprendizaje de la escritura, se implica el conocimiento de un sistema notacional con características propias. Es por ello que, el niño en el desarrollo del aprendizaje de la escritura debe estar no solo en contacto con el objeto (escritura) si no con las diversas uniones que esta tiene en diversos contextos; puesto que no solo es un sistema alfabético, sino también ideográfico.

Aunado a esto, la escritura emergente no es un proceso disperso y desorganizado, por el contrario, (Ferreiro & Teberosky, Los sistemas de escritura en el desarrollo del



niño, 1979), plantean distintas etapas de desarrollo que de acuerdo y este desarrollo se va dando diferentes etapas de desarrollo como lo es el dibujo, garabatos que no se parecen a una letra, garabatos que se parecen a escritura, letras sin correspondencias en sonidos, letras con correspondencia a sonidos, ortografía inventada, ortografía convencional.

Las producciones que se realizan en relación a la escritura desde la más sencilla hasta la más elaborada, tiene como objetivo principal, la expresión y comunicación de algo

La escritura como proceso de producción de ideas en un texto, de acuerdo con (Álvarez & López, 2011); hacen referencia a que todo escrito posee una serie de características formales relacionadas directamente con el proceso de escritura. Estas características son: La adecuación, la corrección gramatical y del vocabulario, la coherencia y la cohesión (p.958).

Esto lleva al cuestionamiento de las prácticas escolares. Puesto que como lo menciona Suarez (2004), quien menciona que si precipitamos la enseñanza de la escritura, se desnivela el desarrollo de la personalidad del pequeño Tan y como se hace en los ejercicios de cuadernillos facilitados donde se pretende la ejecución perfecta. Sin embargo, se distorsiona la finalidad, y la comunicación, la adaptación, la creatividad y la auto estima (p.6).

Al respecto Barrio (1996), mencionan que al escribir se ponen en juego tres procedimientos 1) practicar, 2) redactar, y 3) revisar. Donde cada una de estas operaciones tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucren diferentes aspectos como lo son: el propósito, el contenido, las características, cohesión, ortografía entre otros (p.27).

La escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos. Los niños a muy temprana edad puede percibir que existen diversos tipos de textos.

En la escritura, como conjunto de diferentes géneros discursivos de acuerdo con

Camps (2010):

“Escribir, es un proceso complejo que implica diversos subprocesos y operaciones. En primer lugar, es necesario saber para qué y para quien se escribe y sobre qué se quiere escribir, es decir el escritor se sitúa en relación con el contexto entendido como esfera, como ámbito de comunicación (p.100)”.

Así mismo, en la escritura como proceso de producción de ideas, en un texto. Camps (2010), menciona que se aprende a escribir durante toda la escolaridad, la participación en nuevos entornos, por ejemplo, las nuevas materias escolares, los nuevos contenidos, nuevos géneros literarios, etc. Exige aprender nuevos usos verbales (p.99).

Por último en la escritura como conjunto de diferentes géneros discursivo, Zayas(2012), menciona:

“Si enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita, es necesario analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje. Dado un determinado género discursivo, necesitamos precisar:

1) Los elementos de la situación comunicativa: quiénes son los participantes, qué relación hay entre ellos,2) cuál



es la finalidad la estructura mediante la cual se organizan los contenidos. 3) Las formas lingüísticas que reflejan en el texto los factores de la interacción (p.66)".

Metodología

La investigación fue de tipo descriptivo transversal, se trabajó con una población de 40 niños de educación preescolar, a quienes se les aplicó un protocolo de evaluación de la escritura emergente e inicial, Benítez (2011), compuesto por las secciones de: 1) Conocimientos generales sobre las funciones de la escritura, 2) La escritura como sistema dotacional, 3) La escritura como proceso de producción de ideas en un texto, 4) La escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos.

Se utilizaron como criterios de inclusión a todos los niños que estuvieran cursando este nivel educativo. Se aplicó un cuestionario de tipo intencional y para el análisis de los datos, se utilizó estadística descriptiva a través de frecuencia relativa.

Resultados

De manera general, se puede concluir en la evaluación de escritura inicial y emergente (ESEMER) realizada a tres grupos de niños de educación preescolar de: 3, 4 y 5 años de edad. Se realizó un análisis dividido en 4 categorías: 1) los conocimientos generales sobre las funciones de la escritura, 2) la escritura como sistema notacional, dividido a su vez en dos subcategorías a) producción y distinción de sistemas notacionales y b) la escritura convencional de unidades lingüísticas extensas, 3) la escritura como modo

de producción de organización de ideas en un texto y 4) la escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos

En la categoría referente a los conocimientos generales sobre las funciones de la escritura, se encontró que en primer grado, un 67% afirmó escribir. Un 83% en segundo grado y un 70% en tercer grado. Asimismo, sobre a quién han visto escribir, los resultados muestran en primer grado, un 34% a su madre, en segundo grado manifestaron en un 42% a ambos padres, y en tercer grado un 25% a su madre. Sobre la finalidad de la escritura, en primer grado manifestaron en un 33% que es para hacer tarea, en segundo grado reportaron en un 50% para estudiar y con un 30% para aprender. Respecto a la lectura de cuentos, el 89% de primer grado, lee cuentos clásicos, en segundo grado con un 75% y el tercer grado con el 55%, en relación a los espacios destinados a lecturas. En primer grado un 67% lee en su casa y la biblioteca, en segundo grado solo un 75% lee en su casa y en tercer grado con un 55% y solo un 5% en la biblioteca. En relación a quien los acompaña en sus actos de lectura, los resultados muestran en primer grado reporta un 45% a ambos padres, en segundo grado con un 42% a su madre. Resalta interesante conocer que en tercer grado el 40% menciona no estar acompañado. Así mismo, en los reportes destaca que la madre realiza lecturas a los niños de primer grado en un 45%, en tanto que se realiza en un 58% en segundo grado y en un 50% en tercer grado.

En el análisis de los datos respecto a la escritura como sistema notacional , dentro de la subcategoría de producción y distinción de sistemas notacionales, en primer grado el 100% realizó un dibujo de forma no convencional, en segundo grado lo realizó un 67% y con un 95% en tercer grado. En el mismo contexto, en la realización de intentos



de escritura convencional se reporta en primer grado que un 100% realizó intentos, en segundo grado un 40% y con un 99% en tercer grado. Así mismo, en la escritura de letras de forma convencional en primer grado el 100% no las escribe, en segundo grado un 17% logran escribir letras de forma convencional y un 40% en tercer grado lo realiza. Respecto a la escritura de su nombre, en primer grado un 100% no logra hacerlo, en segundo grado se reporta un 33% y en tercero un 80% lo hace. Es preciso señalar que la mitad de ellos no tenía conocimientos de las letras que conformaban sus nombres y solo lo reproducían por memorización, ahora bien, en la escritura y la invención de una palabra el 100% no logra realizarlo en primer grado, en segundo grado solo un 25% escribió varios caracteres en diferentes posiciones, en tercer grado un 65% logró escribir una palabra que mezcla diferentes tipos de notaciones.

Por otra parte, en la organización e identificación de unas fichas que contenían números, letras, palabras y dibujos, se reporta a grandes rasgos que en primer grado solo un 50% logró realizar la actividad pero no de forma organizada, en segundo, solo un 60 % realizó la actividad de manera no organizada y con un 45% en tercer grado lograron organizar las fichas diferenciando claramente entre las fichas dadas. En cuanto al cuestionamiento del porque organizaron así las fichas, los niños de primer y segundo grado mencionaron que por gusto y solo los niños de tercer grado hicieron una diferenciación entre las fichas y explicaron el porqué de la organización de las mismas.

En el reconocimiento de diversas fichas a *grosso* modo los resultados muestran que los niños de primer grado no logran identificar diversos objetos llevándolos a confundir en la

mayoría de los casos. En segundo grado la identificación de objetos es aún mayor, para tercer grado los niños ya discriminan los objetos diferenciando sus características y su utilidad.

Así mismo, en la subcategoría 2) la escritura convencional de unidades lingüísticas extensas los niños no lograron escribir de forma convencional con un 100% en primer y segundo grado, para el tercer grado existe un ligero contraste del 33%, quienes lograron escribir de forma convencional.

Por otra parte en la categoría 3) la escritura como modo de producción de organización de ideas en un texto, los niños de primer grado logran dictar y no corregir con un 78%. Así también, el 89% se expresa de la misma forma en ambas situaciones, en segundo grado dicta y corrigen con un 42% y expresándose de manera diferente con un 33% y en tercer grado el 85% dicta y no corrige los textos que producen; además el 75% se expresa de forma diferente.

En la categoría 4) la escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos

Se encontró que los niños de primer grado producen textos realizados con escritura no convencional claramente diferenciados, según los requerimientos en un 67%, en segundo grado, un 50% de los niños lo realizan manteniendo algunos caracteres con escritura convencional y en tercer grado, un 75% lo realiza de manera convencional



Conclusiones

De manera general se concluye que los niños cuentan con ideas claras y precisas de la escritura, creando hipótesis sobre las funciones sociales y comunicativas, que éstas tienen en diversos ámbitos de su vida. Así también el contexto social y familiar influye en gran medida sobre los conocimientos que los niños tienen acerca de la escritura. Es preciso mencionar el rol de las madres en el proceso de aprendizaje, puesto que son las primeras referentes quienes no solo acompañan sino además motivan su aprendizaje. Sin embargo, existe un claro distanciamiento conforme los niños alcanzan mayor grado de independencia; precisa señalar que las creencias de las madres en relación a la alfabetización y el proceso de aprendizaje de la escritura en sus hijos tienden a ser deficientes. Lo cual, recae en un error ya que con el afán de enseñar a escribir a temprana edad, los niños solo memorizan las letras sin tener algún significado para ellos, sino que además, toman mayor importancia a la escritura de las grafías que a la función comunicativa. Así mismo, la escuela como promotor de la alfabetización de los niños en especial del proceso de escritura. No cuenta con las herramientas necesarias para potenciar la escritura inicial, puesto que la biblioteca escolar es uno de los espacios menos visitados.

Los progresos realizados en la generación de formas gráficas de escritura, evolucionan de acuerdo a diferentes características biopsicosociales. En las que los niños se encuentran, formas no convencionales hasta llegar a formas convencionales de representación gráfica. La importancia de permitir que el niño se apropie de la escritura, debe ser un factor esencial en la escuela y en sus hogares de mane-

ra gradual, natural y sin presiones; contextualizando sus ideas y producciones con situaciones no solo cotidianas, si no propias.

Por último, se concluye que los niños organizan sus ideas de forma sencilla pero con una clara diferenciación entre lo que quieren expresar y las producciones que realizan en papel; aunque estas sean con escritura no convencional,



Referencias

- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes . (2014).
- Acosta, P. R., & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95.
- Álvarez Peña, C. (Noviembre de 2010). *ResearchGate*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/282252433_La_ensenanza_de_la_Ingenieria_Mecatronica_un_reto_del_Siglo_XXI
- Álvarez, A., & López, P. (2011). La escritura paso a paso. elaboración de textos y corrección. 957-968.
- Alvarez, D. A., Sandoval, V. G., & Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia (tesis en licenciatura)*. Valdivia.
- Amat, O. (2002). *Aprender a Enseñar*. Barcelona : Gestión 2000.
- Arceo, F. D., & Gerardo Hernandez Rojas . (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGRAW-HILL.
- Arguedas, L. (2007). El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo: una experiencia concreta. *Posgrado y Sociedad*, 7(1), 1-16.
- Argumedo García, G., & Arbasú García, M. I. (2010). Diseño e Instrumentación de Portafolios para Evaluar la Docencia . *odas*, 28-44.
- Atorressi, A. (2010). *Escritura un estudio de las habilidades de los estudiantes de America Latina*. Santiago, Chile: Unesco -Llece.

- Auditoría Superior del Estado de Oaxaca. (2014). *Informe ejecutivo de evaluación al desempeño de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca*. Oaxaca: Auditoría superior del estado de Oaxaca.
- Aya Angarita, S., & Laverde Gallego, D. (2016). Comprensión de perspectivas psicosociales en Colombia. *Diversitas*, 201-216.
- Barragán Sanchez , R. (2005). El Portafolio, Metodología de Evaluación y Aprendizaje de Cara al Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una Experiencia Práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* , 121-139.
- Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, A., & Viserda , C. (1996). *Leer y escribir con sentido una visión cosntructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Beltran, G., Gomez, S., Romero, S., Mejía, S., Zambrano, M., & Lara, A. (2016). *La autoestima en los adolescentes (tesis de licenciatura)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan.
- Benitez, F. (2011). *Escritura emergente en niños de 3 a 6 años una perspectiva de desarrollo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad :experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222.



- Campo, L. (2009). Características del desarrollo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *grupo Psicología Educativa y coordinadora de las áreas Psicología Evolutiva, Medición y Evaluación y Teorías y Modelos Psicológicos*, 12(22), 341-351.
- Camps, A. (2010). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. En M. d. educación, *Leer para aprender. Leer en la era digital* (págs. 98-1023). Granada, España.
- Carrasco, M. Á. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. México: PEARSON.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, 2(2), 111-113.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, II(2).
- Chaves, A. (2001). La apropiación de la lengua escrita : un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades investigativas en educación*, 1(1), 1-6.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el Constructivismo?* Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. Madrid: Visor.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Guía de psicomotricidad y educación física en la educación preescolar*. México: Autor .
- Danielewicz, J. (2006). Desarrollo del lenguaje y alfabetismo . En J. L. Meece, *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores* (pág. 381). México: Mcgraw -Hill.

- Díaz, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: una comunicación lingüística , social y contextual. *Pensamiento educativo*, 39(2), 59-58.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus revista de la educación*, 12(21), 169-194.
- Fernández Lizarazo, J., & Peña Venegas, R. (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación superior rural: caso Utopía. *Revista de La Universidad de La Salle*, 137-160.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. En G. Yettta, *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires : Aique.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (3), 1-52.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Florez, L. E., & Hernández, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista electronica educare*, 12(1), 1-20.
- Fondo Editorial Mexicano. (2012). *Cronología de la escritura ,la lectura y el libro*. México: Autor.
- Fracca , L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula , teoría ,práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Venezuela: El Nacional.
- Fritzson, P. (2015). *Introducción al Modelado y Simulación de Sistemas Técnicos y Físicos con Modelica*. Wiley-IEEE Press.



- Garay, L. J., & Farfán, G. M. (diciembre de 2007). Niveles de Depresión, Autoestima y Estrés en Mujeres que tienen un Trabajo Remunerado y Mujeres. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 22-29.
- GARCÍA CORREA, A., CALVO HERNÁNDEZ, P., & MARRE-RO RODRÍGUEZ, G. (2006). LA AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* , 199-215 .
- García López, T., & Cano Flores, M. (1999). *El Foda: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones*. México : I.I.E.S.C.A.
- García, A. L., & Jiménez, J. A. (Enero de 2014). Los principios de cambio y cocontinuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista Educación y Futuro Digital*(8), 16 - 30.
- García, F. L. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico(tesis en maestría)*. Monterrey.
- Gil, M., & Sánchez, O. (2014). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *La revista Venezolana de la educación*, 8(27), 535-543.
- Gomez Hernandez, H. (2006). *El Portafolio: una herramienta para desarrollar la habilidad de la redacción*. Ciudad del Carmen, Campeche : Universidad Pedagógica Nacional .
- González, M. M. (1999). *Algo sobre el autoestima. Qué es y cómo se expresa*. Salamanca: Universidad Salamanca.
- Gracia, M. (22 de julio de 2015). Deserción universitaria en México. *Milenio Diario*.

- Guerrero Muciño, A., & León Parra, B. (2008). *Manual para la aplicación del cuestionario de tamizaje de problemas en adolescentes*. México: Centros de integración juvenil A.C.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernandez, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Revista Aquichan*, 6(1), 68-77.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- INEE. (16 de mayo de 2012). *organismo creado por el gobierno mexicano para ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación : www.inee.edu.mx
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *La expresión escrita en niños de primaria*. México: Autor.
- J. Nisbet, J. S. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Jiménez Cruz, J. (2016). Enseñanza de la Teoría de Control utilizando la metodología de Aprendizaje por Proyectos. *Pistas Educativas*, 317-333.
- Jiménez, V., Zúñiga, M., Albarrán , C., Rojas, S., Guzmán , C., & Hernández, F. (2008). *La expresión escrita en*



alumnos de primaria. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Landolfi, H. (s.f.). *¿Por qué aprendemos tan poco en la escuela?* Obtenido de Liderazgo según Hugo Landolfi: <http://www.sabiduria.com/liderazgo/crisis-educativa/>
- Lee, S., & Reeves, T. (2007). Edgar Dale. A Significant Contributor to the Field of Educational Technology. *Educational Technology*, 56-59.
- Loperena, A. M. (diciembre de 2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *tiempo de educar*(18), 307-327.
- Lybolt, J., & Gottfed, C. (2006). *Como fomentar el lenguaje en el niño preescolar*. México: Oficina Internacional de Educación.
- MathWorks. (s.f.). *Arduino con MATLAB y Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/videos/series/arduino-with-matlab-and-simulink-99406.html>
- MathWorks. (s.f.). *MATLAB*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/matlab.html>
- MathWorks. (s.f.). *Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/simulink.html>
- Meece, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Mcgraw-Hill.
- Mejía, C. I. (2007). *Análisis sobre la investigación de autoestima y autoconcepto en tesis y tesinas de la Universidad pedagógica Nacional (tesis de licenciatura)*. México, D. F.
- Melcón, M. A., & Melcón, A. (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complute', se de Educación*, 2(3), 491-500.
- Mexicanos, C. P. (1995). *Artículo 3º*. México: Porrúa.

- Molina, C. C. (2014). *Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas*. México: Magisterio.
- Monereo, C. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montealegre, A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Montes, G. I., Escudero, R. V., & Martínez, J. W. (Septiembre de 2012). Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 3(41), 485-495.
- Moreno Jiménez, B., & Baez Leon, C. (2010). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. *Publicaciones profesionales del Instituto Nacional de Seguridad en Higiene en el trabajo*, 17-22.
- Moreno, J., Muñoz, J., Castañeda, B., & Castelblanco, P. (2011). *Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio Público de la ciudad de Bogotá*. Bogotá.
- Moreno, M. (2015). *La grafomotricidad para el desarrollo de la escritura en los niños y las niñas del centro de educación inicial de la unidad educativa riobamba ,paralelo b ,ciudad de riobamba ,provincia de chimborazo*. . Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo,Facultad de ciencias de la educación ,humanas y tecnologías.
- Morga Rodríguez, L. E. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. México: Red Tercer Milenio S.C.
- Much, L., Galicia, E., & Susana, J. (2013). *Administración de Instituciones Educativas*. México: Trillas .



- Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo . *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación*.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-9.
- Nercon Eng. & Mfg. Inc. (s.f.). *ARB Conveyor System*. Obtenido de ARB™ (Activated Roller Belt™) Conveyor System: <https://www.nerconconveyors.com/Nercon/Conveyor/Conveyor-Equipment/Diverters-Mergers/ARB-Activated-Roller-Belt-Conveyor.htm>
- Núñez Pérez, E. (2017). Plataforma para control de velocidad de motor de CD con variantes de implementación de PID. *XVI Congreso Nacional de Ingeniería Electromecánica y de Sistemas (CNIES 2017)*. Cd. de México.
- Nuño, C. R. (2003). *El autoestima del adolescente*.
- Observatorio de innovación educativa. (2015). Educación basada en competencias. *Reporte Edutrends*, 36.
- Olmedo Torre, N., & Farrerons Vidal, O. (2017). *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación*. OmniaScience.
- Oportunidad, F. E. (2018). [ww.fundacionoportunidad.cl/](http://www.fundacionoportunidad.cl/). Recuperado el 15 de julio de 2018, de <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/53480/2135d-guia-para-apoyar-la-escritura-emergente-en-ntl-y-nt2.pdf?sequence=1>
- Organizacion para la Naciones Unidas para la Educacion la Ciencia y Tecnologia. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Chile: Autor .
- Organización para las Naciones Unidas para la Educación ,Ciencia y Cultura. (2016). *Aportes a la enseñanza de la*

escritura. Chile: Autor.

- Osnaya, R. G., & Gómez, A. E. (2007). *El autoconcepto y la autoestima en el rendimiento escolar de adolescentes con y sin vulnerabilidad (tesis en licenciatura)*. México, D.F.
- Palma Alvarado, C. A. (2012). *Nuevos retos para el ingeniero en el siglo XXI*. Editorial Universidad Don Bosco.
- Parra, A., Pineda, B., López, C., & López, J. (2009). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1-17.
- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149 - 160.
- Perdomomo, M. T. (2002). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *CDCHT*, 1-15.
- Pérez Avendaño, A. (27 de noviembre de 2017). *El imparcial diario*. Obtenido de <http://imparcialoaxaca.mx/la-capital/90653/desertan-de-la-uabjo-48-de-estudiantes/>
- Pérez-Cortez, M. V. (2014). *Evaluación del Aprendizaje basado en Competencias*. México : Minos Tercer Milenio.
- Pulido Rull, M. A., Cortes Velasco, L., Melo Otero, S. M., Domínguez Montañez, Y., Pedraza Sánchez, F., & Pérez Gudiño, A. (2013). Predictores de riesgos psicosociales en estudiantes de Bachillerato y Licenciatura. *Revista electrónica de Psicología Iztacala Vol.16 No.2*, 504-532.
- Rabell, M. (2012). *Autoestima y rendimiento Académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria (tesis de licenciatura)*. Barcelona: Universidad Internacional de la Rioja Facultad de la educación .



- Ribera, P., Villagrasa, M., & Lopez, S. (2015). *La escritura : como conseguir un buen grafismo*. España: Grao.
- Roa, G. A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Centro Clínico de la Psicología y el lenguaje*, 241-257.
- Rodríguez García, A. B., & Ramírez López, L. J. (2014). Aprender Haciendo - Investigar Reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, 53-63.
- Rodríguez Naranjo, C., & Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rojas, B. C., Zegers, P. B., & Forster, M. (Junio de 2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800.
- Romero, M. (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Perú: Fe y Alegría.
- Ruiz, J., Baño, M., & Secadas, F. (2010). *Evolución historica de la escritura*.
- Sánchez, T. S. (2016). *Autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes (tesis en licenciatura)*. Quetzaltenango
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora*. México: Autor.
- Secretaría de Educacion del Estado de México. (2012). *Cronología de la escritura , la lectura y el libro*. México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública . (2004). *Programa de educación Preescolar*.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*. México: Autor.
- Silva, E. i., & Mejía, P. O. (enero de 2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *educaré*, 19(1), 241-258.
- Simkin, H., Azzollini, S., & Clarisa, V. (2014). Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(1), 59-96.
- Sparisci, V. M. (2013). *Representación de la autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automoviles*. Universidad abierta Interamericana.
- Suárez, B. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4(16), 3-112.
- Subsecretaría de Educación Básica. (19 de Agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 640.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (28 de Octubre de 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común. *Diario oficial de la Federación*, pág. 13.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1989). Emergent whitinginthe classroom home and school conections. En S. D.S, & M.



- L.M, *Emergency literacy young children learn to read and write* (págs. 63-79).
- Tolchinsky, L., & Karmiloff, A. (1993). Las restricciones del conocimiento del sistema notacional. *Infancia y aprendizaje*, 20-51.
- UNESCO. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Unión, C. d. (2016). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 1-72.
- Universidad de Colima. (s.f.). *El portal de la tesis*. Obtenido de Investigación - Acción: https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php
- Valdeón, J. (2002). ¿Enseñar historia o enseñar a historia? En J. Rodríguez, J. Aróstegui, A. Campuzano, J. Páges, J. Valdeón, & A. Rodríguez, *Enseñar Historia. Nuevas Propuestas*. México: Fontamara.
- Vargas, F., & Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y Análisis en la región*. Montevideo: OIT/Cintefor.
- Vega, L., & Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares factores que inciden en su desarrollo. *Revista Iberoamericana de Lectura*, 26(4), 18-29.
- Vega, J. (2010). La autoestima del alumno. Elementos e influencias. Detección e intervención. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- Verano Quitian, R., & Garavito Ariza, C. (2015). Los factores psicosociales y su relación con las enfermedades mentales. *Gestión de las personas y tecnología Edición N° 24*, 30-37.

- Yapura, M. (2015). *Estudio sobre la incidencia de la baja autostima en el rendimiento académico en los primeros años de la escolaridad primaria (tesis de licenciatura)*. Rosario: Universidad Abierta Interamericana.
- Zayas, F. (2012). Los generos discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*(59), 63-85.
- Zermeño, F. D. (2014). *12 lecciones de pedagogia, educacion y didactica* . México : Alfaomega .

OPINIONES DE LAS EDUCADORAS SOBRE EL USO DE LA MÚSICA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

María Teresa Vargas López*

Resumen

El término música ha sido definido como: “el elemento primordial para lograr el equilibrio afectivo, emocional, intelectual y sensorial, que persigue la educación preescolar” (Secretaría de Educación de Guerrero, 2014, p. 4). Su estudio, es importante debido a que “las estrategias para la expresión musical, han de encaminarse hacia el fortalecimiento de las capacidades naturales de los niños y niñas y la construcción progresiva del conocimiento de la música” (Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela, 2005, p.15). Actualmente, se han realizado estudios que han demostrado que los docentes reconocen que la música es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo no se ha generalizado su uso como estrategia didáctica. Por lo anterior, la presente investigación, tuvo como objetivo determinar las opiniones que tienen las educadoras sobre el uso de la música como estrategia didáctica en la educación preescolar en los Valles Centrales de Oaxaca. Se realizó, un estudio descriptivo transversal a través de la aplicación de un cuestionario. Se trabajó con 40 educadoras mediante un muestreo intencional. Para el análisis de los datos, se empleó la estadística descriptiva a través de los índices de frecuencia y porcen-

*Centro Universitario Casandoo. noel_any@hotmail.com

tajes en cada reactivo de la encuesta aplicada. Los resultados mostraron que, únicamente el 42.5% de ellas utiliza siempre la música en su práctica docente. Asimismo, sólo el 32.5% emplea la música para presentar información a sus alumnos sobre algún tema o contenido en especial. Además de fomentar entre sus estudiantes actividades de apreciación musical. En el estudio, se concluyó que las educadoras utilizan la música como estrategia didáctica de manera ocasional y poco frecuente en el aula.

Palabras clave: música, estrategia didáctica, educadoras.

Introducción

En este trabajo recepcional, se presenta un estudio que tuvo como objetivo determinar las opiniones que tienen las educadoras sobre el uso de la música como estrategia didáctica en la educación preescolar en los Valles Centrales de Oaxaca.

En el capítulo 1, se incluye una revisión conceptual del término música desde diferentes referentes teóricos. Asimismo, se describen los beneficios y ventajas que la música trae consigo en el desarrollo humano. Posteriormente, se destacan los principales efectos (psicológicos, físicos y sociales) de la música. Los cuales al ser positivos contribuyen de manera óptima en el desenvolvimiento tanto individual como social del ser humano.

En el capítulo 2 se analizan las funciones de la música en el aula. Destacándose la necesidad de implementarla en el contexto áulico, desde el inicio de la educación preescolar. De igual manera, se describe la importancia de incluir la música en la formación de los niños preescolares. Final-



mente, se define la música y se reconoce su trascendencia como estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo 3, se reconoce la importancia de realizar estudios que giren sobre la temática de la música como estrategia didáctica. Ya que, esto permite enriquecer el conocimiento que se tiene al respecto en el ámbito educativo. Finalmente, se realiza una revisión a algunos estudios que han sido llevados a cabo en el ámbito estatal e internacional; pudiéndose constatar que es necesaria una mayor producción de investigaciones que coadyuven a comprender de manera más integral esta problemática.

En el capítulo 4, se presenta la metodología utilizada en el estudio. Se realizó un estudio descriptivo transversal, a través de la aplicación de un cuestionario estructurado. Se trabajó con 40 educadoras que laboran en diversas instituciones en la región de los Valles Centrales de Oaxaca, utilizando un muestreo intencional. Para el análisis de los datos, se utilizó la estadística descriptiva a través de los índices de frecuencia y porcentajes obtenidos en cada reactivo de la encuesta aplicada.

En el capítulo 5, se muestran los resultados obtenidos en el estudio. En ellos se observa que a un alto porcentaje de las educadoras, representado con el 90%, les gusta escuchar música. Sin embargo, únicamente el 42.5% la emplea en el aula para trabajar con los niños. Además, con una frecuencia del 50% las educadoras, planifican actividades que requieren el uso de materiales musicales (canciones, videos musicales, mp3, cds, etc.) en el grupo que imparten clases e implementan juegos, que implican movimientos y entonación de una canción a la vez.

En el capítulo 6, se discute respecto a algunos factores que influyen en los resultados obtenidos: y se concluye que las educadoras encuestadas utilizan la música como estrategia didáctica de manera ocasional y poco frecuente en el aula.

Finalmente, se presenta la bibliografía consultada y en el apartado de anexos el lector encontrará el instrumento aplicado en esta investigación.

Desarrollo

Planteamiento del problema.

En el contexto de la educación preescolar, la música ha sido definida como: “el elemento primordial para lograr el equilibrio afectivo, emocional, intelectual y sensorial que persigue la educación pre-escolar” (Secretaría de Educación de Guerrero, 2014, p. 4).

Actualmente, la música es un elemento enriquecedor que contribuye en el desenvolvimiento del niño en diversas dimensiones (psicológica, física, actitudinal, social, etc.). Por ello, se hace indispensable su uso en el ámbito educativo, convirtiéndose así en una estrategia que coadyuve a estimular el proceso de aprendizaje y mejorar las relaciones de convivencia en la educación preescolar. Debido a su importancia, se ha señalado que:

Las estrategias para la expresión musical, han de encaminarse hacia el fortalecimiento de las capacidades naturales de los niños y niñas y la construcción progresiva del conocimiento de la música, sin perder de vista que gozar, disfrutar y vivenciar son esencia. Y, parte fundamental del trabajo pedagógico en la educación musical



(Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela, 2005, p.15).

Dicho lo anterior, se puede sostener que la música ha de convertirse en una estrategia que contribuya en la formación integral de los estudiantes. Para alcanzar este fin es fundamental que las educadoras tengan los conocimientos y metodología adecuada para implementar la música como estrategia didáctica en el aula. Esto resulta crucial, ya que en México se observa que esto es una problemática que se presenta, por ejemplo, en los niveles de educación primaria y secundaria, Donde se afirma que:

“La mayoría de las escuelas primarias del país, los profesores que atienden a los grupos en todas las materias (Español, Matemáticas, Historia, Geografía, etc.) son los encargados de llevar a cabo las actividades artísticas. En muy pocas escuelas, en un número extremadamente reducido para todo el país, hay escuelas primarias, en su mayoría privadas, que cuentan con profesores de música. Los profesores normalistas (aquellos profesores que estudian para ejercer en la Primaria), no son preparados de manera sistemática en la enseñanza artística (Estrada, 2001, p. 3)”.

Resulta fundamental, que los docentes tengan una formación a través de cursos, talleres, seminarios, etc., para utilizar de manera adecuada y eficiente la música como estrategia didáctica. Por ello, es necesaria la realización de estudios sobre la problemática en el ámbito estatal.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las opiniones que tienen las educadoras sobre el uso de la música como estrategia didáctica en la educación

preescolar?

Objetivo general

Determinar las opiniones que tienen las educadoras sobre el uso de la música como estrategia didáctica en la educación preescolar.

Objetivos específicos

1. Definir el término música.
2. Describir los beneficios de la música en el desarrollo humano.
3. Describir los efectos psicológicos, físicos y sociales de la música.
4. Reconocer las funciones de la música en el aula.
5. Describir la importancia de la música en la educación preescolar.
6. Definir la música como una estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. Reconocer la importancia de la música como objeto de estudio.
8. Revisar investigaciones que se han realizado previamente sobre la problemática del uso de la música como estrategia didáctica en los ámbitos estatal, nacional e internacional.
9. Diseñar o adaptar un instrumento que permita recopilar información respecto a las opiniones que tienen las educadoras sobre el uso de la música como estrategia didáctica en los Valles Centrales de Oaxaca.



10. Aplicar el instrumento diseñado y determinar las conclusiones respectivas.

Justificación

La presente investigación se justifica, debido a que la problemática de estudio tiene una magnitud considerable. Pues como estrategia didáctica, la música permite abrir “un amplio abanico de descubrimientos, riqueza imaginativa, disfrute y conocimientos que los niños a lo largo de la rutina diaria, pueden experimentar a través de diversas actividades musicales” (Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela, 2005, p. 15).

No obstante la importancia de la música como estrategia que contribuye a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha descuidado o bien, ha minimizado su uso en las aulas de los diversos niveles educativos. Al respecto, Conejo (2012), señala:

“A veces se puede desperdiciar la oportunidad de usar la música como herramienta didáctica para formar en otros conocimientos, promover el desarrollo de la personalidad o estimular determinadas formas de trabajo. Si no se aplica la música como instrumento en la formación de valores, entonces se deja a los alumnos de la educación primaria sin las herramientas que los conduzcan a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en sociedad (p. 266)”.

Estudios recientes (González, 2012; Pablo, 2014; Vides, 2014), han demostrado que los docentes reconocen que la música es un elemento fundamental en el proceso de en-

señanza-aprendizaje; sin embargo, no se ha generalizado su uso como estrategia didáctica que contribuya a obtener mejores resultados en dicho proceso.

Esta investigación, por lo tanto, aportó datos valiosos que permitieron un acercamiento a la realidad que se vive en las aulas de educación preescolar, respecto al uso de la música como estrategia didáctica. El desarrollo de estudios como el que se propone en esta investigación puede facilitar la solución del problema en el sentido de permitir en un futuro la construcción o diseño de proyectos de intervención educativa. Que tengan como objetivo capacitar y actualizar a los docentes de los diferentes niveles educativos en el conocimiento, aplicación y evaluación de la música como estrategia didáctica.

Marco Teórico

Definición del término música

El término música ha sido definido de diferentes maneras. Prueba de ello, es que Herrera (1990) expresa que la música es: “el arte de ordenar los sonidos con el fin de crear una determinada emoción en el oyente” (p.12)

Asimismo, haciendo alusión a la idea de sonido en la concepción de la música, Lacárcel (2003), señala que este término puede concebirse como:

“Sonido”. El sonido es vibración, y la vibración es energía que se transmite en forma de ondas que llegan a nuestro oído y al cerebro. Pueden ser de diferente naturaleza: agradables, desagradables, excitantes, tranquilizadoras, etc. En definitiva, transmiten un mensaje que puede ser más o menos significativo dependiendo de diversos factores (p. 215)”.



El sonido, da lugar a la creación de un sistema sonoro que permite al ser humano expresar sentimientos, emociones, ideas, etc. Ante esto, Candé (2002), concibe a la música como un sistema sonoro de comunicación no referencial, el cual presenta características que configuran su razón de ser, las cuales son:

(a) Es una estructura sonora cuyo sentido es inmanente, o al menos cuya esencia no está en un hipotético significado (no es un lenguaje), (b) es fruto de una actividad proyectiva más o menos consciente, es un “artificio”, (c) es una organización comunicable, basada en un conjunto de convenciones que permiten una interpretación común del “sentido” de la organización (como se citó en Peñalver, 2010, p. 2).

Beneficios de la música en el desarrollo humano

La música, al concebirse como un sistema sonoro, una expresión creativa humana y un sistema de comunicación. Trae consigo múltiples beneficios que permiten el desarrollo del ser humano tanto en su aspecto individual como social.

Es importante destacar que la música contribuye en gran manera en el desarrollo integral del ser humano, ya que de ella se pueden derivar diversos beneficios. De manera precisa el Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela (2005), destaca dichos beneficios:

(a) fortalece la socialización; (b) ayuda a trabajar hábitos, experimentar sentimientos, emociones e incrementar la noción de grupo, (c) permite apoyar la adquisición de normas y reglas propias de la actividad musical, (d) potencia

el desarrollo motor fino y grueso, al bailar, danzar, percutir su cuerpo, imitar gestos, posiciones y movimientos y establecer relaciones entre su cuerpo y objetos, (e) contribuye al desarrollo del lenguaje, al favorecer el aprendizaje de palabras y frases nuevas, utilizar otras ya conocidas, e inventar letras para las canciones, (f) favorece el desarrollo cognitivo ya que potencia la capacidad para observar, explorar, escuchar, producir, comparar, formular hipótesis; es decir, permite la construcción progresiva y significativa del pensamiento y sus diferentes tipos de conocimientos, (g) la música como parte importante de la experiencia humana ha generado diferentes aplicaciones que la perfilan como mediadora del aprendizaje (pp. 9-10).

Efectos psicológicos, físicos y sociales de la música

En este apartado, se destacan los principales efectos que deja o trae consigo la música en el desarrollo humano. Los cuales son positivos y benéficos al contribuir de manera óptima en el desenvolvimiento del individuo. Respecto a esta idea, Fernández (2011), expresa que:

Desde el inicio de la vida, la música ha influido grandemente en el ser humano. Ha intervenido mucho en el desarrollo; y una parte de ella en el aprendizaje. Por lo que, en la infancia, en la mayoría de las escuelas es impartida la clase de artística con el fin de favorecer el desarrollo de la expresión personal de los niños. Para aumentar su creatividad, así como para desinhibirles, fortalecer su autoestima y fomentar la expresión afectiva (como se citó en Mosquera, 2013, p. 35).

Ahora bien, se puede manifestar que la música trae efectos en dimensiones o áreas específicas del ser humano. Una



descripción detallada de dichos efectos, se encuentra en la propuesta de Oslé (2011), quien los clasifica de la siguiente manera:

(a) efectos biológicos: según el tipo de música los efectos en la bioquímica de nuestro organismo son positivos o negativos, (b) efectos fisiológicos: el organismo reacciona ante la música, alterando cualquiera de los siguientes aspectos: presión de la sangre, ritmo cardíaco y pulso, respiración, respuesta galvánica de la piel, respuestas musculares y motóricas, movimientos peristálticos del estómago, reflejo pupilar a la luz; aumenta el nivel de resistencia al dolor, puede tener efectos relajantes, respuesta cerebral: activación neuronal, (c) efectos psicológicos: la música al actuar sobre el sistema nervioso central provoca o puede provocar en el ser humano efectos sedantes por ejemplo: canción de cuna, estimulantes por ejemplo: marchas, música de danza. La música puede despertar, evocar, provocar, fortalecer y desarrollar cualquier emoción o sentimiento humano (amor, odio, tristeza, temor, alegría, desesperación, terror, miedo, angustia; (d) efectos intelectuales: desarrolla la capacidad de atención sostenida. Los niños se inician en la meditación y en la reflexión de un modo agradable, estimula la imaginación y capacidad creadora; es fuente de placer semejante al juego, ayuda a desarrollar la memoria, (e) efectos sociales: provoca y favorece la expresión de uno mismo, pueden sugerir sentimientos e ideas sin necesidad de palabras, puede ser agente socializante. El canto, la danza, la interpretación instrumental en grupo tienden a unir a los hombres al expresar sentimientos comunes. Finalmente, es un fenómeno social de nuestro tiempo (pp. 3-4).

Funciones de la música en el aula

Sin duda alguna, el aula es un espacio donde la música ha de considerarse como una herramienta lúdica, creativa, propositiva que permita enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; desde los primeros años de la vida escolar. Debido a la trascendencia de la música en el desarrollo humano no se puede negar su implicación directa en el proceso educativo. Por ello, a continuación se realizan algunas consideraciones en torno a las principales funciones de la música en el contexto áulico.

Quienes de manera precisa señalan distintas funciones de la música en el aula son Bernabeu y Goldstein (2009), ellos clasifican dichas funciones de acuerdo al momento de su utilización:

Uso de la música en su función ambiental: se refiere a utilizarla como una base sonora para crear en el aula una atmósfera propicia para el trabajo personal, en silencio. Por ejemplo, se puede utilizar en la lectura expresiva de textos para ambientar el mensaje verbal o para recrear sonoramente una época, caracterizar un personaje, situar la narración en un tiempo o cambiar el ritmo del relato; (b) uso de la música en su función informativa: hace referencia a las piezas musicales que transmiten por sí mismas toda la información necesaria. Un ejemplo claro es cuando en clase se escuchan canciones cuya letra transmite ya el mensaje o valores que se pretenden trabajar; (c) uso de la música en su función expresiva: se refiere a crear el clima sonoro necesario para que la actividad que se propone realizar cumpla con su objetivo y permita a los alumnos expresar sus emociones más profundas; (d) uso de la música en su función reflexiva:



se refiere a buscar esos espacios donde los alumnos puedan asociar libremente, sentir, emocionarse, vivir experiencias estéticas y espirituales y sacar de sí mismos lo que llevan dentro, sea conocido o no. Los autores sugieren utilizar piezas musicales adecuadas que fomenten la reflexión de los alumnos, permitiendo favorecer el autoconocimiento, la autoestima y la maduración interna; (e) uso de la música como elemento facilitador del movimiento: la música facilita la actividad corporal y sirve para marcar el ritmo de movimiento que pretende que realicen los alumnos. Existen diferentes tipos de música que pueden ayudar a que el movimiento del cuerpo sea rápido; por ejemplo, la marcha, la cual hace que el ritmo se vuelva energético. Por otro lado, se puede utilizar una balada si se pretende que el ritmo sea moderado; (f) uso de la música para crear contextos imaginarios: la música permite olvidarse de lo real por un tiempo y abre las puertas al mundo de la imaginación. Los autores recomiendan utilizar este medio potente en el aula para que los alumnos puedan crear imágenes internas. Un ejemplo de ello puede ser buscar un momento de relajación y con ayuda de la música permitir que los alumnos puedan crear contextos imaginarios, de la mano de la fantasía; (g) uso de la música como elemento de anclaje memorístico: cuando una persona asocia una determinada secuencia musical a un mensaje verbal, desarrolla todas sus capacidades racionales de comprensión lógica del texto y activa también todo su universo emocional. Esto le ayudará a comprender el mensaje de forma global y sintética de la mano de la razón y la emoción. Esta movilización de emociones que la música hace posible facilita el anclaje memorístico del sujeto; (h) uso de la música

como elemento evocador y anticipatorio: la música sirve para evocar algo ya que contiene el valor poético de la recurrencia, lo que ya ha aparecido una vez, vuelve a aparecer de nuevo. Así el receptor fija en su mente y cuerpo las experiencias y conocimientos adquiridos durante la sesión de clase. De igual manera, tiene un valor anticipatorio ya que puede contar con un tiempo para disponerse a la reflexión de lo que se va a exponer a continuación y se adelantan a las experiencias que siguen; (i) uso de la música como elemento de encadenamiento y transición: la música sirve para marcar la transición de los distintos momentos en que se secuencia una clase. En una sesión de clase se puede utilizar para marcar el comienzo de las actividades y el final de la clase. De igual manera puede indicar la entrada en la relajación, la apertura y cierre del contexto imaginario (como se citó en Vides, 2014, pp.15-17).”.

La música en la educación preescolar

Son diversos los planteamientos teóricos que enfatizan la importancia y la necesidad de implementar la música en el ámbito educativo, y específicamente desde la educación preescolar que es el inicio de la educación formal.

En el escenario de la educación preescolar, la música contribuye a despertar y estimular el desarrollo de diversas capacidades en los niños; o como lo menciona González (2012), ayuda a desarrollar los siguientes aspectos: (a) sensibilidad musical y emocional (b) motricidad fina y gruesa (c) dicción (d) memoria, atención y concentración (e) pensamiento lógico (f) sociabilización (g) facilidad para la aritmética y los números (h) coordinación (i) expresión corporal (p. 18).



Ahora bien, para poder trabajar con la música en el aula, es necesario que se presenten las siguientes características relacionadas con su aplicación: **(a) ambiente físico:** los preescolares deben contar con un salón donde los niños reciban sus clases de música sin que otras actividades interfieran.

Necesitan concentración, para poder trabajar y necesitan espacio, para moverse y desplazarse. Se debe encontrar todo lo necesario para la clase, como instrumentos, equipos de CD, una pizarra, etc, **(b) ritmo:** es lo que más se trabaja con niños en edad pre-escolar, se podría decir, que es la base de la educación musical. El ritmo, define el compás de una música, el compás es lo que marca la velocidad. El ritmo, se encuentra en la naturaleza, en el ser humano, en la palabra; en todas sus manifestaciones vivientes; **(c) sensibilidad musical:** se va desarrollando a través de los juegos y canciones que se van haciendo con los niños. Desde que el niño pide una canción demuestra sus preferencias y su sensibilidad. Luego, al descubrir las posibilidades de su cuerpo con respecto a la música, palmas para seguir el pulso, la relación del silencio con el movimiento y el deslumbramiento al oír los instrumentos. Estará desarrollando su sensibilidad musical (Gonzáles, 2012, pp.18-19).

La música: una estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Como se ha mencionado previamente, la música es un recurso, un medio y una estrategia sumamente valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por todos los beneficios y funciones que trae consigo. Al respecto, Díaz (2008), ha mencionado que la música es:

“Un recurso didáctico que favorece el aprendizaje debido a que es de mucha importancia en nuestras vidas y por ese motivo se debe trabajar continuamente y en todas sus dimensiones. Que no solo se debe limitar al conocimiento de los géneros musicales o de la interpretación. Sino, que se debe tener un acercamiento y se tiene que disfrutar el proceso musical (como se citó en Pablo, 2014, p. 27).

A partir de establecerse como recurso didáctico, esto da lugar a que la música también se convierta en una estrategia que permita alcanzar los objetivos y propósitos planteados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, al ser la música una estrategia pedagógica, permite abrir “un amplio abanico de descubrimientos, riqueza imaginativa, disfrute y conocimientos que los niños a lo largo de la rutina diaria pueden experimentar a través de diversas actividades musicales” (Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela, 2005, p. 15).

Importancia de la música en la educación preescolar

La música, es una de las artes más sociales que existen. Ya que, permite al hombre comunicar emociones y vivencias, por ello, estudiar la música tiene grandes resultados porque se convierte en un instrumento pedagógico que apoya los programas académicos, ante esto Nevilla (2008), argumenta que:

“La música como herramienta de apoyo académico es igual de poderosa que el apoyo individualizado, siendo la diferencia fundamental el efecto lúdico ofrecido por la música frente al apoyo individualizado (como se citó en Morenco, Mirón, Molina, Ortega y Rodríguez, 2015, p. 5).



Para Federico (2003), varias investigaciones han demostrado los efectos especiales que la música ha tenido sobre las personas. Relata que la música se ha caracterizado, a lo largo de la historia, por

producir en el ser humano efectos en diferentes niveles. Implicando lo biológico, sociológico, espiritual, intelectual, social y psicológico (como se citó en Vides, 2014, p. 14).

Metodología

La variable con la cual se trabajó en esta investigación, fue la música como estrategia didáctica en la educación pre-escolar.

De manera conceptual, se ha manifestado que las estrategias para la expresión musical, han de encaminarse hacia el fortalecimiento de las capacidades naturales de los niños y la construcción progresiva del conocimiento de la música; sin perder de vista que gozar, disfrutar y vivenciar son esencia y parte fundamental del trabajo pedagógico en la educación musical (Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela, 2005, p.15).

De manera operacional, la variable fue medida y valorada a partir de la aplicación del instrumento denominado: “Cuestionario para determinar las opiniones de las educadoras sobre el uso de la música como estrategia didáctica en educación preescolar (CDOEMEDP-2017)”. Reconociendo que a partir de los datos arrojados las opiniones que tienen las educadoras respecto a la utilización de la música como estrategia didáctica en su práctica docente.

Participantes

Se trabajó con 40 educadoras que trabajan en diversas instituciones de educación preescolar en la región de los Valles Centrales de Oaxaca. Se utilizó un muestreo de tipo intencional, se consideró como criterio de inclusión, únicamente a aquellas educadoras que se encontraban frente a grupo en el ciclo escolar al momento de la aplicación del instrumento y que decidieron participar en el estudio.

Herramientas, instrumentos o materiales

Se diseñó el instrumento denominado: “Cuestionario para determinar las opiniones de las educadoras sobre el uso de la música como estrategia didáctica en educación preescolar (CDOEMEDep-2017)”, el cual, fue adaptado del instrumento aplicado por Vides (2014) en su investigación. El cuestionario final, constó de 24 preguntas con opciones de respuesta: Siempre, Algunas veces, Nunca. En él, se evaluaron: gusto por la música, frecuencia de la utilización de la música como estrategia didáctica, actitudes generadas en los alumnos al hacer uso de la música en el salón de clases, acceso a recursos musicales, etc. El cuestionario fue validado a través de un juicio de expertos y se aplicó una prueba piloto.

Tipo de estudio o diseño

Se realizó un estudio descriptivo transversal, a través de la aplicación de un cuestionario estructurado.



Procedimiento

1. Se acudió a las instituciones educativas seleccionadas, para solicitar el permiso correspondiente de las(os) directoras(es).
2. Se establecieron los mecanismos de comunicación con las educadoras participantes y se programaron las fechas de aplicación.
3. Se realizó la aplicación en las fechas señaladas y se verificó que el instrumento haya sido contestado correctamente por las participantes.
4. Se llevó a cabo el análisis estadístico de los datos y se establecieron las conclusiones respectivas.

Consideraciones éticas

Este estudio, no representó riesgo alguno para las educadoras que conformaron la muestra, ya que, se solicitó su consentimiento previo e informado de la actividad a realizarse. Por tratarse de un estudio con fines exclusivamente académicos, los datos fueron analizados de manera anónima y en forma integral. Asimismo, las referencias de las instituciones educativas en las que se aplicó el instrumento fueron manejadas de forma confidencial.

Método de análisis e interpretación de los datos

Para el análisis de los datos, se utilizó la estadística descriptiva a través de los índices de frecuencia y porcentajes obtenidos en cada reactivo del cuestionario aplicado.

Resultados

En la tabla 1 se muestra los resultados de las opiniones de las educadoras respecto a la utilización de la música como estrategia didáctica en la educación preescolar.

Tabla 1

Frecuencia de las opiniones de las educadoras respecto al uso de la música como estrategia didáctica

N/P	PREGUNTAS	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1.	¿Le gusta escuchar música?	90%	10%	0%
2.	¿Utiliza la música (canciones, cds, mp3, videos musicales, etc.) en su práctica docente?	42.5%	55%	2.5%
3.	¿Utiliza la música para que sus alumnos se relajen después de haber implementado una actividad?	10%	75%	15%
4.	¿Utiliza la música (canciones, cds, mp3, videos musicales, etc.) para presentar información a sus alumnos sobre algún tema o contenido en especial?	32.5%	60%	7.5%



CONSTRUYENDO VÍNCULOS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

5.	¿Planifica actividades que requieran el uso de materiales musicales (canciones, videos musicales en el grupo que imparte clases?	50%	45%	5%
6.	¿Utiliza la música para que sus alumnos trabajen sin hablar?	5%	60%	35%
7.	¿Utiliza la música para que sus alumnos despierten su imaginación?	40%	57.5%	2.5%
8.	¿Utiliza la música para marcar los diferentes momentos de su clase, por ejemplo, el inicio, el momento para trabajar en silencio y el momento para terminar de trabajar?	20%	47.5%	32.5%
9.	¿Permite que sus alumnos se muevan al ritmo de la música durante la clase (haciendo rondas, juegos musicales, bailando canciones, etc.)?	70%	30%	0%
10.	¿Dedica momentos y tiempos para la enseñanza musical (enseñanza de algún instrumento, etc.)?	17.5%	67.5%	15%

11.	¿Fomenta la capacidad de expresión infantil (corporal, mímica, etc.) a través del uso de la música?	17.5%	67.5%	15%
12.	¿Lee cuentos a sus alumnos, empleando algún fondo musical?	57.5%	42.5%	0%
13.	¿Los alumnos dibujan mientras oyen música?	17.5	67.5%	15%
14.	¿Los alumnos escriben mientras oyen música?	12.5%	62.5%	25%
15.	¿Asocia la música con la narración de historias de forma imaginativa?	42.5%	42.5%	15%
16.	¿Fomenta entre sus alumnos actividades de apreciación musical?	32.5%	65%	2.5%
17.	¿Promueve entre sus alumnos el conocimiento de las canciones infantiles tradicionales de la región donde vive?	42.5%	50%	7.5%
18.	¿Involucra a los padres de familia en actividades musicales de la escuela?	35%	52.5%	12.5%
19.	¿Estimula a sus alumnos para la elaboración de instrumentos de percusión, a partir de elementos tradicionales: botellas, latas de refresco, cocos, etc.?	12.5%	57.5%	30%



CONSTRUYENDO VÍNCULOS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

	¿Implementa juegos que implican movimientos y entonación de una canción a la vez?	50%	45%	5%
20.				
	¿Implementa la formación o dramatización de una orquesta?	2.5%	60%	37.5%
21.				
	¿Inventa un canto o canción de forma grupal o individual?	27.5%	60%	12.5%
22.				
	¿Pone música infantil dentro del aula de manera improvisada?	45%	50%	5%
23.				
	¿Logra que sus alumnos tengan un aprendizaje significativo por medio de la música?	37.5%	55%	7.5%
24.				

Los resultados muestran que a un 90% de las educadoras les gusta escuchar música, mientras que, a un 75% la utiliza para que sus alumnos se relajen después de haber implementado actividades. Un 60 % utiliza la música (canciones, cds, mp3, videos musicales, etc.), para presentar información a sus alumnos sobre algún tema o contenido en especial. Solo un 30% estimula a sus alumnos para la elaboración de instrumentos de percusión, a partir de elementos tradicionales: botellas, latas de refresco, cocos, etc. Por otra parte, un 32.5% utiliza la música para marcar los diferentes momentos de su clase. Por ejemplo, el inicio, el momento para trabajar en silencio y momento para terminar de trabajar.

Conclusiones

De manera general, en el estudio se puede observar que las educadoras encuestadas utilizan la música como estrategia didáctica de manera ocasional y poco frecuente en el aula. Llama la atención que, a un alto porcentaje de las educadoras, representado con el 90%, les gusta escuchar música. Sin embargo, esto resulta contrastante, ya que no la utilizan de manera cotidiana o permanente en su práctica docente; donde únicamente el 42.5% la emplea en el aula para trabajar con los niños.

Además, resalta el hecho que solo un 32.5% de ellas siempre utiliza la música (canciones, cds, mp3, videos musicales, etc.) para presentar información a sus alumnos sobre algún tema o contenido en especial. De igual manera, se obtuvo con el mismo porcentaje que, las educadoras fomentan entre sus estudiantes actividades de apreciación musical. Por otra parte, se aprecia que únicamente el 50% de las educadoras, planifica actividades que requieren el uso de materiales musicales (canciones, videos musicales, mp3, cds, etc.) e implementan juegos que implican movimientos y entonación de una canción a la vez.

Es importante mencionar que, un bajo porcentaje de las educadoras (17.5%) dedica momentos y tiempos para la enseñanza musical (enseñanza de algún instrumento, etc.), fomenta la capacidad de expresión infantil (corporal, mímica, etc.) a través del uso de la música y que sus alumnos dibujan mientras oyen música, respectivamente.

Los resultados son congruentes con los encontrados en la literatura. Específicamente coinciden con el estudio de-



sarrollado por Vides (2014), quien realizó una investigación que tuvo como objetivo, determinar cómo utilizan los maestros del “Colegio Centro Educativo El Valle”, la música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula. En los resultados obtuvo que: (a) los educadores de todos los niveles, tanto de preprimaria, primaria, básicos como diversificado, utilizan la música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza aprendizaje pocas veces en el aula, (b) los educadores utilizan la música en su función ambiental y en su función imaginativa pocas veces, (c) tanto en el nivel de preprimaria, primaria, básicos y diversificados, suelen utilizar la música en su forma expresiva y reflexiva pocas veces dentro del aula, (d) los maestros utilizan la música como elemento facilitador del movimiento dentro del aula pocas veces en preprimaria y nunca en primaria y básicos; (e) los maestros de todos los niveles utilizan pocas veces la música en su función informativa; de igual manera que la utilizan pocas veces como elemento evocador y anticipatorio, (f) en el nivel de preprimaria, primaria, básicos y diversificado, nunca se utiliza la música como elemento de encadenamiento y transición (p. 59).

Es probable que los resultados obtenidos puedan ser atribuidos a diversos factores. Entre los que destacan, el hecho que a los docentes en su gran mayoría y en este caso, a las educadoras les hace falta una formación didáctica, pedagógica y metodológica en el ámbito musical. La cual, puedan ejecutar con mayor regularidad en su práctica profesional. Al respecto Cantón y Fabián (2010), expresan que:

“Hacen falta estrategias metodológicas adecuadas, materiales y recursos que permitan proyectos formativos y

creativos. Esto, debido a que parte de la población docente no posee herramientas para el proceso de enseñanza. Y, como consecuencia, el aprendizaje musical escolar solo es un espacio para quienes tienen talento, y no para la participación de la población estudiantil en general (como se citó en Arguedas, 2015, p. 86)”.

En esta misma dirección, García (2014), sostiene que:

“Es notable la falta de formación que tienen los docentes sobre este campo en las escuelas. Y su utilización en las aulas está limitadas a algunas canciones en determinados momentos; aunque también, hay que enfatizar que la utilización de la canción en infantil es uno de los primeros pasos de acercamiento del niño/a hacia la música (p. 22)”.

De igual manera, otro factor que se puede derivar, es el desconocimiento por parte de los docentes de las implicaciones y efectos de la música como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, García (2014), refuerza este argumento al señalar:

“Una de las razones por las cuales la música no se integra en las aulas de Educación Infantil, es porque los docentes desconocen la importancia que ésta tiene en este periodo educativo y en los comienzos del aprendizaje de los niños/as. Debido a esto y a su falta de formación sobre la temática no implementan este recurso en sus aulas, no realizando, por consiguiente, una enseñanza globalizada (p. 20)”.

Sería conveniente, desarrollar futuras investigaciones en las que se estudien con mayor detenimiento las razones o motivos por los cuales las educadoras no utilizan la música



como estrategia didáctica en su práctica docente. A partir de ello, determinar los factores que inciden en la utilización de la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje; o bien, en la que se utilice otra población. Por ejemplo, docentes de educación primaria para poder determinar, si en este nivel persiste también la baja tendencia de utilización de la música como recurso educativo. Respecto a la metodología, sería conveniente realizar un estudio correlacional para medir si el uso permanente de la música en el aula repercute positivamente en el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

El valor principal de los datos obtenidos, se encuentra en el terreno de la intervención pedagógica, en el sentido de que es posible diseñar e implementar cursos, talleres, conferencias, etc., dirigidos a los docentes de los diversos niveles educativos con la intención de darles a conocer la importancia e implicaciones. Así como brindarles herramientas teórico-metodológicos respecto al uso de la música en su práctica cotidiana. Sin embargo, aún no es posible determinar los efectos que dichas acciones de intervención tendrán en los participantes.

Los datos recabados, permiten que en un futuro inmediato se diseñen propuestas de intervención sobre el uso de la música en el aula; pero no son concluyentes al afirmarse que todas las educadoras en el Estado de Oaxaca, tienen necesidades de formación en este ámbito.

El estudio planteó como objetivo, determinar las opiniones que tienen las educadoras sobre el uso de la música como estrategia didáctica en la educación preescolar en los Valles Centrales de Oaxaca. En ese sentido, se logró dicho objetivo en virtud a que se identificó, que tienen una

opinión favorable hacia la música. Sin embargo, es baja la frecuencia de su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para evitar situaciones como la observada, sería conveniente que: (a) las educadoras aprovechen el gusto y agrado que tienen los niños hacia la música. Ya que esto facilitaría la relación pedagógica y afectiva en el aula, (b) las educadoras adquieran a través de involucrarse en procesos de formación continua las herramientas teóricas, didácticas y metodológicas, para utilizar la música de manera significativa y eficiente en el aula, (c) en las zonas escolares se invite a personas especializadas para que aporten información y brinden capacitación a través de talleres, cursos, conferencias, etc. a los docentes sobre la música, sus efectos y la manera en la que se puede utilizar en las clases que imparten, (d) en las instituciones educativas se brinde y facilite a las educadoras los recursos materiales y tecnológicos necesarios, tales como grabadoras, cds, mp3, cancioneros, entre otros, (e) impulsar con mayor frecuencia encuentros de estudiantes, por medio de concursos, demostraciones, presentaciones, etc, que tengan como principal finalidad el uso y sobre todo, que tanto docentes y estudiantes sean creadores de su propia música.



Referencias

- Conejo, P. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica. Revista De Educación y Humanidades*, 2, pp. 263-278.
- Estrada, L. (2001). Descripción de la situación presente de la enseñanza de la música en la escuela primaria (6 años) y secundaria (3) y comentarios sobre el programa de educación artística en la primaria y la estructura temática de la expresión y apreciación artística de la secundaria. *Informe que se presenta en el marco del Programa para la Promoción de la Educación Artística a nivel escolar: Primaria y Secundaria, de la UNESCO*. Brasil: UNESCO.
- González, M. (2012). *Diseño de estrategias didácticas para las actividades musicales que faciliten el desarrollo de la motricidad de los niños y niñas del C.E.I “José Manuel Fuentes Acevedo”, ubicado Valle de la Pascua, estado Guárico. (Tesis de Maestría)*. Caracas, Venezuela: Universidad Latinoamericana y del Caribe.
- Herrera, E. (1990). *Teoría musical y armonía moderna*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela (2005). *Educación inicial. Expresión musical*. Caracas, Venezuela: Autor.
- Pablo, A. (2014). *La utilización de la música como recurso didáctico en escuelas telesecundarias de la región Mixteca. (Tesis de Licenciatura)*. Oaxaca: Centro Universitario Casando.

Secretaría de Educación de Guerrero (2014). Estrategias de enseñanzas y aprendizaje basadas en la música. *Foros de Consulta Nacional para la revisión del Modelo Educativo*. Guerrero: Autor.

Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 13, pp. 1-23.

HABILIDADES PROFESIONALES DE INVESTIGACIÓN EN LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA: OBSERVAR Y ANALIZAR

María De Jesús De La Riva Lara*

Resumen

Los planes de estudio que forman profesionales de la educación, por lo regular conservan la estructura por asignaturas que distribuye los contenidos de manera disciplinaria (filosóficos, psicológicos, históricos, sociales). Esto contribuye a la fácil asignación de carga docente para los profesores universitarios y permite la revisión de una mayor cantidad de textos. Sin embargo, al estar los contenidos separados por nivel de abstracción, es decir, por un lado las asignaturas teóricas y por otro las asignaturas técnicas y prácticas, se torna difícil para los estudiantes de los semestres intermedios la posibilidad de relacionar los contenidos hacia la construcción interdisciplinaria de objetos de estudio, y afecta el desarrollo del documento recepcional en los últimos semestres cuando se plantea la resolución de algún problema en el campo.

Por ello se propone modificar en su operación el desarrollo de las asignaturas. E en este caso, de la materia teórica “Aspectos sociales de la educación”,. A al reducir las actividades de exposición y agregar algunas actividades de investigación, donde los estudiantes relacionen lo aprendido en las asignaturas paralelas y antecedentes. La secuen-

**Universidad Pedagógica Nacional. maridelariva@hotmail.com

cia didáctica que se propone, contiene actividades como la jerarquización de categorías, la aplicación de un procedimiento cualitativo, el análisis y la interpretación de un fenómeno. En cada actividad, los estudiantes generan productos escritos que en algunos casos reflejan la apropiación de los conceptos y su uso como herramientas para el recorte y problematización de la realidad observada.

Palabras clave: formación profesional, pedagogía, investigación

Introducción

La Universidad Pedagógica Nacional, ofrece la Licenciatura en Pedagogía,. A al igual que otras licenciaturas de este tipo, los contenidos se trabajan por asignaturas y es hasta los últimos dos semestres, que en las materias optativas de “Concentración de Campo Pedagógico”; se explicita la aplicación de los contenidos mediante el documento recepcional. La materia “Aspectos sociales de la educación” (UPN, 2017) se imparte en el tercer semestre. E en ésta, se concibe la Educación como un objeto de estudio con carácter social; los estudiantes deben tener claras las vertientes sociales y desarrollar las habilidades intelectuales de reflexión y comprensión de los procesos y contextos sociohistóricos para analizar realidades. Qque en el futuro deban intervenir. Ssu Enfoque Didáctico propone un seminario que reduce las actividades de aprendizaje a la apropiación conceptual de contenidos y al ejercicio de habilidades cognitivas. Por ello, se ha optado por agregar actividades de investigación que les permitan relacionar los contenidos



leídos con la realidad educativa de su entorno, aprovechar sus habilidades en el manejo de tecnologías y practicar la re-escritura de un texto académico; así los estudiantes pueden dar sentido a los conocimientos que adquieren en el aula y ejercitar sus Competencias profesionales.

De acuerdo con Pozo y Monereo (2009), la “meta de la formación universitaria no sería dar al alumno un atlas universal que contuviera todos los mapas autorizados o verdaderos, sino enseñarle las Competencias necesarias para navegar. Ppara moverse por nuevos territorios o problemas, sabiendo elegir el mapa más adecuado para cada meta” (p. 21). En este caso como los estudiantes ya conocen los procedimientos de la Investigación Cualitativa, se les indica que realicen una *observación no participante* en su comunidad; en la parte externa de alguna escuela de Educación Básica, durante el tiempo en que ingresan los alumnos. Después, se les solicita un reporte de observación escrito, que es leído y comentado, por equipo y en sesión plenaria. Este documento, al ser contrastado con los conceptos revisados da como producto un ensayo. En esta ponencia se analiza este último arte del proceso.

Desarrollo

El objetivo de esta ponencia, es presentar los resultados de las actividades alternativas, “Observar y Analizar”; que se propusieron para la asignatura “Aspectos sociales de la Educación”. Concretamente, en un ensayo escrito sobre un aspecto social de la educación, del que se tiene registro empírico y en el que se aplican algunos de los conceptos. Se presentan fragmentos de los ensayos donde el estudiante

hace coincidir esos aspectos.

Cabe mencionar que las actividades alternativas, no distan del propósito de la asignatura en cuanto que se busca “analizar realidades; que en el futuro deban intervenir”, pero sí; de su Enfoque Didáctico. E en cuanto que no sólo se persigue la apropiación conceptual y las habilidades cognitivas; sino también el desarrollo de habilidades investigativas y la competencia en el uso de un procedimiento, la observación, su técnica, la elaboración de un reporte y el uso de los datos en un ensayo escrito. Se considera que, si los estudiantes tienen la oportunidad de practicar estas actividades en los primeros semestres, se contribuye a desarrollar de una manera gradual, sistemática y sustentada, procesos como el análisis y la interpretación.

Las actividades alternativas que se aplicaron son las siguientes:

Actividad	Producto
1. Construye un marco conceptual Sobre las técnicas y tecnologías de control a partir de las lecturas de Gore (2000) y Dussel (2000).	Fichas de trabajo con citas y referencias
2. Aplica de manera individual un procedimiento cualitativo de investigación: observación no participativa.	Notas de campo que distingue descripción, narración, diálogos, opiniones, etc.
3. Jerarquiza categorías de análisis por equipo y en plenaria.	Gráfico de la jerarquía de categorías teóricas, analíticas y empíricas.



4. Analiza un fenómeno educativo cotidiano utilizando las categorías de análisis.	Ensayo.
5. Amplia o satura la información sobre el tema.	Colección de dibujos de estudiantes de Educación Básica sobre el tema.

Los estudiantes, abordan un fenómeno educativo de fácil acceso (“el primer día de clases”), que se relaciona con la asignatura que se imparte; y, con contenidos de otras asignaturas ya cursadas. La idea, es fomentar que el interés de la investigación se centre en el significado humano, en la vida social y en su dilucidación y exposición (Erickson, 1986, p. 196). Se les pide a los estudiantes, que observen y describan. Pporqueporqueporque se considera que, la descripción es básica por sí misma; pues es, el “trabajo artesanal” o experto en el núcleo de la lógica-en-uso (Nespor, 2006, p. 291). Es decir, que los estudiantes ponen en juego las técnicas de investigación, junto con los conceptos para “ver” una realidad o fenómeno social en movimiento. Del que ellos pueden dilucidar patrones. Por eso, primero se revisa el reporte de observación para distinguir en la redacción, la descripción y la narración de otros textos; como los diálogos y las opiniones, y aun de otros procedimientos como la entrevista (de la Riva, 2018). También se revisa la ortografía, la gramática y el formato en *word*. Posteriormente, se utiliza la información del reporte para el ensayo, donde se trata de distinguir el análisis y la interpretación.

En cuanto a los textos que los estudiantes leen para construir un marco conceptual, se revisa el texto de Gore (2000). Que a partir de Foucault (1980), explica cómo el

poder disciplinar llegó con las instituciones modernas; por ejemplo la escuela. Este poder disciplinar funciona a nivel del cuerpo. Ttocado la fibra misma de los individuos, toca sus cuerpos y se inserta en sus acciones y actitudes. Ssus discursos, procesos de aprendizaje y vidas cotidianas. Las ocho técnicas de poder que diserta Gore son: vigilancia, normalización, exclusión, clasificación, distribución, individualización, totalización y regulación. Durante las discusiones grupales, los estudiantes destacan, cómo la escuela normaliza. Ees decir, que invoca y exige que se establezcan normas estandarizadas a las que las personas se tienen que adaptar. Estas normas, definen lo que es “normal” en el contexto (Gore, p. 234). E el concepto de exclusión, se ve como el aspecto negativo de la normalización,; pues define lo patológico (p. 235). Con este marco, los reportes de observación se llevaron a la discusión grupal. Llos estudiantes, encuentran aspectos empíricos comunes y delimitan aquellos que parecen tener más relación con los conceptos: el horario escolar, los uniformes, la movilidad, la participación de los padres de familia, las acciones de los docentes durante el ingreso a la escuela, etc. Estos aspectos, se problematizan a partir de las técnicas y tecnologías de poder en la escuela, para posteriormente cuestionarse sobre la función de los procesos de control social. Para facilitar el paso de la teoría a la práctica, a los estudiantes se les sugiere tomar como referencia, la forma en que Dussel (2003), analiza el papel del uniforme escolar como tecnología.

Dussel (2003), afirma que los uniformes escolares son conjuntos de prendas de vestir que manifiestan las subjetividades valoradas por la institución educativa. S son, una tecnología de poder que junto con otros procedimientos institucionales, han producido conformidad en las escue-



las y en el conjunto de la sociedad. Se configuran en una política de uniformización y en la historia cultural de la regulación de los cuerpos cuyos significados se deben des-entramar. En consecuencia, el “cuerpo”, no es un elemento natural. Sino una construcción social, que es parte de una red de categorías dominadas por las expectativas morales y por las estrategias y tácticas políticas, que finalmente configuran la identidad del alumno. Si bien, a los estudiantes se les sugirió como tema-ejemplo el de los uniformes. también se les comentó, la posibilidad de trabajar otras tecnologías de poder en la escuela y en el aula.

Los resultados, se obtienen a partir de la revisión de los ensayos elaborados por los 57 estudiantes de tercer semestre. Donde describen, narran, analizan, interpretan; a veces construyen argumentos (Pozo y Pérez, 2009, p. 161), y destacan factores. Pero lo relevante, es que al ser el reflejo de su experiencia y su contexto, dejan ver cómo conciben a las personas. Lo que lleva a plantear cuestionamientos: ¿Cómo se debe considerar, a quienes se estudia, cómo sujetos o como agentes? ¿Cómo se relacionan estas personas dentro de los marcos históricos, sociales, económicos o culturales? ¿Qué les significa la escuela? Es decir, que las actividades les provocan escribir en torno a objetos empíricos que en el proceso se convierten en objetos de investigación.

Se utiliza la siguiente tabla para presentar las citas seleccionadas por contener aspectos empíricos preferentemente locales. Se utiliza como herramienta para anotar el tipo de texto. Es decir, si describe o narra, si analiza o interpreta a partir de conceptos o si se desarrolla un argumento. También, para dar cuenta del sentido que se da al objeto,

el papel de las personas en los procesos y su relación con los marcos.

Citas relacionadas con el tema elegido: el uniforme escolar.	Texto	Sentido del Objeto Papel de las Personas Relación con el Marco
“Y si nos tomamos un poco de tiempo a observar los uniformes escolares nos podemos dar cuenta de su contextualización, las faldas debajo de la rodilla, los colores neutros que normalmente son oscuros”. (128101018)	Describe	El uniforme y sus características.
“Para mí , es algo afortunado el hecho de que los uniformes en las escuelas también los hayan cambiado. Pues se notó, la complejidad que muchas niñas tenían en deportes usando faldas. O los uniformes de las porristas o de otros deportes. Aunque a mi parecer algunos son pequeños; no había necesidad de cambiarlos, sirven para el mejoramiento de la movilidad del cuerpo, y lograr que las cosas las hagan mejor”. (122101018)	Analiza	Sentido de mejoramiento de la movilidad corporal, utilidad y eficiencia.
“El uniforme como uso de poder, expresa diferentes discursos. La ropa expresa libertad, pero también autonomía y servilismo. Por supuesto también engloba un sueño utópico, el de la institución de los padres y los estudiantes” (228101018)	Interpreta	El uniforme puede tener diferentes sentidos. A través del uniforme escolar los padres de familia expresan sus expectativas.



CONSTRUYENDO VÍNCULOS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

“Podemos decir, que los uniformes en el colegio pueden mejorar la convivencia. Por ejemplo en lugares marginados; pero a su vez, estos no podrán ni tendrían que influir en el nivel de aprendizaje de los alumnos. Claramente, la mejora pedagógica más bien depende de otros elementos mucho más complejos como la organización de la escuela. El cómo estimula a los alumnos y fomenta la voluntad de aprendizaje. Factores en los que vestir uniforme influye, pues a veces al sentirse parte de algún lugar o grupo de personas. Nos motiva de forma positiva, en este caso al aprendizaje.” (2301010118)	Analiza Argumenta	El sentido del uniforme depende de la marginalidad del lugar y de su relación con otros elementos como la convivencia, la pertenencia y el aprendizaje.
“En mi opinión, yo sí estoy de acuerdo con la uniformidad de los alumnos. Ya que esto pone en parte a los alumnos en igualdad, no se exponen las clases sociales. El hecho de que vaya uniformados, evita la represión y la exclusión entre los mismos alumnos. Los hace sentir seguros, y puede que esto sea un factor que ayude a mejorar el desempeño escolar.” (223101018)	Interpreta	El uniforme cumple su función de igualar.
“A mi punto de vista, la ropa es una de las cosas más superficiales en las que el ser humano se ocupa, pues las tendencias de la moda pueden ejercer una coacción muy fuerte sobre la forma en que debe vestir en la sociedad. Cuando visitamos centros comerciales, es muy común, que las tiendas de ropa tengan una imagen moderna. Entrar y comprar, te hace sentir que tienes un status social. En mi época de adolescencia, era muy común que cuando portabas ropa nueva, tus familiares y amigos, te preguntaran la marca de ropa (...) eras la envidia de muchos.” (123101018)	Describe Narra Interpreta	Las personas son sujetos de coacción por parte de los procesos sociales y de consumo

“Las subculturas en su afán de expresar a través de la ropa su descontento ante diversas situaciones sociales, sin ser o no concientes, han creado grupos en los que se encuentra implícita la normalización, regulación y clasificación, de sus integrantes.” (123101018)	Argu- menta	Los sujetos a pesar de expresar su descontento cambiando su ropa de vestir, adoptan de manera implícita otros atuendos igualmente normalizados.
“Recuerdo cuando yo usé por primera vez aquel uniforme azul que llevaba espiguilla blanca en forma de ondas , en el ribete del faldón fue para mí el vestidito más bello , más cómodo y más nuevo que pude haber tenido, me hacía sentir muy bien , junto con el vestido y el suéter colorado llevaba aquel pañuelito siempre sujeto con un segurito junto a mi corazón. Era aun muy pequeña para darme cuenta de lo que aquella ropa significaría. No tardaría mucho en darme cuenta de que aquel sentimiento de privilegiada lo compartía con un centenar de niñas que también lo usaban al ingresar a aquel lugar al que llamaban escuela. Como nos dice Dussel (...)estos son señales que llevan consigo la identidad y la diferencia. (..) era el vestido ideal para alguien que no le gusta usar ropa de lana (...) el sentido de diferencia fue momentáneo pues mis ojos vieron la gran cantidad de vestiditos azules pardoquiera (...) Y entonces un sentimiento de tristeza fue el que sentía (...) otro que jamás me gustó por tener que llevar al rededor de mi cuello un canesú (...) que debía estar siempre almidonado y planchado (...) El colmo fue cuando se me obligó a usar un uniforme muy elegante , pero que tenía que llevar sobre de éste un mandil (...) Nos sentíamos incómodas, robotizadas y malhumoradas al usar estas prendas (...) decoro y buenas costumbres (...) el poder que ejercen esas instituciones en los bolsillos de los padres”. (220101018).	Describe Analiza Inter- preta	Contrasta los sentidos del uniforme desde los contextos escolares y desde el punto de vista del sujeto. El uniforme comunica valores compartidos o no con el sujeto, relacionados con el uso de un determinado tipo de uniforme.



En la mayor parte de los ensayos se logró organizar y sintetizar los conceptos, sin embargo, fueron pocos los ensayos que incluyeron los aspectos empíricos recabados en el reporte de observación, de esos ensayos se tomaron las ocho citas presentadas en la Tabla 2. En estas citas abunda el análisis y la interpretación, es decir que los estudiantes se fijan en los detalles, los relacionan y extraen conclusiones, cuya interpretación a veces se fundamenta con algún concepto, son escasos los argumentos. El sentido del objeto “uniforme escolar” se relaciona con los contextos escolar y económico, aparecen factores como los valores, el aprendizaje y la convivencia, son importantes las expectativas desde la institución y es poco importante la acción de los sujetos.

Por otro lado, es interesante ver como a través de la apropiación de los conceptos los estudiantes pueden enfocar partes de la realidad observada, en algunos casos, se logra que este “recorte” teórico de la realidad muestre tensiones entre los aspectos de “una realidad” o entre “diferentes realidades”. Es el caso, cuando se menciona que: el uniforme puede expresar libertad, autonomía, servilismo y utopía a un mismo tiempo; o que no deberían influir en el aprendizaje. Pero lo hacen a través de la convivencia y la pertenencia. O que el cuerpo, es al mismo tiempo objeto y autor de poder, también que el descontento expresado a través de la ropa se puede llegar a normalizar. Estos análisis hechos por los estudiantes, dan pauta para la construcción ulterior de objetos de estudio, siempre y cuando sigan indagando y escribiendo sobre el tema de su interés.

Conclusiones

La mayor parte de los estudiantes de Pedagogía no desarrollan actividades laborales relacionadas con la licenciatura

y el plan de estudios tampoco contempla este tipo de actividades en los primeros semestres; por lo que se pierde la oportunidad de aplicar los conocimientos obtenidos. Por ello, se hace necesaria la experiencia práctica de diferentes habilidades. En el caso de esta ponencia se proponen actividades alternativas de tipo investigativo, aunque lo ideal es que fueran también de docencia, gestión, consultoría u otras reacionadas con la práctica profesional. La propuesta es hacer estas actividades desde la periferialidad de las instituciones educativas (Lave & Wenger, 2003), es decir primero desde la mera observación y la ayudantía, y después hasta la intervención directa. Lo ideal es que este tipo de actividades alternativas que correlacionan asignaturas, se organicen de manera colegiada con los otros profesores universitarios. En el caso de la investigación es necesario implementar prácticas colaborativas que los acerquen de manera sistemática a su objeto de estudio, la educación, como parte de una didáctica de la profesión.

Las actividades alternativas propuestas, constituyen un proceso de intervención, porque son una transformación en curso (Engeström, 2011, p. 603); durante todo el semestre. Y, los productos son revisados en varias ocasiones de acuerdo a la dinámica interna de los grupos escolares. Es posible, que esto permita; más tarde mejorar los escritos, pues aunque de manera verbal los estudiantes son capaces de describir fenómenos educativos y relacionarlos con los conceptos, en la expresión escrita esto parece más difícil. Otro aspecto que queda pendiente es que aunque el dato empírico se sistemató. Y se desvalorizó por considerarlo anecdótico, lo que puede ser la expresión de una tendencia intelectualista en la formación profesiona; situación cuestionable dada la necesidad de formar también en el desempeño práctico.



Referencias

- Dussel, I. (2003) Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos.
- Popkewitz, T., Franklin, B., Pereyra, M. (sinsin año) *Historia cultural y educación*. Barcelona-México: Pomares.
- De la Riva, M. (2018) Aprendiendo a VER la educación. Ponencia. 3er. Congreso Internacional “Transdisciplinariedad y Desarrollo del Conocimiento en las Humanidades y Ciencias Sociales. Comunidades y transdisciplina”. Universidad Autónoma de Baja california.
- Engeström, Y. (2011) FrommFromm design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 2 (5) pp. 598-628.
- Erickson, F. (1986), “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”
- Wittrock, M. (Comp.) (1986) *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidos-MEC, pp. 195-301.
- Foucault, M. (1980) Prison Talk. En Gordon, C. (edit.) *Power/Knowledgw: selected interviews and other writings by Michel Foucault, 1972-1977*. N.Y.: Pantheon.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003) *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México. UNAM.
- Nespor, J. (2006), Classrooms and Extended Networks of Schooling.

Ethnography & Education Research Forum. Comments for Plenary session. University of Pennsylvania, Philadelphia***.

Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. Londres: The Falmer Press.

Jiménez, M. & Cifuentes, H. (2017). Aspectos sociales de la educación. Programa de la Licenciatura en Pedagogía. México: UPN. Recuperado de <https://www.upn.mx/index.php/comunidad-upn/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia>

Pozo, I. & Pérez, P. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias*. Madrid: Morata.

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES
PREUNIVERSITARIOS DEL BACHILLERATO INTEGRAL
COMUNITARIO (BIC) NO. 23 “SAN BARTOLOMÉ
AYAUTLA”, UNA MIRADA A LA PRÁCTICA DOCENTE**

Carlos Alberto Cabrera Martínez*

Resumen:

La presente propuesta se basa en una investigación teórica realizada con los estudiantes preuniversitarios del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) No. 23 de la comunidad de San Bartolomé Ayautla, Distrito de Teotitlán, Oaxaca. en donde se implementa la formación por Competencias por parte de la plantilla docente, quienes han cursado y acreditado el Diplomado en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior Modalidad semipresencial y en línea. Se aplicó, un instrumento diagnóstico con los estudiantes para detectar los estilos de aprendizaje. También se hizo un plan didáctico con la unidad de contenido de Formación para el Desarrollo Comunitario del campo disciplinar de Escuela y Comunidad, contemplando en el las Competencias Genéricas, Competencias disciplinares y las Competencias interculturales que desarrolla el estudiantado del BIC No. 23 de San Bartolomé Ayautla.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, plan didáctico, campo disciplinar.

*Colegio Superior Para La Educación Integral Intercultural De Oaxaca (CSEIIIO). ccabrera@comunidad.unam.mx

Introducción

El desarrollo de las Competencias, conlleva a la realización de experiencias de aprendizaje que permitan articular conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos; para lograr aprendizajes en los alumnos. Adoptar este enfoque de Competencias, permite precisar conceptos, procesos y formas de relación que favorecen en los estudiantes la adquisición de saberes, a partir de las significaciones de lo aprendido en la escuela, el mundo y la vida.

El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), es un sistema educativo de nivel medio superior de organismo descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio; éste es el encargado de coordinar y administrar a los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC's) y ahora también a los Bachilleratos Interculturales del Estado de Oaxaca. Los cuales se encuentran establecidos en las ocho regiones del Estado. En contexto al acuerdo secretarial número 445 publicado en el diario oficial de la federación, donde se establece que los BIC's se encuentran conceptualizados como bachilleratos generales con modalidad escolarizada y presencial.

Los BIC's definieron para su operación un Modelo Educativo Integral Indígena (MEII), que promueve el respeto a la diversidad cultural, lingüística y étnica de las diferentes comunidades, sin perder de vista el desarrollo de las Competencias que establece la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). El Bachillerato Integral Comunitario No. 23 se localiza en la comunidad de San Bartolomé Ayautla, perteneciente al Distrito de Teotitlán, ubicado en



la región mazateca del Estado de Oaxaca. La comunidad de San Bartolomé Ayautla se divide en dos agencias: La Carlota y la Soledad Piedra Ancha.

En el marco de la presente investigación, la identificación de estilos de aprendizaje en los estudiantes, para la intervención educativa. Se efectuó un *test* al inicio del ciclo escolar; que se tomó del “Manual para Ser un Mejor Tutor en Planteles de educación Media Superior” (2014). También, se aplicó el cuestionario contemplado en el paso número tres de la guía para la certificación del docente; sobre diagnóstico del grupo. Arrojando con un total de 60% el estilo de aprendizaje de tipo Kinestésico y con un 40% el estilo de aprendizaje de estilo Visual.

Por otro lado, el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior constituyó una valiosa oportunidad para participar activamente en la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Señalando el compromiso profesional y personal con los estudiantes de nivel preuniversitario, y también cada uno de los espacios escolares la actitud y acción de cambio, se ha involucrado en la concepción y aplicación de nuevos métodos y estrategias que sirven para mejorar las prácticas pedagógicas innovadoras, y que también ayudaron a los estudiantes a vincularse estrechamente en la conformación de un sendero de crecimiento educativo; abierto al aprendizaje permanente y a la valoración como personas y no como máquinas autómatas en cuanto a un proceso formativo de educación.

Se tuvo una experiencia destacada con los estudiantes al implementar actividades de integración, ya que se logró estimular la creatividad de los estudiantes. Se pudo notar

el aumento de la participación de los estudiantes en equipo, para implementar las dinámicas.

¿Cómo desarrollar las Competencias en los estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario No. 23 de San Bartolomé Ayautla?

En el diseño curricular por Competencias, en este caso, desde nuestra área transversal de Escuela y Comunidad, que es la parte medular de nuestro Modelo Educativo Integral Indígena, que cursan los estudiantes del bachillerato a través de la organización de las Competencias Genéricas, Disciplinarias e Interculturales a desarrollar, estableciendo sobre la base de metas y no solo sobre la base de la acumulación de los saberes o conocimientos. Las Competencias dependen del contexto, por lo que se describen, sobre la base de los aprendizajes esperados de una manera concreta. Y, no sobre la base de criterios generales y etéreos (Frade, 2009), donde se asume que el sujeto será capaz de integrar los conocimientos y las habilidades adquiridas de manera separada en un todo (Camarena, 2010).

Planteamiento del problema.

La importancia de implementar la práctica docente basado en Competencias hacia el estudiantado, conlleva a una transformación continua de las ideas. Lo que implica una innovación imprescindible: que resulta de un cambio. Por lo que precisa, que los docentes encargados de su implementación re-diseñen el significado de lo que es el aprendizaje. Lo que implica, desacuerdos que no sólo son inevitables, sino fundamentales para el cambio exitoso (Fullan, 1997).



La práctica docente antes en el BIC 23, se daba con pocas actividades sin implementar Competencias en el estudiante, ni emplear una forma de evaluación mejorada, después del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior. En la plantilla docentes, se pudo notar mejoras en cuanto a la práctica docente, reafirmando lo que expresa Tobón (2010), que señala en la formación de un individuo, deben considerarse aspectos interrelacionados sistémicamente que intervienen en todo acto educativo. Esto implica, asumir la formación de Competencias considerando el proceso educativo como un sistema al interior de toda institución, que a su vez interrelaciona con los sistemas externos a ella; componiéndose este paradigma de las características siguientes:

Basándose en la actuación ante actividades y problemas del contexto, el cual se tiene presente en las diferentes estrategias de evaluación (pruebas escritas, entrevistas, pruebas de desempeño, ensayos, juegos de roles).

Objetivos

- Diseñar estrategias para mejorar las prácticas pedagógicas, ayudando a los estudiantes a vincularse estrechamente en la conformación de un sendero de crecimiento educativo, abierto al aprendizaje permanente.
- Gestionar la progresión de aprendizajes, observando y evaluando a los estudiantes en su desempeño con un enfoque formativo promoviendo la regulación de los aprendizajes.
- Implementar estrategias de enseñanza bajo el enfoque de Competencias que permita un buen desempeño

en el aula mediante un Plan didáctico en el área de Formación para el Desarrollo Comunitario.

Justificación

La importancia de cambiar paradigmas en la labor docente, parte desde la consideración de un cambio en la forma de tratar a los estudiantes; en la forma de evaluarlos y en la implementación de habilidades nuevas, en el que no sólo se sensibilice al estudiante en el conocimiento de las necesidades, prioridades y tendencias de la población, sino en donde también el educando, se considere como un bachiller integral con habilidades críticas, reflexivas, analíticas y creativas. Una herramienta para lograr lo anterior es la implementación de Competencias en los estudiantes para alcanzar una formación académica basada en el fortalecimiento de valores éticos.

El impacto del cambio de paradigmas en la labor docente, también conlleva a abonar hacia el mejoramiento de las Competencias del estudiantado desde las habilidades comunicativas, tal como lo indican Tovar-Gálvez y Cárdenas (2009).

El desarrollo de las Competencias en los estudiantes del bachillerato, pueden ser continuos. En tanto la plantilla docente conozca y desarrolle los estilos de aprendizaje de los alumnos (Alonso y Gallego, 2007). Ayudando al estudiantado a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo, a que se conozca más a sí mismo. Así como, sus capacidades y limitaciones, ya que para el desarrollo de las Competencias, el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que tam-



bién debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como; sus actividades. yY,, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás (Ortega, 2008).

El resultado de esta propuesta de intervención será de gran valía si se continúa en su aplicación con los estudiantes que son los directos beneficiarios. Ya que a -través del Plan didáctico del área de Escuela y Comunidad con Desarrollo Comunitario con sus respectivas Competencias Genéricas, Disciplinarias e Interculturales trazadas representan una ruta de cambio en el proceso cognitivo de los estudiantes de bachillerato.

Marco Teórico

¿Qué son las Competencias?

Hoy en día, las palabras, cambio constante, crisis económica, mundo globalizado, redes sociales, la democracia en México, la guerra del narco, cierres de empresas, despidos masivos, colapso económico de grandes potencias; nos dan un panorama. En el que enseñar a nuestros estudiantes a memorizar una gran cantidad de información, les sirve de poco y en ocasiones nada; si no saben qué hacer con ello. Hoy es preciso enseñarles a trabajar en equipo, construir ciudadanía, enseñarles a utilizar las Tecnologías de Información y Comunicación, en beneficio propio y de su comunidad; y no sólo para perder soberanamente el tiempo.

Entonces, que tienen ¿qué aprender los jóvenes del siglo XXI? ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes deberán

desarrollar?, según Frade Rubio (2009) es preciso favorecer en nuestros estudiantes entre otras cosas:

- Diseñar un proyecto de vida propio, afectivo y personal, pero a la vez colectivo.
- Saber tomar decisiones frente a tanta información pero de manera consciente y responsable.
- Saber mucho, pero para pensar y hacer.
- Producir lo necesario, pero conservando los recursos que se tienen.
- Conservar lo que se ha decidido es parte de una cultura propia, pero cambiar aquello que nos hace daño.
- Ser flexible al cambio, pero no modificar lo que es útil, entre otros.

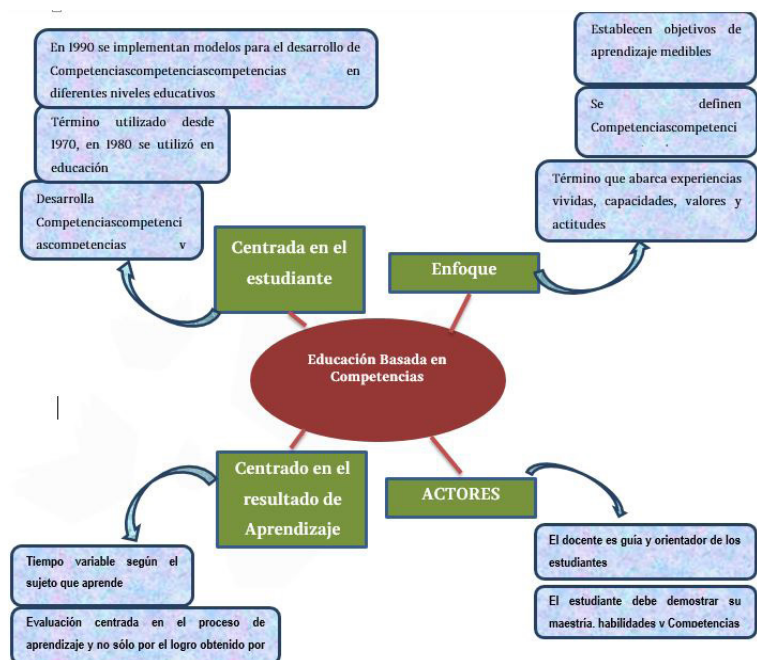
El diseño de Competencias debe considerarse como un proceso de ajuste o de reingeniería curricular, impulsado por un enfoque de resultados sobre qué se quiere que los estudiantes conozcan y sean capaces de hacer. (Observatorio de innovación educativa, 2015)

Las Competencias hoy día, definen el perfil del egresado de las instituciones educativas en México desde 2011, con el Programa Basado en Competencias para Educación Básica y desde 2008 a través de la Reforma a la Educación Media Superior, las instituciones de nivel superior poco a poco adoptan este enfoque desde que se han encontrado con algunos datos:



El 96% de los académicos de las Instituciones de Nivel Superior, consideran que son eficaces en la preparación de sus estudiantes para enfrentar el campo laboral, el 14% de los ciudadanos está de acuerdo y solamente el 11% de los líderes empresariales lo confirma. En Japón, se reporta escases de talento en el desarrollo profesional y 4 de 5 empleadores tiene serios problemas para cubrir vacantes. (Observatorio de innovación educativa, 2015)

Esquema 1: Educación Basada en Competencias.



Las Competencias van más allá del dominio de contenidos, implica qué debe aprenderse y los niveles de desempeño que el estudiante debe demostrar.

Expertos en educación de los estados Unidos, han hecho aportaciones para fortalecer la definición de Competencias en el contexto educativo y establecer las características clave que se han de tener en cuenta para el diseño de las mismas:

- El progreso depende de la demostración de dominio o maestría.
- Los objetivos de aprendizaje son explícitos, cuantificables y transferibles.
- La evaluación como experiencia de aprendizaje significativa y positiva.
- La instrucción es diferenciada y con apoyo oportuno.
- Los resultados de aprendizaje incluyen: aplicación y creación de conocimiento. (Observatorio de innovación educativa, 2015)

Tipos de Competencias

Educación Media Superior

Competencias	Objetivo
Genéricas	Son Comunes a todos los egresados de la EMS. Son Competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras Competencias.



Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las Competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Fuente: (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008)

Beneficios de la Educación Basada en Competencias.

- Responder a las demandas de la sociedad en permanente transformación, así como también responder a las necesidades del sector productivo.
- Utilizar conocimiento previo adquirido fuera de un salón de clases, con el fin de acelerar su proceso educativo.
- Se enfoca en el aprendizaje y no en el tiempo invertido para completar créditos.
- Autogestión del aprendizaje, mejorando la capacidad de los estudiantes para reconocer, gestionar y construir continuamente sus propias Competencias.
- Transparencia en las capacidades de los egresados ya que los estudiantes saben y pueden hacer.

- Formación integral y transversal a través de Competencias como: pensamiento lógico, autoaprendizaje, manejo de la comunicación verbal y el lenguaje, la creatividad, la empatía, así como también una conducta ética.
- Desarrollo de nuevas Competencias docentes ya que se impulsa el continuo desarrollo pedagógico y profesional de la planta docente. (Subsecretaría de Educación Básica, 2011)

Metodología

En la comunidad de San Bartolomé Ayautla, Distrito de Teotitlán, no se cuenta con servicio de *internet*. Sólo se tiene una antena de red satelital Telecom para consulta; pero este servicio es deficiente y constantemente se va la luz eléctrica; reanudándose en varios días o en semanas completas. Lo anterior, origina que algunos estudiantes no puedan llevar a cabo una consulta de información como tal, así como la práctica del uso de las TIC en sus trabajos.

De acuerdo a un estudio socioeconómico realizado en el año 2016 por la parte directiva del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) No. 23, arroja que todos los estudiantes se encuentran en un *status* económico muy bajo, a tal grado que para el caso de los hombres tienen que contribuir en las labores del campo, mientras que las mujeres en las labores del hogar.

También se ha comprendido que un proceso dinámico y multidimensional, implica considerar diversos factores relacionados para comprender el aprendizaje del estudiante y determinar sus logros y aspectos a mejorar (como lo son



los saberes previos, la competencia evaluada, las metas del estudiante, el contexto) Y considerar, el desempeño del estudiante y los resultados alcanzados finalmente.

En el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) No. 23 “San Bartolomé Ayautla”, se imparte la unidad de Contenido de Formación para el Desarrollo Comunitario I para los estudiantes de primer semestre; el cual viene establecido en el programa indicativo que emite el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) y en el lineamiento con lo establecido por la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) adoptando el enfoque en Competencias.

La materia de Formación para el Desarrollo Comunitario I, tiene una carga horaria de 32 horas en el semestre. Se distribuye en 2 sesiones semanales de una hora cada una, pertenece al área de Escuela y Comunidad de componente básico. El contenido programático se divide en 3 bloques y tiene una validación de 4 créditos.

De acuerdo al propósito modular de Formación para el Desarrollo Comunitario I, el estudiante reconoce y valora la diversidad social, cultural, lingüística y natural; integrando los conocimientos de las diferentes unidades de contenido.

El propósito del módulo definido por el programa indicativo, proporcionado por el CSEIIO. Es reconocer y valorar la diversidad social, cultural, lingüística y natural, integrando los conocimientos de las diferentes unidades de contenido que enfatizan el fortalecimiento de su identidad como miembro de un pueblo originario a través del MEII. Mientras que el propósito de la materia es:

Reconocer el contexto social de su comunidad, integrando los conocimientos de las diferentes unidades de contenido para identificar necesidades y recursos potenciales a través de la valoración de su identidad.

El tema trabajado en los estudiantes, se encuentra en el bloque número dos denominado: “Los saberes de mi comunidad”, teniendo éste como propósito presentar las características socioculturales, que permitan al estudiante comprender y reconocer los diversos sistemas ideológicos, que se relacionan con las creencias, valores, sistemas de conocimiento y cargos; los cuales articulan la vida social de la comunidad indígena.

Es por ello que, de acuerdo a mi programa indicativo, el tema desarrollado es el de “La satisfacción de las necesidades colectivas y comunitarias”.

En él, se desarrollaron Competencias que establece el acuerdo secretarial 444. La competencia genérica es la número 4: escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados; con el atributo: “expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas”. En el caso de las Competencias disciplinares que indicamos es: identifica, ordena e interpreta ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. La otra competencia disciplinar es: produce textos con base en el uso normativo de la lengua; considerando la intención y situación comunicativa.

En la secuencia didáctica se desarrolló la clasificación de los textos históricos-testimoniales para poder emplearlos en cualquier ámbito.



La fase de apertura de la primera actividad, consistió en trabajar por parejas para redactar las necesidades colectivas y comunitarias. Considerando lo siguiente para su redacción: teniendo los años vividos en comunidad y utilizar los textos personales. La segunda actividad consistió en plantear una tabla, la cual está dividida en tres columnas.

A continuación, se detalla el proceso vivido en cada una de las actividades anteriormente descritas.

Tomando como referencia el acuerdo secretarial número 8 de la RIEMS y a Aduna (2006), en el que se plantea la implementación de diversos tipos de evaluación, según su finalidad; su momento y agente. A continuación menciono estas tres etapas que se dio durante la sesión de clase.

Para el primer momento, la función evaluativa que se empleó, fue el diagnóstico con tipo de evidencia de aprendizaje y de carácter auto evaluativo. La actividad consistió en: redactar una descripción de necesidades colectivas. En él, se trabajó conocimientos que el estudiante rescató en la clase anterior, así como conocimientos previos que cuenta sobre el nuevo tema a abordar.

Para lo anterior, se implementó una lista de cotejo, el cual contenía los siguientes indicadores: se expresa de manera lógica y creativa, y, practica una redacción propia para expresar ideas. Aunado a ello, el atributo que se desarrolló fue el 4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. Con la Competencia genérica 4, escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados; mediante el acuerdo secretarial 444.

Para el segundo momento, la función evaluativa que se empleó fue formativa con tipo de evidencia formativo y de carácter coevaluativo. La actividad consistió en: redactar en la libreta un cuaderno de viaje que se llevó el estudiante analizar las necesidades colectivas a través de un mapa del Estado de Oaxaca, en el que se señala lugares visitados para comparar las necesidades colectivas.

Se implementó una lista de cotejo, la cual contenía los siguientes indicadores: incluye anécdotas propias, narración de acontecimientos vividos durante el viaje, transcribe diálogo de personas con las que interactuó durante su viaje, y describe personas y lugares visitados. Aunado a ello, se desarrolló la competencia disciplinar del área de Comunicación; produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa; en base al acuerdo secretarial 444.

Para el tercer momento, la función evaluativa que se empleó fue la sumativa con tipo de evidencia de conocimiento y de carácter heteroevaluativo. La actividad consistió en: investigar dos autobiografías, dos memorias, redactar una autobiografía y una memoria (entrevistar a un familiar o a una persona significativa para el estudiante) según necesidades individuales en la comunidad.

Para lo anterior se implementó una rúbrica, el cual contenía los siguientes indicadores: clasifica los textos personales a través de lo abordado en la sesión considerando sus características. Y, analiza los diferentes tipos de textos personales históricos según su intención comunicativa. Se planteó desarrollar los desempeños en: clasificar textos personales, comparar los diferentes tipos de textos según el propósito



comunicativo y redactar textos históricos, familiares y escolares de manera correcta. Así como, se desarrolló la competencia disciplinar del área de Comunicación: Identifica, ordena e interpreta ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto el que se generó y en el que se recibe, y produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa; en base al acuerdo secretarial número 444.

Como se mencionó anteriormente en la sesión, se implementaron tres momentos de la evaluación, la diagnóstica, formativa y sumativa.

En lo que respecta a la retroalimentación. Ésta se dio de manera individual. Tomando en cuenta el instrumento de evaluación implementado en la evidencia de la actividad. Los pasos que sigo para cada: “efectuar”, y “cada retroalimentación”; son, que el mensaje sea claro y con un lenguaje sencillo; tomando en cuenta los siguientes aspectos: una descripción personalizada, mención sobre los elementos positivos del trabajo del estudiante. Es decir, lo que realizó bien y de sus calidades sobre la actividad; en caso de ser necesario, mencionarle los elementos que él puede mejorar., Explicando detalladamente en dónde y cómo. Y, para culminar con la retroalimentación, acompañarlo de una despedida.

Resultados

Los estudiantes del primer semestre del Bachillerato Integral Comunitario No. 23 “San Bartolomé Ayautla” demostraron un buen desempeño de aprendizaje en la unidad de

contenido de Formación para el Desarrollo Comunitario I, en el área de Escuela y Comunidad, en el tema 2.2. La satisfacción de las necesidades colectivas y comunitarias; ubicado en el bloque número II del plan indicativo emitido por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). La evaluación fue de manera mixta (cuantitativa y cualitativa).

Por ello, los resultados obtenidos en la sesión fueron de un 95% positivo, porque existió en todo momento el interés por parte de estos estudiantes para la realización de la actividad. Lo anterior, se logró gracias a la intervención de actividades de aprendizaje y enseñanza; tales como: contextualización de las actividades de intervención, la intervención de la práctica de lo aprendido en su contexto, así como la apertura en todo momento para que el estudiante externara sus dudas. Obteniendo con ello, el cubrimiento de las Competencias genéricas y disciplinares planteadas desde el inicio.

En lo que respecta al otro 5% de estudiantes, el desempeño no fue el más idóneo. Esto se debió a factores como el horario del día en el que se ejecutó la sesión, temperatura climática, falta de alimento en los estudiantes. Ahora bien, con apoyo a los porcentajes ya descritos, la actividad seleccionada de alto desempeño en mis estudiantes, fue por haber cumplido con un 97% a un 100% con los criterios planteados en el instrumento de evaluación.

Por el lado contrario, la evidencia seleccionada por bajo desempeño, fue por haber cumplido con menos del 60% de los criterios establecidos en el instrumento de evaluación.



El conocimiento no es algo estático y permanente sino que se caracteriza por su dinamismo y por la subjetividad que le acompaña, al ser una construcción que el individuo realiza con base a su experiencia, con elementos del entorno que le son significativos. Así, cada estudiante genera su propio conocimiento en el tema en cuestión, ya que los propios modelos mentales, dan sentido y significado a sus experiencias y acciones. Desde este enfoque teórico, el aprendizaje que tiene el estudiantado, se concibe como el proceso de ajustar nuestras estructuras mentales para interpretar la realidad y relacionarnos con el ambiente.

Conclusiones

En un primer momento, se ha empleado un diagnóstico. Y, un *test*, al inicio del ciclo escolar; que se tomó del “Manual para Ser un Mejor Tutor en Planteles de Educación Media Superior” (2014) para conocer los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario No. 23 de San Bartolomé Ayautla. Posteriormente, se realizó un plan didáctico en la unidad de contenido de Formación para el Desarrollo Comunitario del campo Disciplinar de Escuela y Comunidad que emplea nuestro subsistema Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). En el plan didáctico se contemplaron las Competencias Genéricas, Disciplinarias y las Competencias Interculturales, respectivamente. Con esta estrategia se ha logrado mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, abonando a los estudiantes el vínculo con la comunidad y su crecimiento educativo.

La plantilla docente, ha logrado gestionar la progresión de aprendizajes, observando y evaluando a los estudiantes

preuniversitarios en su desempeño con un enfoque formativo, promoviendo la regulación de los aprendizajes. El contar con un plan didáctico bien estructurado bajo el enfoque de las Competencias, permitió a los docentes enfocarse en puntos medibles de las Competencias que se cumplen, sin saturar al estudiante con un mundo de información y haciéndolo mas práctico.

Ser competente, implica educar a un estudiante que tiene que desarrollarse en un entorno; Para ser competente, en la preparación se tiene que enfatizar la triada propuesta en el informe de Delors (1996), ‘El saber, el saber hacer y el saber ser’.

La calidad del hacer, es una acción resultante de la calidad del ser. Por eso en el modo de hacer se encuentra comprendida la originalidad de cada persona, precisamente porque recaba lo que lo distingue y diferencia. Se ha versado de Competencias cuando los estudiantes preuniversitarios del Bachillerato Integral Comunitario No. 23 de San Bartolomé Ayautla, demuestran en su entorno lo que están desarrollando. En cuanto a sus conocimientos, habilidades y aptitudes, las cuales favorecen el desarrollo de un estudiante ético, autónomo, crítico, analítico y creativo. Como docente, se enfrenta con muchas dificultades para implementar el desarrollo de Competencias. Sin embargo, la actitud y la preparación prepararán que los estudiantes logren el perfil de egreso y lo más importante, sea competente en un mundo globalizado y estar totalmente actualizado para cumplir con lo que pide el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).



Referencias

- Acuerdo 442. Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato. 26 de septiembre de 2008. Modificado 23 de junio de 2009.
- Acuerdo 444. Por el que se establecen las Competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. 21 de octubre de 2008, modificado 23 de junio de 2009.
- Acuerdo 447. Por el que se establecen las Competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. 29 de octubre de 2008.
- Alonso, C.M., Gallego, D. J. y Money, P. (2007). *Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Editorial Mensajero. (7a edición).
- Camarena, Patricia. (2010). Aportaciones de investigación al Aprendizaje y Enseñanza de la Matemática en Ingeniería. Recuperado el 5 de noviembre de 2018 de www.ai.org.mx/eventos/coloquios/ingreso/10/camarena.html
- CSEIIO (s/f) Modelo Educativo Integral Indígena (MEII). Documento de Trabajo.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, Ángel. (1997). *Didáctica y Currículo*. Editorial Paidós. México.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación*

- constructivista*. México. Mc Graw Hill Interamericana. (2a edición).
- Dirección General de Bachillerato. (2013). Elementos curriculares del componente intercultural extendido.
- Frade, Laura. (2009). *Planeación por Competencias*. México: Inteligencia Educativa..
- Frade Rubio, Laura. (2009). *Desarrollo de Competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. México: Inteligencia educativa. (2da2da edición).
- Fullan, M. y S. Stiegelbauer. (1997). *El cambio educativo*. México: Trillas.
- Manual para ser un mejor tutor en planteles de educación Media Superior. Subsecretaría de Educación Medio Superior. Secretaría de Educación Pública. (2014). México.
- Observatorio de innovación educativa. (2015). Educación basada en Competencias. *Reporte Edutrends*, p. 36.
- Ortega Rosario. (2008). *Competencias para una educación cosmopolita*. Andalucía Educativa (66). Recuperado el 05 de noviembre de 2018 de www.oei.es/es58.htm
- Pérez D., F. (2008). *El Bachillerato Integral Comunitario, un modelo educativo de nivel medio superior de los Pueblos Originarios de Oaxaca, México: un análisis curricular*. Tesis de Maestría. CECTE-ILCE, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdos Secretariales. Diario Oficial de la Federación. México.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (28 de Octubre de 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las Competencias que constituyen el marco



curricular común. *Diario oficial de la Federación*, pág. 13.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (21 de Octubre de 2008). Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones. *Diario oficial de la Federación*, pág. 4.

Subsecretaría de Educación Básica. (19 de Agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 640.

Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de Competencias*. México: Pearson Educación.

Tovar – Gálvez, J. y Cárdenas, N. (2009). Perspectivas en enseñanza – aprendizaje: formación en Competencias y metacognición a través de proyectos. *Revista Espíritu Científico en Acción*.

ANEXOS

1. Plan didáctico de Formación para el Desarrollo Comunitario

Módulo: I	Campo disciplinar: Escuela y Comunidad	Componente de formación: Básico	Unidad de contenido: Formación para el Desarrollo Comunitario	Tiempo asignado: 4 sesiones de 50 minutos

Elaborador: Carlos Alberto Cabrera Martínez

Competencias Genéricas

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Competencias disciplinares

- 2.- Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que las inducen.
3. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
4. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
5. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.



Competencias interculturales

1. Promueve una educación intercultural que enfatiza la identidad étnica para valorar, conservar y fortalecer los elementos culturales de las comunidades indígenas del Estado de Oaxaca en un marco de respeto y de equidad.
2. Valora, fomenta y fortalece la lengua indígena a través de su práctica en actividades escolares, así como en la documentación de saberes comunitarios.
3. Relaciona los conocimientos científicos con los saberes locales para promover la formación integral a través de la implementación de diversos proyectos de investigación y/o comunitarios.
4. Promueve la formación para la vida y el trabajo a través de componentes pertinentes y acordes a los diversos contextos comunitarios, facilitando su incorporación en el ámbito laboral.

Nom- bre del bloque	Propó- sito	Objeto de apren- dizaje (Relación temático de la línea de investi- gación)	Actividades	Producto o evidencia	Instru- mento de evaluación	Material didáctico	Fuentes de con- sulta
I. ¿Quién soy?	Identi- ficarse como parte de un pueblo origi- nario y/o comu- nidad.	I.1.- Mi árbol genealógico. I.2.- La familia en la comunidad indígena. I.3.- Mi entorno geográfico.	Lluvia de ideas identificar en los jóvenes el vínculo y conoci- miento de su comunidad y su familia. Preguntas en pares y en lengua originaria sobre la familia, la comunidad y el entorno geo- gráfico. Acercarse a personas adultas y familiares para entablar pláti- cas en su lengua materna a fin de conocer sobre los orígenes de su comunidad y etnia. Investigar bibliográficamente el grupo étnico al que pertenece, sus orígenes y características de la etnia, así como la impor- tancia en su localidad, región y estado.	Cuestionario. Guías de análisis. Conclusiones en plenaria. Árbol genealógico.	1. Lista de cotejo. 2. Rubrica. 3. Investi- gación	Presen- taciones en power point	1. Rendón, J.J. (2011). Taller de Dialogo Cultural. San Andrés Te- tepilco, México D.F.CE-Acatl. 2. Maldonado B. y Reyes .C.F. (2010) Antología sobre la Comunalidad, Talleres de Gráfi- cos El castor, S.A. de C.V.



2. Conociendo los estilos de aprendizaje de los estudiantes

MOVIMIENTO CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Los estilos de aprendizaje, en síntesis, constituyen un aspecto integrador de los elementos personales y materiales de la interacción didáctica y un elemento fundamental de individualización que el docente debiera considerar a la hora de seleccionar las estrategias instruccionales que exigen al alumno aplicarse y ser aprendiz activo, y que constituyen el tercer componente del aprender a aprender.

Para aprender

Conociendo los estilos de aprendizaje de los tutorados

Instrucciones: Lee con atención el siguiente cuestionario y marca en las columnas de la derecha el número que corresponda a tu respuesta, de acuerdo con la siguiente escala:

NUNCA 1	RARA VEZ 2	A VECES 3	CASI SIEMPRE 4	SIEMPRE 5

Responde sinceramente y recuerda que, como en todos los cuestionarios de este tipo, no hay respuesta correcta o incorrecta. Es preferible que respondas sin pensarlo demasiado y que no dejes enunciados sin responder.

1. Tomo muchas notas y me gusta garabatear mientras escucho una clase o conferencia.	1	2	3	4	5
2. Cuando leo, lo hago en voz alta o muevo los labios para escuchar las palabras de mi mente.					
3. Prefiero actuar directamente, probando lo que tengo que hacer, en vez de seguir instrucciones dadas por alguien.					
4. Se me dificulta conversar con alguien que no me mire a los ojos.					
5. Se me dificulta platicar con alguien que permanece frío o indiferente.					
6. Se me dificulta platicar con alguien que permanece en silencio sin responderme.					
7. Escribo listas de lo que tengo que hacer para recordar mejor.					
8. Aunque no tome notas porque me distraigo, puedo recordar lo que alguien haya dicho en clase o conferencia.					
9. Cuando leo una novela, pongo mucha atención a los pasajes que describen detalles de vestuario, lugares, etc.					
10. Cuando leo una novela me concentro en los diálogos y conversaciones entre los personajes.					
11. Tomo notas y apuntes de clase, pero raramente los vuelvo a consultar.					
12. Necesito escribir las instrucciones para poder seguirlas en orden.					
13. Me gusta pensar en voz alta cuando escribo o resuelvo problemas.					

14. Cuando elijo qué leer, prefiero novelas, cuentos o relatos de acción, en los que se plasme el drama y el sentimiento entre los personajes.					
15. Puedo comprender lo que alguien dice, aun sin observar sus gestos al hablar.					
16. Necesito observar a la persona con la que platico para poder mantener la atención en el tema de conversación.					
17. Recuerdo mejor las cosas cuando las digo otra vez.					
18. Cuando conozco por primera vez a una persona, me fijo en sus rasgos faciales y en su apariencia.					
19. Cuando leo en silencio, muevo los labios al ritmo de la lectura.					
20. Me gusta profundizar en temas interesantes cuando me encuentro con alguien dispuesto a conversar.					
21. Cuando estoy en una fiesta o reunión, me gusta sentarme y observar a la gente.					
22. Cuando platico sobre algo, hago ademanes y gestos para enfatizar.					
23. Cuando recuerdo algún hecho, puedo verlo mentalmente, con detalles de dónde y cómo lo vi.					
24. Prefiero escuchar noticias en la radio que leer el periódico.					
25. Mi escritorio y lugar de estudio lucen desordenados.					
26. Cuando asisto a una fiesta o reunión, me gusta involucrarme en ella (bailar, jugar...) en vez de permanecer al margen.					
27. Si tuviera que explicar a alguien cómo realizar una actividad, preferiría hacerlo por escrito o con dibujos o gráficos.					
28. Si tuviera que explicar a alguien cómo realizar una actividad, preferiría hacerlo oralmente, de manera directa.					
29. Cuando estoy en una reunión, me gusta moverme, no permanecer sentado.					
30. En mi tiempo libre, lo más probable es que lea o que vea TV.					
31. Si tuviera que explicar a alguien cómo realizar una actividad, preferiría hacerlo mostrándole cómo.					
32. En mi tiempo libre, lo más probable es que prefiera escuchar música.					
33. En mi tiempo libre, lo más probable es que prefiera hacer ejercicio físico o deporte.					
34. Si tuviera que recibir instrucciones precisas sobre lo que tengo que hacer, me sentiría mejor si me las dieran verbalmente.					
35. Si tuviera que recibir instrucciones sobre lo que tengo que hacer, me sentiría mejor si fuera por escrito.					
36. Si tuviera que recibir instrucciones sobre lo que tengo que hacer, me sentiría mejor si me mostrasen cómo hacerlo.					



CONSTRUYENDO VÍNCULOS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

MOVIMIENTO CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Resultados

En el siguiente cuadro de evaluación anota el número que señalaste en cada una de las preguntas y suma el total de puntos de cada columna.

PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS
1	2	3
4	6	5
7	8	11
9	10	14
12	13	19
16	15	22
18	17	25
21	20	26
23	24	29
27	28	31
30	32	33
35	34	36
TOTAL Visual	TOTAL Auditivo	TOTAL Kinestésico

El área donde obtuviste mayor puntuación representa tu estilo de aprendizaje natural. Es importante que recuerdes que cuando aprendes involucras los tres estilos, pero uno de ellos es el que utilizas de manera más evidente.

Aunado a los estilos de aprendizaje, identificar la forma en que los estudiantes seleccionan la información puede resultar una estrategia eficaz para el diseño del plan de acción tutorial, pues a partir de este análisis el tutor podrá conocer las habilidades, destrezas y actitudes de sus tutorados y aplicar las técnicas más adecuadas para ayudarlos a culminar con éxito sus estudios de nivel medio superior.

EL MODELO DE APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA POSIBILIDAD DE EDUCAR EN LIBERTAD, CON AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD

José Antonio Miguel Román*

Resumen

El aprendizaje autodirigido responde a las exigencias del mercado y la sociedad del siglo XXI, pero sobre todo, explota un ámbito que muchos modelos educativos mencionan en su formulación teórica pero que no ponen en práctica: la libertad, la autonomía y la responsabilidad.

Es en este nuevo contexto, se presenta este trabajo que tiene como objetivo central la utilización de los conceptos, fundamentos, y la aplicación del Aprendizaje autodirigido como posibilidad de ser el modelo formativo en la Educación Superior. Esto se refiere a formar estudiantes que apliquen en cualquier momento estrategias de autogestión, pero sobre todo que sean responsables, libres y autónomos; para con su propio aprendizaje. Para ello, la metodología empleada versa en un diseño investigativo mixto explicativo secuencial. Esto es, proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, o una serie de investigaciones para responder un planteamiento del problema.

Entre los hallazgos preponderantes, se encuentran el concebir al estudiante universitario como un joven-adulto,

******Universidad José Vasconcelos. tare72@hotmail.com

con características muy particulares, asimismo, la evolución de los modelos “instruccionales”. Por otra parte, en las conclusiones, se debe redimensionar la concepción de las deficiencias del sistema educativo; verlo desde la complejidad para poder advertirla como una unidad polimórfica, que si no se atiende, recae en un problema longitudinal y heredado entre los diferentes niveles educativos para finalmente recaer en la universidad.

Palabras clave: aprendizaje autodirigido, modelo de aprendizaje, el universitario, autonomía, libertad, responsabilidad.

Introducción

En la universidad del siglo XXI, los discursos se utilizan en los procesos formativos. Se llevan acabo, prácticas enciclopédicas y conductistas, basados en estrategias discursivas y expositivas, esto es; el estudiante o esta escuchando el discurso del docente o prepara el tema “que le tocó”.

No obstante, existe otra problemática que pasa desapercibida. Ya que, se da por sentado que el estudiante al ingresar a la universidad, ha desarrollado todas sus potencialidades de aprendizaje. Sin embargo, esto es algo totalmente alejado de la realidad; el estudiante universitario llega con carencias formativas académicamente, es decir, el problema es gregario y heredado. Las deficiencias del nivel educativo básico, al medio superior y de éste, al superior; tanto en la licenciatura como en posgrado.

Si bien, la universidad no tiene que ver en el problema se le deja la responsabilidad de formar estudiantes autónomos, libres y responsables. Esto es, estudiantes con Competencias de aprendizaje autodirigido; en palabras de Brockett e Hiemstra (1993), el Aprendizaje Autodirigido, se refiere a



la autonomía personal, al autodidactismo, al control de los recursos, la responsabilidad y la libertad en el aprendizaje por parte del estudiante; también es responsabilidad de la universidad formar al futuro profesionista, o en palabras de Villaseñor (1997, p. 34):

“Es la función primordial de la Educación Superior la formación de recursos humanos, la generación de nuevos conocimientos y la conformación de nuevos valores sociales que hagan posible la incorporación y difusión deliberada de progreso técnico, así como el impulso a una producción competitiva y socialmente sustentable”.

Por lo tanto, amerita a la universidad, mostrar el problema y procurar una intervención. Es decir, la universidad al asumir esta herencia, deberá proveer al estudiante de herramientas profesionales al tiempo que potencializa sus Competencias de Aprendizaje Autodirigido.

Planteamiento del problema

Partiendo de lo anterior, sumemos que en la actualidad el conocimiento evoluciona con gran frecuencia y rapidez. Por eso es necesario desarrollar Competencias de Aprendizaje Autodirigido. Sin embargo, muy a menudo en conversaciones informales en las universidades, los catedráticos expresan la poca disposición del estudiante universitario para aprender, el poco ejercicio de su autonomía y responsabilidad para con su propio aprendizaje.

Surge la necesidad de confirmar, si existe una carencia de actitudes hacia el Aprendizaje Autodirigido en estudiantes universitarios. Es conveniente mencionar, que el Aprendizaje Autodirigido, contempla ocho factores: (1) apertura hacia oportunidades de aprendizaje, (2) auto-concepto de aprendiz independiente y eficaz, (3) iniciativa e indepen-

dencia en el aprendizaje, (4) aceptación de la responsabilidad por su aprendizaje, (5) amor hacia el aprendizaje, (6) creatividad, (7) orientación hacia el futuro, y (8) habilidad para utilizar habilidades básicas de estudio y resolución de problemas (1).

Estos factores se analizaron en una encuesta rápida a docentes (58 docentes de un total de 162) para conocer sus percepciones sobre el desempeño de sus estudiantes con respecto al Aprendizaje Autodirigido en la Universidad José Vasconcelos de Oaxaca; obteniendo los siguientes resultados:

TABLA 1.- ¿Considera que sus estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje?					
		Fre- cuencia	Por- centaje	Porcenta- je válido	Porcen- taje acu- mulado
Váli- dos	Casi nunca lo con- sidero verdad.	6	10.3	10.3	10.3
	Pocas veces lo con- sidero verdad.	25	43.1	43.1	53.4
	Algunas veces lo considero verdad.	23	39.7	39.7	93.1
	Por regla general, lo considero ver- dad.	3	5.2	5.2	98.3
	Casi siempre lo considero verdad.	1	1.7	1.7	100.0
	Total	58	100.0	100.0	
FUENTE: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de las encuestas rápidas aplicadas a docentes de la Universidad José Vasconcelos de Oaxaca, el 24 de abril del 2018.					

Con respecto al factor de apertura hacia oportunidades de aprendizaje es significativo que de 58 encuestados el 43.1% mencionaran: pocas veces lo considera verdad que sus es-



tudiantes asuman la responsabilidad de sus aprendizajes.

Por su parte en el segundo factor auto-concepto de aprendiz independiente y eficaz, los resultados fueron:

Tabla 2. ¿Considera que sus estudiantes son capaces de aprender por sí mismo, casi todo lo que necesitan saber?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca lo considero verdad.	8	13.8	13.8	13.8
	Pocas veces lo considero verdad.	23	39.7	39.7	53.4
	Algunas veces lo considero verdad.	20	34.5	34.5	87.9
	Por regla general, lo considero verdad.	4	6.9	6.9	94.8
	Casi siempre lo considero verdad.	3	5.2	5.2	100.0
	Total	58	100.0	100.0	
FUENTE: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de las encuestas rápidas aplicadas a docentes de la Universidad José Vasconcelos de Oaxaca, el 24 de abril del 2018.					

23 de ellos, el 39.7 % consideran pocas veces como verdad que sus estudiantes sean capaces de aprender por si solos

Mientras que en el factor de aceptación de la responsabilidad por su aprendizaje el 37.9 %, de los encuestados, esto es, 22 de ellos; mencionó que pocas veces considera verdad que sus estudiantes investigan temas, pese a lo difícil de estos.

TABLA 3.- ¿Considera usted que a sus estudiantes si algo les interesa, no les importa que su estudio sea difícil, lo investigan?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca lo considero verdad.	5	8.6	8.6	8.6
	Pocas veces lo considero verdad.	22	37.9	37.9	46.6
	Algunas veces lo considero verdad.	19	32.8	32.8	79.3
	Por regla general, lo considero verdad.	10	17.2	17.2	96.6
	Casi siempre lo considero verdad.	2	3.4	3.4	100.0
	Total	58	100.0	100.0	
FUENTE: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de las encuestas rápidas aplicadas a docentes de la Universidad José Vasconcelos de Oaxaca, el 24 de abril del 2018.					

Por último, se presentará tabla con respecto habilidad para utilizar habilidades básicas de estudio y resolución de problemas.



TABLA 4.- ¿Considera usted que sus estudiantes no tienen problema alguno con las técnicas básicas del estudio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca lo considero verdad.	7	12.1	12.1	12.1
	Pocas veces lo considero verdad.	25	43.1	43.1	55.2
	Algunas veces lo considero verdad.	18	31.0	31.0	86.2
	Por regla general, lo considero verdad.	8	13.8	13.8	100.0
	Total	58	100.0	100.0	

FUENTE: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de las encuestas rápidas aplicadas a docentes de la Universidad José Vasconcelos de Oaxaca, el 24 de abril del 2018.

De un 100 % que son 58 encuestados, 25 catedráticos, esto es, 43.1 % manifiestan que pocas veces lo considera verdad que sus estudiantes no tienen problemas con las técnicas de estudio. Como puede advertirse, las consideraciones de los docentes se encuentran por debajo de la media, lo que nos permite delimitar el problema de investigación: los estudiantes universitarios no cuentan/muestran con las Competencias o factores de Aprendizaje Autodirigido lo cual repercute en su actitud académica, volviendo a estos pasivos con respecto a su propio proceso formativo.

Dado lo anterior se plantean cinco preguntas de investigación.

La primera pregunta tiene una función fáctica, es decir, es el punto de partida:

¿Los estudiantes universitarios muestran deficiencias de actitudes hacia el aprendizaje autodirigido?

A continuación se presenta la pregunta central de la investigación:

¿Qué hacer para que los estudiantes universitarios autodirigidos puedan desarrollar sus potencialidades y mejorar sus actitudes hacia su propio aprendizaje?

Partiendo de lo anterior se presentan las preguntas particulares:

¿Cuál será el impacto del Modelo de aprendizaje Autodirigido en la actitud del estudiante universitario con respecto a su propio proceso de aprendizaje?

¿Pueden Desarrollarse las Competencias de Aprendizaje Autodirigido en estudiantes universitarios?

¿Qué Competencias requieren desarrollar los docentes universitarios para poder desarrollar la autodirección en los estudiantes?

Justificación .

Los beneficios que la investigación proporcionará en el ámbito social, va en estudiar el Aprendizaje Autodirigido en los estudiantes universitarios, lo que permitirá el desarrollo de ciudadanos mas éticos y responsables. Que ejerzan sus Competencias básicas, genéricas y específicas asumiendo las consecuencias que esto conlleve. Por su parte, en los aportes teóricos en el desarrollo de un constructo epistemológico que permita conceptualizar al estudiante



universitario como un joven-adulto. Con sus particularidades. Además, proporcionar un nuevo modelo formativo: Modelo de Aprendizaje Autodirigido para Estudiantes Universitarios (MAAPEU).

Por otra parte, en este marco las instituciones de Educación Superior tenderían que tener aportes en la activación de: investigación documental y de campo por parte del estudiantado, además que los recursos educativos se mantendrán en movilidad; creando con ello una comunidad de aprendizaje local y global.

En caso de no llevarse a cabo esta investigación, se supondría que la mayoría de los estudiantes de nivel superior continuarían inmersos en practicas formativas dirigidas. Formando estudiantes pasivos, que no asumen la responsabilidad para con su aprendizaje, y sin estrategias necesarias para afrontar la incertidumbre que les depara el futuro como profesionistas.

El objetivo general del dicha investigación es:

- Contribuir con un MAAPEU que favorezca las actitudes hacia el aprendizaje autónomo, responsable y libre hacia su propio aprendizaje.

Teniendo como objetivos específicos:

- 1.Identificar, en que medida un individuo universitario posee las cualidades asociadas al Aprendizaje Autodirigido.
- 2.Identificar, el impacto de la responsabilidad y autonomía por parte del estudiante como actitudes de aprendizaje

3. Explicar, cuáles son los factores que inciden en el aprendizaje autodirigido en estudiantes universitarios y docentes.

Dicha investigación se realiza en la Universidad José Vasconcelos de Oaxaca (UNIVAS); se encuentra ubicada en Calle Manuel Sabino Crespo 601 Guelaguetza, en la Ciudad de Oaxaca, con C.P. 68000.

Se conforma por cuatro áreas formativas: Humanidades, esta área tiene a su cargo las licenciaturas de: Psicología General y Ciencias de la Educación; Comunicación y Medios, le corresponden las licenciaturas de: Ciencias de la Comunicación y Comunicación Gráfica, por su parte, Economía y Negocios: tiene a su cargo las licenciaturas de: Mercadotecnia, Administración de Empresas, Economía, Contaduría Pública y Comercio Internacional, y por último, Ciencias Jurídicas y Sociales a quien le atañe las licenciaturas: Derecho, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales y Gobierno y Administración Pública. En el ciclo escolar febrero-junio 2018, la institución contó con una plantilla de 123 docentes y un alumnado de 482 estudiantes.

Marco Teórico

Aprendizaje Autodirigido.

En sus inicios, el término de Aprendizaje Autodirigido, o mejor dicho en sus inicios. Fue conocido como Auto-Educación (Kidd, 1973), donde se consideraba que el aprendizaje debería darse de tal forma que fuera funcional para toda la vida. Donde el aprendiz, mostrara grandes capa-



ciudades de cooperación y autoaprendizaje, mientras que para Kasworm (1983), mencionó que el aprendiz auto-actualizado hace uso de conductas genéricas y finitas;; donde la actividad de aprendizaje por uno mismo, desemboca en el estado ideal del estudiante maduro que se realiza así mismo.

Mientras tanto, Touhg (1979) hizo alusión o acercamiento al concepto de aprendizaje autodirigido con la referencia al aprendizaje auto-planeado. Donde el aprendiz, tiene control de su propio aprendizaje; por su parte, Chene (1983), agrega que además de que el aprendiz toma el control, asume la responsabilidad y se le debe proporcionar la autonomía.

Es conveniente mencionar, que hasta este punto, el aprendizaje autodirigido esta caracterizado por estas tres categorías: control, responsabilidad y autonomía sobre el propio aprendizaje.

Por lo que se esta de acuerdo con Brockett (1985), cuando mencionó que “el aprendizaje autodirigido tiene que ver más con los proceso internos del estudiante”. Es decir, refiera a aquellas actividades en las que el estudiante individual asume la responsabilidad en la planificación, realización y evaluación de una empresa de aprendizaje. Más tarde, basados en lo anterior Brockett e Hiemstra (1993), propusieron el concepto: “autodirección en el aprendizaje”, dicho término esta relacionado con el aprendizaje autodirigido y autodirección del estudiante. Primero, el estudiante asume como tal el control, la responsabilidad y autonomía de su propio aprendizaje. mientras que en segundo lugar, se centra en el deseo o preferencias del estudiante en

asumir la responsabilidad del aprendizaje. En otras palabras, la primera se refiere a los métodos de instrucción y la segunda, a la personalidad del aprendiz.

Para la presente investigación, el aprendizaje autodirigido es tanto una forma de vida como un proceso de aprendizaje que permite desarrollar la autonomía, la libertad, la responsabilidad compartida y el control de los procesos del propio aprendizaje de manera continua.

El estudiante universitario como joven-adulto autodirigido

El estudiante universitario se caracteriza, por encontrarse entre la terminación de la adolescencia y el inicio de la adultez temprana (2). Un estudiante universitario tiene alrededor de 17 años cuando ingresa al proceso de formación académica universitaria, de acuerdo con Erikson (1985). En; en esta edad, el ser humano tiene cierta tendencia a responsabilizarse de sus actos, a asumir compromisos largos, estará ansioso de relacionarse con personas nuevas, en esta etapa también llega al punto del desarrollo y práctica de su sexualidad. Por lo tanto, estará abierto aprender, a indagar y experimentar.

A los estudiantes universitarios comúnmente se les denomina adultos, en el sentido de que han alcanzado la facultad para procrear, de participar en el trabajo productivo, algunos ya cuentan con la edad suficiente para trabajar e independizarse de sus padres. En otros casos, la dependencia económica y domiciliaria hacia sus padres los obligan a laborar a favor del seno familiar y, asumir las responsabilidades inherentes a su vida social. A lo anterior Adam



(1997) lo denominó plenitud vital. Así mismo, los universitarios muestran un gran afán por tomar las “riendas” de su vida, en desarrollo de sus facultades psicológicas; al respecto Knowles (2012), dijo: “ser adulto significa estar dirigido por uno mismo”. Lo que significa que la autodirección es para éste autor una de los elementos fundamentales de la adultez. Sin embargo, es necesario precisar que el estudiante universitario comparte características específicas según su edad, de sus exigencias académicas y sociales; por lo tanto, es conveniente situarlo como un joven-adulto.

Pues bien, véase entonces que un joven-adulto es una persona que ha desarrollado sus estadios psico-biológicos en correspondencia con su edad, para tomar decisiones asertivas en acorde a sus límites de responsabilidad (ámbitos económicos y dependencia al hogar). Así mismo, su adolescencia-juventud/adulthood temprana lo limita en el ámbito de ser productivo económicamente, sin embargo, es productivo en otros sectores (cultural e intelectual) dentro de la sociedad en la que se desenvuelve.

Por lo tanto, algunas características que funcionan como indicadores de si se ha logrado la adultez o iniciado la adultez, serían las siguientes:

Adultez biológica. Desarrollo anatómico y fisiológico de los órganos y su capacidad de funcionamiento.

Adultez psicológica. Las funciones intelectuales, emocionales y conativas adquieren mayor intensidad, amplitud y funcionalidad.

Adultez sociológica: participación social (política y cívica) y responsabilidad jurídica.

En síntesis, el estudiante universitario es un joven-adulto. Por lo que su educación tendría que estar sustentadas en premisas como: autonomía, libertad y responsabilidad propia de su proceso formativo.

Perfil ideal de los estudiantes autodirigidos universitarios.

Hasta ahora, hemos hondado en la conceptualización del joven-adulto, por lo que es necesario mostrar, las cualidades que deben mostrar y por ende; desarrollar los estudiantes autodirigidos, de acuerdo con McCombs y Marzano (1990), el estudiante autorregulado como ellos lo llaman tiene dos características fundamentales: voluntad y destreza.

Por otra parte, autores como Karabenick (2003) y Zimmerman (2008) delimitan que éstos, los estudiantes autodirigidos, tienen las siguientes características o meta-competicencias:

1. Tienen grande acervos de conocimientos previos.
2. Sentido de diferenciación de información.
3. Recuperación memorística eficaz y activa.
4. Tener conocimiento de estrategias cognitivas para el manejo, organización y discriminación de la información.
5. Comprende el momento idóneo, el contexto y por que de la aplicación de las estrategias.
6. Saben como gestionar (planeación, evaluar y dirigir) sus



proceso mentales y recursos a su disposición

7.Utilizan la meta-cognición.

8.Están motivados y tienen la voluntad de aprender.

9.Planifican sus actividades, tiempo y recursos a utilizar.

10.Muestran mayor interés en controlar los procesos y verse inmersos en ellos.

11.Se distraen menos y son capaces de emprender proyectos evolutivos.

Basado en lo anterior otras características son:

1.La voluntad de aprender o estar abierto a aprender.

2.Asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

3.Ejercer la autonomía y libertad.

Generalmente, los estudiantes universitarios autodirigidos muestran estas características y son considerados estudiantes de alto rendimiento o de altas capacidades.

Modelo de Aprendizaje Autodirigido para Estudiantes Universitarios.

En primer lugar, es necesario que se elucide que se comprende por modelo. De acuerdo a Carranza (2002), un modelo se caracteriza por dos grandes dimensiones: concepción teórico-filosófica y los aspectos prácticos o procedimentales. En otras palabras, “todo modelo implica as-

pectos de orden discursivo y de orden práctico” (Carranza, 2002, p. 213).

Por ende, las funciones de un modelo son: representar, explicar, sistematizar, organizar, guiar, predecir, evaluar y generar realidades.

Así pues, de lo anterior es necesario mencionar los tipos de modelos según Merriam y Caffarella (1999):

Los modelos lineales: este tipo de modelos sugiere al aprendiz pasos para que éste logre sus metas de forma auto-dirigida; es decir, pretenden que el estudiante planee sus actividades.

Interactivos: busca que los estudiantes respeten sus propias Competencias, además que autogestione sus propios ambientes de aprendizajes; en otras palabras, este modelo respeta las características de la personalidad del estudiante, sus proceso cognitivos y el contexto de aprendizaje.

Instrucciones: por lo regular son utilizados por los docentes en la educación formal. En estos se agregan programas de auto-aprendizaje. Estos también son denominados híbridos, ya que integran factores los dos modelos antes mencionados.

Metodología

A partir de la naturaleza de la investigación esta tuvo un diseño investigativo mixto explicativo secuencial; así mismo, una metodología experimental y teoría fundamentada. Permitiendo un enfoque inductivo-deductivo.



Por otra parte, utilizó el programa de SPSS versión 21 para la sistematización de los datos estadísticos.

Los Instrumentos que se utilizaron:

Guías de observación

Auto-informe

Test de factores de aprendizaje autodirigido

Instrumentos de valoración referente a los ejes del MAAPEU y diario de campo

Por su parte, las Unidades de análisis en un primer momento, fueron 482 estudiantes de la universidad José Vasconcelos de Oaxaca del área de Humanidades; para posteriormente, implementarse el MAAPEU a un grupo de tres estudiantes (caso único).

El planteamiento general:

1. Aplicación de test a los estudiantes de la universidad José Vasconcelos de Oaxaca.
2. Sistematización y descripción de los resultados
3. Elaboración del MAAPEU.
4. Implementación del MAAPEU.
5. Evaluación del MAAPEU.

Resultados.

Se habrán de exponer los resultados en dos etapas: la primera, referirá a los resultados obtenidos en la aplicación de los test para identificar los factores de Aprendizaje Autodirigido. La segunda, planteará los resultados en la implementación del MAAPEU.

Para ello es necesario presentar los siguientes datos:

Resultados de los test de factores de Aprendizaje Auto-dirigido.

De un total del 482 estudiantes, a los que se les aplicó el test, solo 2 estudiantes obtuvieron. Es decir, el .5% de la población estudiantil universitaria cuenta con un puntaje alto (252-290 puntos). En síntesis, dos estudiantes son autodirigidos; mientras que el grueso de la población se encuentra por debajo de la media (158 estudiantes, el 37.4%) , y en el promedio (160 estudiantes, que son el 37.9%). El resto que son por arriba de la media, se encuentran 38 estudiantes y en un nivel bajo 53 estudiantes (véase la Tabla 5).

Con respecto al primer factor: apertura hacia oportunidades de aprendizaje, (Tabla 6) los resultados fueron los siguientes: sucede que los estudiantes universitarios se encuentran por debajo del promedio, esto es 3.3. Lo que quiere decir, que algunas veces consideran verdad el hecho de mostrar apertura hacia las oportunidades de aprendizaje (3).

Por su parte, en el factor del auto-concepto de aprendiz independiente y eficaz de forma general se obtuvieron los siguientes resultados: (Tabla 7), los estudiantes universitarios muestran estar por debajo del promedio, es decir, se encuentran en una escala de 3.6, esto es, que algunas veces consideran verdad el hecho de mostrar apertura hacia las oportunidades de aprendizaje y por regla general, lo consideran verdad.



En tanto que, en el tercer factor (tabla 8): iniciativa e independencia en el aprendizaje, los estudiantes obtuvieron los siguientes resultados: en promedio general los estudiantes se encuentran igual que en el factor anterior, 3.6; en que algunas veces consideran verdad tener la iniciativa e independencia con respecto a su propio aprendizaje.

Pasemos al cuarto factor (tabla 9): aceptación de la responsabilidad por su aprendizaje. De un total de 422 estudiantes, estos se encuentran entre que algunas veces consideran verdad y por regla general, lo consideran verdad el hecho de aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje; ya que obtuvieron un promedio de 3.6.

El quinto factor (Tabla 10), amor hacia el aprendizaje; los estudiantes están entre que algunas veces consideran verdad y por regla general lo consideran verdad, en tener amor por el aprendizaje, puesto que obtuvieron un promedio de 3.6. Mientras que en el factor sexto, la creatividad (tabla 11), los estudiantes apenas alcanzan un 3.3 de promedio, ubicándolos esto, en que algunas veces lo considera verdad el ser creativos. Esto es, regularmente se creen creativos.

Veamos los resultados del séptimo factor: la orientación hacia el futuro (tabla 12). Los estudiantes obtuvieron un promedio de 3.7, lo que quiere decir que se encuentran entre que algunas veces consideran verdad y por regla general, lo consideran verdad. Esto significa que son conscientes de su metas a futuro. Por ultimo, se presenta el octavo factor: habilidad para utilizar habilidades básicas de estudio y resolución de problemas (tabla 13). Obtuvieron el 3.7 similar al anterior. Se ubican más cerca estadísticamente de, por regla general, lo consideran verdad entre que, de

algunas veces consideran verdad. No obstante en una media general los universitarios obtienen un puntaje de 3.1, remitiéndolos a la media de considerar, algunas veces ser autodirigidos en su propio aprendizaje.

Como resultado se propuso realizar un Modelo de Aprendizaje Autodirigido Para Estudiantes Universitarios. Como se muestra:

Tabla A.- Descripción general del MAAPEU	
Ejes	Descripción
Plan De Autodirección En El Aprendizaje.	El estudiante planea sus actividades conforme a sus aprendizajes esperados y Competencias a desarrollar. El asesor, fungirá como un facilitador.
Red De Aprendizaje.	La búsqueda del aprendizaje a través de la tecnología, en donde el estudiante sepa discernir y seleccionar la información. En este proceso el estudiante tiene la oportunidad de comparar e irradiar el conocimiento
Comunidades De Aprendizaje	El estudiante tiene la oportunidad de compartir sus conocimiento, en pro de que sus iguales. Desarrollen Competencias en donde presentan áreas de oportunidad.
Fuente: Elaboración propia, MCE. José Antonio Miguel Román en agosto- septiembre 2018.	

Resultados de la implementación.

Por cuestiones de tiempo, de organización y de ideologías se trabajo el MAAPEU con un grupo de 3 estudiantes.

Antes de la implementación del MAAPEU, las estudiantes mostraban los siguientes datos: la participante 52 tuvo un



puntaje de 206 puntos, la participante 53 obtuvo 220, lo que quiere decir que están en el promedio. Mientras que la participante 54 obtuvo 235 puntos lo cual la ubica en arriba del promedio (Tabla 14).

Posteriormente, después de la aplicación del MAAPEU (durante 3 meses), estas mismas participantes obtuvieron la siguiente puntuación: 52 tuvo un puntaje de 206 puntos, la participante 53 obtuvo 225. Lo que quiere decir que están en el promedio; mientras que la participante 54 obtuvo 250 puntos lo cual la ubica en arriba del promedio (Tabla 15). Pareciera ser, que el avance es mínimo. Sin embargo, es conveniente a nuestro ver el avance; puesto que para ser la primera intervención evaluativa, los resultados muestran que el modelo es efectivo.

Obsérvese ahora, los resultados obtenidos con respecto a tres variables: apertura hacia las oportunidades de aprendizaje a través de la valoración del reactivo 16.- Soy capaz de juzgar si estoy aprendiendo bien o mal una asignatura. Por su parte, iniciativa e independencia en el aprendizaje se evaluó con el reactivo: 4.- Si hay algo que quiero aprender encuentro la manera de hacerlo. Por último, aceptación de la responsabilidad por su aprendizaje, con el reactivo 5.- Me entusiasma aprender: antes de MAAPEU (tabla 16) y después del MAAPEU (tabla 17).

Antes de la implementación del MAAPEU los estudiantes se ubicaban con respecto al primer factor: iniciativa e independencia en el aprendizaje en 4 esto es por arriba del promedio. Mientras que, después de la implementación se ubicaron en el mismo nivel sólo que con un puntaje de 4.33; el aumento; es apenas 33 centésimas. Con respecto al segundo factor, el resultado fue de 3.67 puntos antes de

la implementación lo que representa estar en el promedio. Posterior a la implementación, obtuvieron una media de 4.33, es decir, los ubica por arriba del promedio. Por último, el tercer factor, la media en puntaje antes de la implementación, fue de 3.67; después de la implementación fue de 4.67 es decir, ahora están por arriba del promedio.

Hallazgos

Con respecto a los hallazgos podemos clasificarlos en teóricos y los prácticos. Iniciaré enunciando los teóricos:

- Debe reconocerse al estudiante universitario como un joven-adulto. con características muy particulares, que lo limitan en ciertos escenarios como el económico y la dependencia familiar. Mientras que, puede ser activo políticamente, socialmente y sexualmente; mostrando siempre apertura al aprendizaje.
- Los modelos “instruccionales” para el nivel universitario, debieran de evolucionar de un régimen autoritario, a la educación libertaria. Donde el estudiante decida como aprender y para que aprender. En conversaciones con estudiantes de diferentes universidades del Estado (Universidad Regional del Sureste, URSE, Universidad Mesoamericana, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, UNIVAS y el centro del país, como la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM). Mencionan que, en su vida universitaria jamás se les preguntó, ¿Cómo querían aprender, qué aprender y para qué?
- El modelo formativo universitario debiera estar basado en proceso de orientación y aprendizaje donde el estudiante sea autónomo y responsable de su propio aprendizaje.



Por parte, en los procesos prácticos:

- Se encontró, que para el estudiante universitario, el asumir la responsabilidad de su aprendizaje y lo que esto conlleva (planeación de actividades, formulación de Competencias, estrategias y formas de evaluar) representa, una crisis que paulatinamente conforme adquiere conciencia de su responsabilidad; va superando.

- Los conflictos más recurrentes al inicio fueron el conocimiento de sí mismas (estilos de aprendizajes, inteligencias, estrategias, etc.). Posteriormente, con la facilitación de test, libros esto se fue superando. Dejando como conflicto la pregunta: “¿Realmente estamos aprendiendo?” Para superar este conflicto, los estudiantes piden al docente retroalimente las sesiones y buscan información extra para comparar lo que el docente menciona. El estudiante, se vuelve autogestor de su propio aprendizaje.

- Algo que queda entre dicho, son los ejes de las comunidades de aprendizaje y red de aprendizaje. En el primer eje, no gestionan el conocimiento con terceros en el proceso. Es decir, gestiona con el docente, pero no buscan un experto en ciertos temas; mientras en el segundo, las redes de aprendizaje no solicitaron agregar a otros compañeros y sólo fue utilizada la plataforma, para subir videos y lecturas que no se retroalimentaron. Al cuestionarlos de estas situaciones, mencionaban que las cargas de tareas por los otros asesores, era algo pesada.

- Los estudiantes universitarios trabajan mucho mejor sin presión alguna, a su ritmo siempre cumplen con sus actividades programadas. Es decir, se vuelven mas responsables, libres y autónomos.

Conclusiones

El problema de las actitudes que muestran los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje es un problema longitudinal. Es decir, la acumulación de deficiencias de formación académica en los niveles educativos anteriores a la universidad, repercuten en esta, de tal forma que el estudiante universitario se queda en un rol pasivo y receptivo contribuyendo esto a pensar que él no tiene responsabilidades en su propio aprendizaje. Obligando esto a la universidad, como institución a buscar la forma de resarcir el daño mientras intenta formar profesionistas preparados para el futuro.

En este marco, el MAAPEU es una opción; si no, la mejor. Para resarcir las deficiencias académicas que el estudiante trae consigo, puesto que lo somete a un estado de crisis para que reflexione sobre su responsabilidad y el uso de su autonomía.

Por otra parte; queda comprobado que el MAAPEU, tiene incidencias positivas en los estudiantes. De cierta forma, los orienta a gestionar su conocimiento, a hacerse responsable de ello, a usar su autonomía con responsabilidad. El MAAPEU es una posibilidad de hacer cambios en las actitudes de los estudiantes. No a corto, sino a largo plazo; puesto que brinda herramientas, prácticas teóricas y metodológicas para abordar problemas. Estos es, el MAAPEU provoca aprender de forma generativa.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que se puede desarrollar Competencias de Aprendizaje Autodirigido en los estudiantes universitarios, puesto que se somete al estu-



diante a una formación a través del uso de la libertad y lo que ello le conlleve. Las Competencias de aprendizaje autodirigido están basadas en las formulaciones teóricas del humanismo, constructivismo y la educación libertaria; lo que posibilita, el respeto a la persona como tal. Como un ser humano que puede autorealizarse.

Por último, el MAAPEU exige del docente, tener una apertura conceptual y práctica de lo que es el aprendizaje y su contexto, en otras palabras, pasar del ámbito autoritario y vertical al hecho práctico horizontal, donde se da un Proceso de Orientación Aprendizaje. Así pues, el docente queda al mismo nivel de los estudiantes, pasa a ser un orientador y facilitador en el proceso de aprender.

En suma, es necesario redefinir de forma conceptual y práctica, el aprendizaje en la universidad. Esto refiere, a cómo están las cosas, que la universidad se enfrenta no solo a la problemática de formar profesionales y trabajadores para la sociedad y el mercado. Sino también, al formar buenos ciudadanos; es por ello, que sólo con la formación en libertad puede lograrlo.

Notas

(1).- Lo más cercano es la escala SDLRS (*Self Directed Learning* Readiness Scale) versión castellana, la cuál se realizó en Colombia; semejante a la creada por Lucy M. Guglielmino.

(2).- La adolescencia, es la cuarta etapa del desarrollo del ser humano y es posterior a la niñez y precede a la ju-

ventud. Está comprendida aproximadamente entre los 12 a 20 años aunque varía mucho de un ser humano a otro. Mientras que, la juventud es la quinta etapa del desarrollo humano y de la vida del ser humano; y viene después de la adolescencia o pubertad ,y precede a la adultez. Como norma general, se establece su inicio a los 20 años y se extiende hasta los 25 años de edad. Finalmente, la adultez generalmente se establece en la edad comprendida entre los 25 y los 60 años. Aunque como en el caso del resto de las etapas del desarrollo humano, no es fácil determinar en forma precisa cuando se inicia y cuando acaba ya que además de ser cambios graduales dependen de las circunstancias de cada uno de los individuos.

(3).- En la escala de valores: 1 sería: Casi nunca lo considero verdad. Difícilmente pienso así, 2: Pocas veces lo considero verdad. Pienso así menos de un 50% de las veces, 3: Algunas veces lo considero verdad. Pienso así un 50% de las veces, 4: Por regla general, lo considero verdad. Pienso así más de un 50% de las veces y 5: Casi siempre lo considero verdad. En pocas ocasiones no pienso así.



Referencias

- Adam, F. (1977). Andragogía. Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Pp. 25-26.
- Brockett, R. G. (1985). Methodological and substantive issues in the measurement of self-directed learning readiness. *Adult Education Quarterly* 36 (1), pp. 15-24.
- Brockett, R. e Hiemstra, R. (1993). Aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas y de investigación. Barcelona: Paidós. Pp. 41,42 Y 45.
- Carranza, M. G. (2002). De la didáctica tradicional al constructivismo en Formación y tendencias educativas reflexiones y horizontes. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Pág. 211-252.
- Chene, A. (1983). The concept of autonomy in adult education: a philosophical discussion. *Adult education quarterly*. 1.
- Erikson, E. H. (1985). El ciclo vital completado. Buenos Aires: Paidós
- Kerabenick, Stuart A. (2003). "Seeking help in large college clases: a personcentered approach" in contemporary educational psychology. Vol. 28, num. 1 p. 37-58
- Kasworm, C. E. (1983). An examination of self-directed learning contracts as an instructional strategy en Innovative higer education. Georgia: Universidad de Georgia.
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2012). Andragogía. México: Oxford. University

- Kidd, J. R. (1973). *How adults learn*. Chicago: Association Press.
- Merriam, S.B., & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. (2da. Ed.). EE.UU.: Jossey-Bass Publishers.
- McCombs, Barbara L. y Robert J. Marzano (1990), "Putting the Self-Regulated Learning: The self as agent in integrating Will and Skill", *Educational Psychologist*, vol. 25, núm. 1, pp. 51-69.
- Touhg (1979) *the adult's learning projects*. Austin, Texas: Learning concepts.
- Villaseñor, G. (1997). "La relación de la Educación Superior con la sociedad" en *La identidad en la Educación Superior en México*, México: Coedición Centro de Estudios Sobre la Universidad/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/Universidad Autónoma de Querétaro,, pág. 34
- Zimmerman, Barry J. (2008), "Investigating Self- Regulation and Motivation: Historical back- ground, methodological developments, and future prospects", *American Educational Research Journal*, vol. 44, núm. 1, pp. 166-183.

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO: UNA PROPUESTA PRÁCTICA

Jorge Raul Ramírez Domínguez*

Resumen

El proceso de enseñanza en el aula de cualquier nivel educativo, requiere para la optimización del aprendizaje, el uso de recursos didácticos diversos que sean atractivos e interesantes y que estimulen los procesos cognitivos de los estudiantes hacia el logro de aprendizajes significativos. En el presente trabajo se comparte el resultado parcial de un proyecto de intervención educativa, que consiste en torno al uso y aplicación de recursos didácticos; específicamente en la asignatura de Historia de México. Por lo que se centrará en la construcción de un diagnóstico, utilizando dos técnicas de corte cualitativo; así como un diagnóstico cuantitativo mediante la encuesta a escala de Likert. Lo anterior fue realizado a estudiantes y docentes del Colegio de Bachilleres de Baja California (de aquí en adelante COBACH), plantel Mexicali. Esta muestra parcial del proyecto de intervención a realizar, invita a la reflexión en la forma tradicional que aún persiste en la impartición de la asignatura de historia –en general- y que con el uso y aplicación de recursos didácticos, puede generar un nivel de aprendizaje y desempeño en los estudiantes, en este caso de educación media superior.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, historia de México, recursos didácticos.

*Universidad Autónoma De Baja California.
correo. jorge.ramirez79@uabc.edu.mx

Introducción

La enseñanza de la historia requiere de planeación eficaz por parte del docente, los recursos didácticos pueden significar para los estudiantes, complementos esenciales en sus procesos de aprendizaje.

El uso y aplicación de los recursos didácticos llevados por el docente en el aula, de la mano de las tecnologías aplicadas a la educación, debe permitir una aceptación sobre los habituales recursos didácticos; que pueden ser considerados como una alternativa de mejora en el salón de clase.

El objeto de estudio del proyecto de intervención, se centrará en los recursos didácticos que pueden utilizarse en la asignatura de Historia de México, utilizándolos de forma práctica, aplicado en un grupo de tercer semestre del COBACH plantel Mexicali, sin que ello signifique un incremento en el tiempo de exposición del mismo, ni mucho menos altere la calificación final del alumnado.

En esta asignatura todavía persisten tendencias de enseñanza obsoletas, como el uso del libro de texto como herramienta básica de apoyo. Este proyecto, va encaminado a poner en marcha aquellos recursos didácticos que apunten el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual durante su desarrollo y en sus conclusiones, consideren llevarse a cabo dentro del temario de la asignatura para el futuro inmediato.

Desarrollo

Planteamiento del problema.

En la práctica educativa, los docentes de historia se encuentran con problemas fundamentales al tiempo de lle-



var a cabo su ejecución en el aula, mismos que hacen referencia al qué, cómo y cuándo enseñar. Estas preguntas “se encuentran en relación entre otros, a las estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos didácticos”. (Pastor, 1992, p.211).

La intervención educativa en esta asignatura debe estar encaminada a evitar esa didáctica tradicional “descartando la memorización mecánica y la acumulación de saberes sin aplicación funcional y operativa” (Pastor, 1992, p.212).

Vélez y Badillo (2017), señalaron sobre la problemática en la impartición de esta asignatura, que al poner “en práctica lo que entienden por enseñanza de la historia, en ocasiones se asemeja a la forma como ellos mismos aprendieron”, poniendo en manifiesto y reconociendo, “que las técnicas, metodologías y teorías no son permanentes, incitando a replantear el futuro de los acontecimientos; a rehacer la historia” (p.3); por lo que es necesario que los estudiantes aprendan significativamente sobre historia; un instrumento esencial para llevar a cabo este cambio, es el de los recursos didácticos.

Recursos didácticos tradicionales. Como lo son, la exposición, la memorización, el dictado, los cuestionarios, entre otras. Son empleados con frecuencia por los docentes en su labor frente a grupos de este nivel educativo, lo que origina desinterés y desánimo en los estudiantes al considerarlas poco atractivas, lo que hace necesaria la implementación de nuevas herramientas de apoyo, para lograr que las asignaturas de historia, particularmente; sean amenas e interesantes y sobretodo se logre el aprendizaje.

Ante esta problemática en el uso de recursos didácticos en la enseñanza de la historia, es cómo surge este proyecto de

intervención, intentando responder a las preguntas: ¿Qué herramientas favorecen de mejor manera al desarrollo de esta asignatura? y ¿Cuáles herramientas, como el proyector, el internet, el video, las aplicaciones tecnológicas, entre otras, son preferidas para el estudio de la historia?

Objetivos

Desarrollar una propuesta de recursos didácticos, en la asignatura de Historia de México del COBACH plantel Mexicali, para intervenir en el proceso-aprendizaje de los estudiantes.

Justificación

La realización de este proyecto de intervención, planteará la elaboración de una propuesta práctica aplicable en la asignatura de Historia de México, en el que de acuerdo al diagnóstico realizado, se manifestó un hecho consumado; el uso de recursos didácticos que abonan en el aprendizaje de los estudiantes.

Este proyecto de intervención, se ha apoyado de algunas líneas bibliográficas relacionadas con el uso de recursos didácticos que pueden aplicarse en la asignatura de historia.

Bermúdez (2008), profundizó el valor del cine como recurso didáctico para el estudio de realidades históricas, así como propuestas metodológicas para el empleo adecuado de materiales audiovisuales en la enseñanza de la historia. (p. 101)

Mientras que Gómez Collado (2014), exaltó que el docente recurre poco a materiales didácticos que sirvan de apoyo;



resaltando la utilidad y pertinencia de materiales que contribuyen al cumplimiento de los objetivos planeados y favorecen el aprendizaje de los estudiantes. (p.155)

De igual manera, el uso de materiales didácticos tiende a guiar y motivar al estudiante en la construcción del conocimiento, y sirve de soporte “en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; mediante publicaciones de sistemas pedagógicos innovadores utilizando herramientas tecnológicas” (Bautista, Martínez e Hiracheta, 2014, p. 183)

Asimismo la visualización como un apoyo planteado por Morales y Guzmán (2015), donde señalaron que el video surge como una necesidad de contar con un recurso que se ajuste al docente como un apoyo en su labor; y que este puede ser explotado en los estudiantes debido al impacto visual. (p.2)

Esta intervención puede respaldar a la institución educativa con asignaturas relacionadas como Historia Universal, Estructura Socioeconómica de México y Geografía, entre otras; en lo que a prácticas didácticas se refiere, mostrando que están al alcance. Solo hay que conocerlos, aplicarlos y definir su importancia; permitiendo con esto innovar al docente y así lograr el interés del estudiante a una asignatura que se le ha relacionado como aburrida y que poco les aporta.

Marco Teórico

Para fines de este trabajo, se analizará bajo el enfoque crítico progresista de la innovación educativa. Donde se concretará en una práctica de intervención, articulando una investigación con enfoque mixto; en este caso los enfoques

cualitativos y los cuantitativos, teniendo en sus postulados la mejora educativa. Barraza (2010), (p.12).

El mismo Barraza (2013), se refiere a la innovación educativa como:

“Un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que requiere una respuesta integral”. (p.15)

Este enfoque rescata el paradigma socio-crítico. Importante para esta intervención, y, “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros”. Alvarado y García (2008) (p.190). Por lo que hace reflexionar que en la construcción de intereses se parte de las necesidades de los grupos, mediante la participación y transformación social.

Metodología

En este proyecto de intervención se trabajara con la curricula de la asignatura de Historia de México. Y, al no comprometer calificación de los estudiantes, se seleccionarán aquellos recursos didácticos más significativos; que resulten de una encuesta que será aplicada a docentes y estudiantes, y que tengan afinidad con el objetivo general del curso.

Por lo que este proyecto de intervención se gestará en dos módulos. El primero y objeto de este trabajo, es la repre-



sentación del diagnóstico; y el segundo, con la selección de recursos didácticos a intervenir.

El primer módulo, inicia con la construcción del diagnóstico. Mismo que se conformó por dos fases: el primero, aborda el enfoque cualitativo y el segundo el enfoque cuantitativo.

La fase 1 trata de un estudio etnográfico, que consiste en un “proceso de descripción/interpretación. Por medio del cual, se elabora una interpretación de lo que piensan, dicen y actúan los sujetos; bajo observación. Se realiza a través de un trabajo sistemático, encaminado a un contexto específico”. Pérez (2012) (p. 422).

Se complementa con la investigación-acción, que es vista “como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. Latorre (2005), (p. 23).

Ambos enfoques, etnográfico e investigación-acción, desarrollan descripciones y herramientas en sus áreas de aplicación: conocimiento interno de la vida social, visión global del ámbito social estudiado, experiencia y exploración sobre un escenario social, y se centran en problemas inmediatos.

En la fase 1, se intervino en el periodo 2018-1 con docentes y estudiantes del COBACH plantel Mexicali, tomando de muestra a tres docentes del área de Ciencias Sociales -1 mujer y 2 hombres,- y a tres grupos del segundo semestre turno vespertino; 92 alumnos en total, 51 mujeres y 41 hombres; el criterio para la selección de estos grupos fue de manera aleatoria.

En esta fase se trabajó en la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales, que es la asignatura previa a la de Historia de México.

Se emplearon dos técnicas de corte cualitativo. La primera, consistió en la observación; que es la recolección de datos y trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades.

Orellana y Sánchez (2006), señalaron que:

“En la observación que realiza el investigador de la situación social en estudio, procura para ello un análisis de forma directa, entera y en el momento en que dicha situación se lleva a cabo, y en donde su participación varía según el propósito y el diseño de investigación previstos” (p.211).

La segunda técnica, es la entrevista semiestructurada; donde se conoció si los docentes emplean técnicas activas, para así alcanzar conocimientos que despierten el interés de los estudiantes, por conocer los contenidos de la disciplina.

Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), señalaron de esta técnica, que:

“Presenta un grado de mayor flexibilidad, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados; su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p.163).

En la fase 2, en la cual se aplica el método cuantitativo, se realizó mediante cuestionarios realizados a docentes y es-



tudiantes; conociendo con esto, la interacción de las clases entre ambos. Asimismo con estos datos se desarrolló un análisis.

Guanipa (2011), manifestó que “en las ciencias sociales, usualmente, se devela la preferencia por los métodos cuantitativos, pues han sido desarrollados con la finalidad de confirmar teorías existentes; utilizando para ello, métodos inductivos o deductivos” (p.3).

El cuestionario a escala de Likert, es el modelo para este instrumento, Matas (2018) se refirió como los “instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación; ítem o reactivo. Lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional” (p.39).

Se diseñaron preguntas cerradas, permitiendo medir actitudes o predisposiciones individuales en contextos particulares.

También, se intervino en la fase 2 en el periodo 2018-I con los mismos docentes y a los mismos grupos; reduciéndose a 87 estudiantes.

Resultados

El primer momento de la observación, con los tres docentes, figuró en el espacio del salón de clases de los tres grupos. Contando cada uno de ellos, con dos pizarrones, proyector; en algunos casos internet y alrededor de 45 a 50 escritorios individuales.

El primer grupo, mostró una cierta apatía y poco interés en la clase. Inicialmente el docente impulsó la clase desta-

cando la participación del grupo. Con base en experiencias personales, logrando estimular algunos de los estudiantes en la temática. Hubo un momento en que ciertos grupos dentro del salón de clase fueron motivo de distracción, ya que se platicaba mucho; no logrando controlarlo del todo, por parte del docente.

En el siguiente grupo, el docente continuó brevemente con el desarrollo de la clase pasada, donde los estudiantes mostraron más interés, al contrario del grupo anterior. El docente los **fijó** en equipos, para que trabajaran y prepararan una exposición sobre el tema; haciendo de esta práctica un factor para que los estudiantes conversaran.

En esta práctica, utilizaron hojas de rota folio que fueron proporcionadas por el docente. Se formaron ocho equipos, pero por falta de tiempo, solo participaron dos equipos y el resto no presentó; presentó por lo que la actividad fue considerada como participación.

Para el último grupo, la distracción fue el principal factor a controlar, modulando el docente su tono de voz para lograr llamar la atención de los estudiantes. El docente, **solicitó** la tarea. Siendo que, solo cuatro estudiantes la entregaron; señalando que serviría para realizar la dinámica de la clase, por lo que se tuvo que modificar la práctica.

El docente desarrolló un tema en tres partes. En la primera, explicó los componentes teóricos y acontecimientos, en la segunda, **agrupó** a los estudiantes en equipos y desarrollaron un subtema. Para ello, los alumnos utilizaron su teléfono móvil para la elaboración de este ejercicio, y por último los estudiantes lo expusieron frente a grupo.



En el primer grupo la participación fue poca y solo se dedicaban a escuchar y anotar. El docente fue el que llevó la exposición del tema frente a los estudiantes. Los otros dos grupos presentaron deficientes exposiciones, dado que solo se dedicaron a leer sin generar reflexión. A los docentes, les faltó profundizar y trabajar más en los temas a desarrollar y generar la atención en los alumnos.

Los estudiantes fueron entusiastas en la investigación y preparación de la exposición, pero inquietos, y con poco conocimiento de lo que estaban investigando; algunos más involucrados en redes sociales por el uso del internet.

En esta técnica, la exposición fue la práctica didáctica más aprovechada. Siendo el método de enseñanza común utilizada en el ámbito educativo, así como el más empleado cuando se busca referir prácticas educativas obsoletas o ineficaces.

Además, de las exposiciones en clase, es muy poco el uso de otra herramienta didáctica. En ocasiones se incita al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como apoyo; teniendo a internet como la que se adapta a las necesidades.

Lo importante, no es señalar si la exposición resulta mejor o peor que otros métodos de enseñanza-aprendizaje, sino conocer los propósitos adecuados para su uso.

El segundo instrumento, entrevista semiestructurada, se aplicó a los tres docentes del área de Ciencias Sociales. Señalaron que utilizan la exposición como apoyo. Lo anterior, para no crear un clima de enfado y hartazgo en los estudiantes y hacer ameno el desarrollo de la clase. Menciona-

ron que la alta población de los grupos y las pocas horas a la semana de esta asignatura, hace pesado la dinámica de la clase y es factor para caer en distracciones; por lo que las clases se planean apegados a la carta descriptiva, pero teniendo libertad de trabajo.

Los cuestionarios arrojaron números que invitan a la reflexión, en el caso de docentes, es muy bajo. Ya que solo se realizaron a tres docentes (Tabla 1).

El cuestionario de estudiantes, un total de 87. Demostraron el desempeño que realizan los docentes al momento de desarrollar su clase; resaltando la poca importancia de los estudiantes por su impartición.

Los estudiantes manifestaron, desear que el docente utilice recursos didácticos para lograr un buen aprendizaje y crear la participación activa entre docente y alumnos. También señalaron que es importante el uso de recursos didácticos en las clases porque despierta el interés y los motiva en el aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes consultados, presenta problemas en su aprendizaje por el desinterés generado por el docente, en la utilización de la metodología, escaso desarrollo y manejo de recursos didácticos inadecuados. Ya que, se dirige solo con el texto y exposiciones entre otras prácticas didácticas (Tabla 2).

Los resultados que se obtuvieron, estamparon la continuidad del proyecto de intervención.



Conclusiones

Teniendo los resultados del diagnóstico para el actual periodo 2018-2, empieza actualmente a desarrollarse el segundo módulo del proyecto de intervención. Donde los estudiantes ahora de tercer semestre, seleccionarán los recursos didácticos mediante una encuesta a escala de Likert. Apoyada por docentes, sobre aquello que les gustaría tener como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de que por su aplicación, puedan ofrecer una interpretación que se manifieste en el proceso de aprendizaje; así como hacerla atractiva en la dimensión histórica a tratar en la curricula de la institución educativa.

Con lo anterior, se conocerá la situación dentro del aula. En la que los propios actores, estudiantes; consideren aquellos recursos didácticos de más provecho en su aprendizaje. Asimismo, se llevará a cabo un análisis de estos recursos didácticos para representar una propuesta práctica.

Los recursos didácticos, pretenden mejorar el rendimiento de los estudiantes. Desarrollando capacidad crítica y propósitos hacia los hechos sociales, con esto se logrará participar de manera activa en su entorno social. Mientras que al docente le atañe emplear, recursos didácticos en sus clases. Con prácticas que los motiven y los hagan más participativos.

La propuesta del proyecto de intervención a desarrollar, pretende desplegar al máximo en los estudiantes sus sapiencias. Estimular y conservar el interés, la indagación, la creatividad entre otras actividades; contando con la colaboración activa siempre de docentes de historia.

Tablas y figuras

Variable	SIEM- PRE	CASI SIEM- PRE	A VE- CES	NUNCA
1. El espacio físico donde desarrollan clase es el adecuado.	3			
2. La planeación de clase semestral incluye alguna evidencia de enseñanza-aprendizaje.	1	1	1	
3. Utiliza recursos didácticos (RD) para la enseñanza-aprendizaje.	1	2		
4. Exposiciones, lecturas, etc; son algunos de los RD que utiliza.	1	2		
5. Los RD que utiliza son los adecuados para la clase.		3		
6. Los RD que utiliza permite a los estudiantes participar en ellos.	2	1		
7. La utilización de RD permiten un mejor aprovechamiento escolar.		2	1	
8. Los RD permiten la interacción del estudiante con los demás compañeros para garantizar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.		1	2	
9. Es necesario utilizar RD para asegurar el aprendizaje significativo.	3			
10. ¿Esta dispuesto a utilizar otras técnicas de aprendizaje para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?	3			



Tabla 1. Elaboración propia.

Variable	SIEM- PRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUN- CA
1. El espacio físico donde toma clase se encuentra en óptimas condiciones.	22	36	28	1
2. Al inicio del semestre el profesor realiza alguna actividad (juegos, canciones, etc.) relacionada con la misma asignatura.	12	8	15	52
3. Me agrada la forma en que el profesor imparte su clase.	39	13	18	17
4. Te gustan las clases de historia.	36	16	25	10
5. El profesor utiliza recursos didácticos (RD) para enseñar.	21	14	31	21
6. ¿Crees que los RD presentados son los adecuados para la clase?	30	17	25	15
7. El profesor al utilizar los RD permite las participaciones.	46	17	13	11
8. Con la utilización de RD logro un mejor aprovechamiento escolar.	37	20	19	7
9. El profesor permite interactuar con mis compañeros para garantizar un mejor aprendizaje.	37	17	16	14
10. Es importante que el profesor utilice RD en las clases.	31	29	18	5

11. Es necesario la utilización de RD para asegurar el aprendizaje significativo.	27	25	27	6
12. Con otras técnicas de aprendizaje mejorar el aprovechamiento en la asignatura de historia.	35	28	16	4

Tabla 2. Elaboración propia.



Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens Revista Universitaria de Investigación. 9 (2). Pp. 187-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativas*. Universidad Pedagógica de Durango. México. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Barraza, A. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de intervención educativa? Universidad Pedagógica de Durango. Durango. Recuperado de <file:///C:/Users/Brisa/Downloads/COMO%20ELABORAR%20PROYECTOS%20DE%20INNOVACION%CC%81N.pdf>
- Bautista, M., Martínez, A. e Hiracheta, R. (2014). *El uso de material didáctico y las tecnologías de información (TIC's) para mejorar el alcance académico*. Ciencia y Tecnología, 14, pp. 183-194. Recuperado de <https://www.palermo.edu/ingenieria/investigacion...tecnologia/edicion-14.html>
- Bermúdez, N. (2008). *El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 13, pp. 101-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719006>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013) *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación de Educación Médica. 2 (7), pp. 162-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

- Gómez, M. (2014). *El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la paz*. Revista de Paz y Conflictos, (7), pp. 155-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205031399001.pdf>
- Guanipa, M. (2011). *Investigación cuantitativa y cualitativa: interdependencia del método*. Universidad Rafael Bellosillo Chacín. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 6 (11), pp. 1-5. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/2747/274719836001.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó. Recuperado de:
www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xxiii/168-427-1-RV.htm
- Matas, A. (2018). *Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(1), pp. 38-47. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Morales, L. y Guzmán Flores, T. (2015). *El video como recurso didáctico para reforzar el conocimiento*. Memorias del encuentro internacional de Educación a Distancia. 3 (3), Recuperado de:
www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xxiii/168-427-1-RV.htm
- Orellana, D. y Sánchez, M. (2006). *Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa*. Revista de Investigación Educativa, 24 (1), pp. 205-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=283321886011>
- Pastor, A. (1992). *Metodología de la Historia en las ense-*



ñanzas medias. *Revista Complutense de Educación*. 1, (3), pp. 207-236. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCE-D9292110207A/18050>

Pérez, A. (2012). *La etnografía como método integrativo*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41 (2), pp. 421-428. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-colombiana-psiquiatria-379-pdf-S0034745014600159>

Vélez, R. y Badillo, J. (2017). *El pensamiento histórico como estrategia para el aprendizaje de la historia en el Bachillerato*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2686.pdf>

EL CÓMIC COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO EN EL BACHILLERATO

Norma García Jorge*

Resumen

Son muchos los alumnos que, después de pasar varios años estudiando historia siguen sin comprender el verdadero carácter que tiene la disciplina, como ciencia en la construcción de una conciencia histórica y social. Uno de los problemas en su enseñanza, es la no construcción de categorías históricas. Como tiempo, espacio, idea de cambio y continuidad; multicausalidad, asumirse como sujeto histórico, identidad, memoria y conciencia histórica. Necesarias para comprender un proceso histórico y para aprender esta disciplina.

La traducción didáctica de estos postulados encierra sin duda, dificultades. Pero no es imposible, corresponde a un reto que de acuerdo a la experiencia, reclaman una didáctica específica que sitúe el contenido en el contexto de la enseñanza en el aula.

Nuestro trabajo de investigación pretendió, a través de la utilización de recursos literarios, el desarrollo de cuatro categorías, como la cronología, el reconocimiento de los acontecimientos, la idea de cambio y la multicausalidad. Presentamos en esta ponencia la aplicación del Comic,

*Benemérita Universidad Autónoma De Puebla.
correo: normajor1521@hotmail.com

como género literario en el proceso de enseñanza- aprendizaje de Historia de México, en el Instituto Mexicano Madero Plantel Zavaleta, con el objetivo de incrementar el significado de la misma y por lo tanto sus conocimientos, teniendo como marco el enfoque constructivista y la didáctica de la Historia.

Palabras clave: enseñanza de la historia, comic, didáctica de la historia.

Introducción

El objetivo de esta investigación, fue utilizar el género literario del Comic para favorecer el aprendizaje de la historia de México; en alumnos de bachillerato. Desde la didáctica de la Historia, el comic permite ubicar temporalmente un proceso histórico y el desarrollo de una secuencia cronológica, además de la descripción del acontecimiento; reconociendo personajes y lugares contemplados desde una triple perspectiva: causas, consecuencias y síntomas, al igual que síntesis de la información y creatividad en el diseño.

La intervención didáctica, se centró en el proceso histórico de la Conquista de México. Un tema del programa de estudios de la materia de Historia de México II, en la Preparatoria del Instituto Mexicano Madero Unidad Zavaleta, que corresponde al Plan de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. Dicha asignatura, se imparte en el quinto año de preparatoria (esto corresponde al tercer y cuarto semestre).

La Conquista de México, correspondiente a la primera unidad. Existe una marcada dificultad en el tema, por: su duración temporal, el desarrollo espacial y todos los acontecimientos.



tecimientos que se desarrollan. Algunas de las problemáticas que enfrentan los alumnos son lograr un conocimiento completo de los acontecimientos que lo constituyen como reconocer a los personajes, lugares y acciones. Además, de llevar una secuencia cronológica del mismo; y finalmente, comprender los múltiples sucesos al exterior e interior del territorio, actualmente llamado: Mesoamérica, que se conjuntaron para que los españoles entre 1519 a 1521 sometieran militarmente a los Mexicas, dando origen al Virreinato.

Desarrollo

La enseñanza de la Historia de México en el segundo año de la preparatoria del Instituto Mexicano Madero Plantel Zavaleta (IMMUZ), enfrenta las siguientes dificultades: los alumnos menosprecian el aprendizaje de la historia, porque no tiene un fin práctico como por ejemplo la informática; además la historia supone el conocimiento, el análisis y la explicación de los acontecimientos del pasado,. Se trata de un entramado complejo, dinámico, en el que los fenómenos se entrelazan dialécticamente,; por lo tanto la comprensión de los fenómenos históricos suponen un dominio de modelos de conocimiento extremadamente abstractos: Y, la utilización de análisis de variables y relaciones difícilmente aislables. Todo esto la hace una materia teórica porque es imposible reproducir hechos concretos del pasado; a diferencia de las ciencias experimentales que se reproducen en el laboratorio. Por otro lado, no se ubican en el tiempo y espacio y algunos de sus docentes, no cuentan con elementos didácticos para fomentar el interés. Sólo narran los procesos históricos, clasificando a los actores y

acciones del pasado en buenos o malos; plasmando la idea de una historia con informaciones alejadas de su presente y futuro, limitando así su carácter científico.

Ante este panorama, surgió la siguiente interrogante:

¿El Comic utilizado didácticamente en la enseñanza de Historia de México favorecerá en los alumnos el desarrollo de categorías históricas, como la cronología, el reconocimiento de los acontecimientos y la multicausalidad?

Para el desarrollo de esta investigación se plantearon los siguientes fines:

Objetivo General

Utilizar el género literario del Comic como herramienta didáctica en la enseñanza de Historia de México para favorecer en los alumnos el desarrollo de categorías históricas como la cronología, el reconocimiento de los acontecimientos, la idea de cambio y la multicausalidad.

Objetivos Específicos

Diseñar y aplicar el género literario del Comic como una estrategia de aprendizaje en el proceso histórico de la Conquista de México, para favorecer en los alumnos el desarrollo de categorías históricas como la cronología, el reconocimiento de los acontecimientos, la idea de cambio y la multicausalidad.

Justificación

La didáctica es algo más que una técnica que nos faculta para transmitir el conocimiento; es ante todo, el intento permanente del profesor por racionalizar su práctica. Los



elementos que debe de contener la didáctica de la historia son: la concepción histórica que maneje cada historiador. Es decir, los enfoques filosóficos, teóricos, metodológicos y epistemológicos que están en cada intento de enseñar historia.

Por tal motivo es importante que los maestros desarrollen una planeación didáctica, para que la historia deje de ser una materia árida, monótona e incluso sin sentido para los estudiantes. Enseñar una historia menos fragmentada, que no se construya al margen de la vida de las personas, para que los alumnos comprendan y favorezca el desarrollo de categorías históricas; que lleven a una conciencia histórica y se exprese en una conciencia social. Mediante la realización de aprendizajes significativos, la memorización comprensiva de los contenidos escolares en los programas de esta asignatura y la funcionalidad de lo aprendido. Para así enriquecer su conocimiento del mundo físico y social promoviendo de esta forma su crecimiento personal.

Marco Teórico

Las didácticas específicas son ciencias, que se enmarca en la didáctica general y progresivamente se destacan en el objeto, finalidad, métodos, lenguaje propio y proyección práctica; comprometida en la mejora de la acción docente-discente. Su finalidad, es la clarificación de situaciones didácticas, la profesionalización de los docentes desde las particularidades del campo o área disciplinar en la que trabaja. De tal forma que cada área aplicará los métodos que la caracterizan atendiendo a la singularidad de las situaciones de enseñanza- aprendizaje y profundizando en los

procesos de construcción y reelaboración del saber en los alumnos y docentes.

En este sentido, resulta indispensable que en el aula se incorpore una perspectiva diferente en el manejo de la historia, que permita explicar y comprender no solo cómo ocurrieron los hechos, sino, de qué forma se llegó al conocimiento del evento histórico o período del pasado. La historia no puede ser considerada como un proceso estático, sino como algo que se construye teóricamente día a día a partir del aporte generado por la actividad investigativa cuyo fundamento son los distintos tipos de fuentes primarias: archivos, periódicos, documentos, fotos, monumentos, voces y estadísticas, entre otros. Prats (1999), considera que desde el punto de vista didáctico, la labor de enseñanza se vería favorecida si en este proceso se logra que los estudiantes, comprendan los métodos mediante los cuales se construye el conocimiento histórico. Referidos específicamente a la recolección de información, la formulación de hipótesis, la clasificación, el análisis, la crítica de fuentes los reconocimientos de las causas y efectos y las explicaciones de los hechos históricos Perafán (2013, pág.154).

Además, también es importante que el docente en cada estrategia de enseñanza favorezca el desarrollo de categorías históricas como la cronología. La cual, “consiste en situar, medir y sobre todo fechar todo fenómeno del cual se pretende hablar. La dimensión temporal, la fecha y por último la secuencia, son los conceptos que maneja el maestro cuando habla de la historia”Valdeón (2002, pág.28) Junto a la temporalidad es importante conocer el acontecimiento que permite comprender el proceso histórico. Esto implica, identificar los espacios geográficos en donde se desarrolló, los personajes y sus acciones; el reto del docente,



es seleccionar aquellos que resulten significativos para el estudiante y claves para analizar la historia.

La idea de cambio es el hilo conductor de esta disciplina,

Se habla de cambio político, de cambio tecnológico, de cambio económico, de cambio social. En la historia, en la sociedad, en la naturaleza, todo cambia permanentemente; nada permanece inmutable, e incluso en aquellas sociedades que más parecen resistirse a la evolución a lo largo del tiempo, el cambio también está presente. La idea de cambio no debe entenderse, sin embargo, en línea recta, asimilándola como tantas veces se ha hecho, a la idea de progreso. Cambio en historia no significa sólo progreso. Significa modificación, transformación de la sociedad, de la naturaleza de las cosas García & Jiménez (2014, pág. 17).

La multicausalidad implica comprender que:

La historia no puede explicarse, sin tener en cuenta la concurrencia de múltiples factores. La historia resulta de la coexistencia de los campos y de la interacción continua de sus factores. Así como de las modificaciones rítmicas de sus relaciones cuantitativas y cualitativas (...) La interrelación de variables. Quizá sea adecuado establecer una agrupación de las mismas en tres niveles: la base material de la sociedad (población, recursos, actividades económicas, relaciones sociales), la organización jurídico – política (norma jurídicas, el poder y sus instituciones) y el campo del espíritu (ideas, creencias, creaciones artísticas) Valdeón (2002, pág.30).

Lo anterior implica tener en cuenta la situación en la que se produce la enseñanza. Y, como parte fundamental de ésta la forma de aprender del alumno; y el profesor como

elemento que aporta mucho más que la transmisión del conocimiento. En la medida en que asume las tareas de guía de un proceso de aprendizaje, así como tomar en cuenta el contexto en el que se realiza el proceso educativo.

La intervención pedagógica se fundamentó desde la filosofía educativa constructivista organizada en torno a la idea de que, el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él, es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros. Seguido de la actividad constructiva mental del alumno, se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir, que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares, es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social. Los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares Coll (1997).

El Cómic se utilizó como una estrategia de aprendizaje la cual es un “proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales). El alumno elige y recupera; de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda u objetivo,; dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” Monoroo (2009, pág.27) Esto, exigió que el alumno realizara operaciones cognitivas para organizar, integrar y elaborar información que le permitió realizar una tarea intelectual. Dicha estrategia se diseñó con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y



transferencia de la información y generar un conocimiento histórico.

Los géneros literarios didácticos, son una propuesta desarrollada por el doctor Daniel Cassany, Martha Luna y Glória Sanz. Esta reflexión, fue plasmada en la obra *Enseñar Lengua*, para quienes un género literario en su forma más simple, es la clasificación de las formas básicas de presentación literaria. Una serie de renovaciones tecnológicas y técnicas, además de la irrupción de los grandes medios de comunicación, han hecho variar sensiblemente la cantidad de textos que podemos considerar literarios y cuyas características permitirían incluirlos en un género o en otro. Estos nuevos tipos de literatura no pueden ser obviados en el ámbito educativo; puesto que son realmente próximos a los alumnos. En general, la característica común de todos ellos es el uso estético de la palabra, además de otros medios expresivos no verbales para vehicular el mensaje o la intención comunicativa. Son: la literatura infantil y juvenil, el periodismo, el cine, el ensayo, la canción, el cómic, los nuevos géneros dramáticos, los textos publicitarios y los más recientes desarrollos tecnológicos, que han generado otras manifestaciones artísticas; como el vídeo (vídeo-arte, clips, reportajes) o el ordenador.

Metodología

La estrategia metodológica que guió dicha investigación, fue el enfoque cuantitativo. El alcance fue descriptivo y bajo un diseño cuasi experimental con grupo control y experimental con preprueba y posprueba. En este tipo de estudios “los sujetos no son asignados al azar, a los grupos. Ni emparejados, sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento: son grupos intactos (la razón

por la que surgen y la manera cómo se formaron fueron independientes o aparte del experimento)”, Hernández, Fernández & Baptista (2010, pág.148. Tomando en cuenta lo anterior, los grupos en los que se aplicó la intervención didáctica fueron establecidos desde el inicio del ciclo escolar. En ambos se realizó una pre prueba y sólo en uno de ellos se aplicó la estrategia de enseñanza con el fin de analizar y comprender un proceso de la Conquista de México. Finalmente, ambos contestaron la pos prueba con el fin de comparar y evaluar el desarrollo de las categorías históricas antes mencionadas. Se diseñó un cuestionario de veinte preguntas abiertas, las variables a medir fueron: la cronología, el reconocimiento de los acontecimientos, la idea de cambio y la multi causalidad.

Resultados

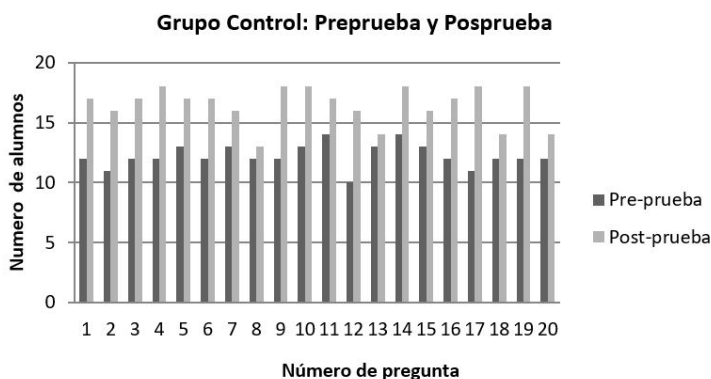
Los resultados, su análisis e interpretación, están ordenados según la utilización de cada actividad. El estudio permitió, tener una visión específica de la efectividad de la implementación del Cómic como estrategia de aprendizaje. Para algunos jóvenes la Conquista de México es un hecho histórico interesante, por todas las historias que se tejen alrededor del mismo. Como la escena de la noche triste, la muerte del emperador Cuauhtémoc, la relación entre Cortés y la Malintzi y la derrota del Imperio más importante de la época. Pero, al mismo tiempo se torna difícil por su duración y todos los acontecimientos que abruptamente sucedieron.

A continuación se describen los resultados del grupo control. Compuesto por cuarenta alumnos, el tema se desarrolló a lo largo de tres sesiones. La gráfica 1, muestra que



aproximadamente menos de la mitad del grupo tiene una descripción completa del mismo. La preprueba muestra que entre doce y trece alumnos respondieron correctamente las primeras veinte preguntas que miden el conocimiento sobre los acontecimientos como lugares, actores y sucesos. Además de la dificultad de construir una secuencia cronológica. Esto no cambio significativamente después de analizar el tema y de realizar un resumen previo a la lectura de su libro de texto, ya que el rango de la posprueba fue de dieciséis a dieciocho. Mostrando un avance mínimo. Las preguntas 16 a la 20 corresponden a identificar las causas internas y externas de la conquista, la preprueba muestra que sólo doce jóvenes reconocieron estas causas. Después de las actividades que presentó la maestra, con un acetato clasificando las mismas; los adolescentes no identificaron los antecedentes internos y externos; ya que de catorce a dieciocho de ellos, respondieron correctamente.

GRÁFICA 1: TEMA LA CONQUISTA DE MÉXICO
GRUPO CONTROL

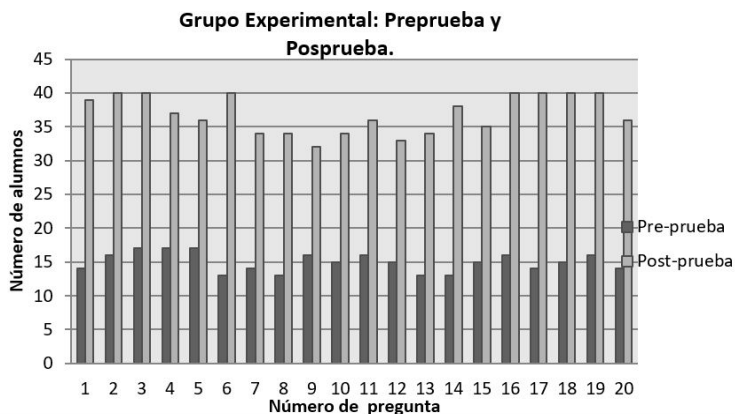


El trabajo establecido en el grupo experimental, se desa-

rolló a lo largo de cuatro sesiones. En la primera, se aplicó la preprueba y se inició con la construcción de un mapa conceptual elaborado grupalmente sobre el término Conquista; en equipos se elaboró un cuadro con las causas internas y externas a partir de la lectura de su libro y como tarea, la elaboración de un comic que abarcó desde la partida de Hernán Cortés de Cuba en 1519 hasta el sometimiento del Imperio Azteca y los señoríos independientes en 1524. Como los Chichimecas y el territorio Purépecha en Michoacán. La elaboración del Cómic, se hizo individualmente y se solicitó a los alumnos que para el diseño del mismo consultaran cuatro fuentes diferentes. Partiendo de su libro de texto, el apartado de “La irrupción de los conquistadores”, en Historia General de México publicado por el Colegio de México, y dos lecturas más, seleccionadas por el alumno. En la siguiente sesión del producto de los comentarios del cómic, se elaboró grupalmente un esquema de secuencia. Relacionándose con las causas internas y externas que originaron el acontecimiento; en la tercera clase, se leyeron dos versiones de la Noche Triste, un fragmento de la obra de Bernal Díaz del Castillo, *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España* y la *Visión de los Vencidos* del doctor Miguel León Portilla. Estableciéndose, las semejanzas y diferencias; y finalmente en la última reunión se discutió sobre las consecuencias positivas y negativas del triunfo de los españoles; aplicándose la postprueba.

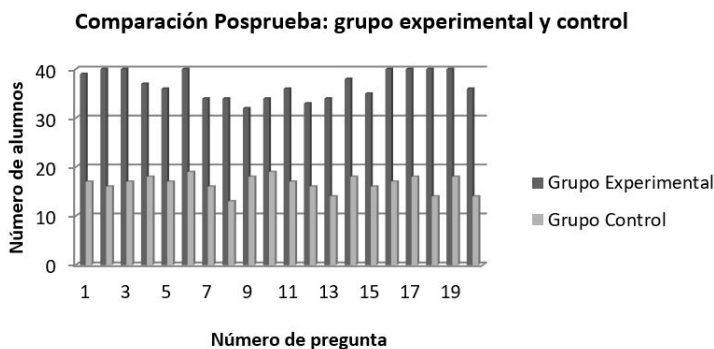


GRÁFICA 2: TEMA LA CONQUISTA DE MÉXICO
GRUPO EXPERIMENTAL ESTRATEGIA: EL CÓMIC



En la gráfica 2, se observa el avance significativo dentro del grupo experimental entre la pre prueba y la pos prueba. Ya que en la primera, aproximadamente la mitad del grupo tiene una descripción completa del tema. Esto es, de diez a quince alumnos respondieron correctamente las primeras quince preguntas que miden el conocimiento de los acontecimientos. Como lugares, actores y sucesos, además de la dificultad de construir una secuencia cronológica. Esto cambió significativamente después de realizar el cómic y las actividades antes y después de éste; ya que el rango de la pos prueba fue de treinta y cinco a cuarenta. Mostrando un amplio avance. Las preguntas 16 a la 20 corresponden a identificar las causas internas y externas de la conquista, la pre prueba, comprueba que quince jóvenes reconocieron estas causas y al finalizar el tema, los cuarenta jóvenes identificaron estas.

**GRÁFICA 3: TEMA LA CONQUISTA DE MÉXICO
GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL
RESULTADOS DE LA POSPRUEBA**



La gráfica número 3, establece la comparación de los resultados de la pos prueba entre el grupo control y experimental. Asimismo, verificar la eficacia del cómic como estrategia de enseñanza – aprendizaje, de tipo coinstruccional porque apoyó los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza y cubrió las siguientes funciones: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Podemos observar que, en el grupo control de quince a dieciocho alumnos respondieron correctamente el total de las veinte preguntas, a diferencia del grupo experimental en donde de treinta y cinco a cuarenta de los estudiantes contestaron acertadamente la posprueba. Después de esto, podemos asegurar que los alumnos del grupo experimental, lograron manejar dos de los ejes imprescindibles para la comprensión de un proceso histórico., La secuencia cronológica identificando los acontecimientos en su totalidad, reconociendo a los personajes y lugares desde una triple perspectiva; causas, consecuen-



cias y síntomas. Por otro lado, esta estrategia permitió a los alumnos, seleccionar las fuentes, sintetizar la información para construir su propia secuencia de la Conquista de México mediante una actitud creativa.

Conclusiones

Del análisis e interpretación de los resultados, se extraen las siguientes conclusiones: Los objetivos planteados al inicio de esta investigación se alcanzaron; se diseñó y aplicó una estrategia didáctica comprobándose la efectividad de la misma. Apoyada en recursos literarios como el cómic, que permitió cumplir con los fines propios de dicha ciencia; logrando que los alumnos desarrollarán las cuatro categorías históricas claves para el aprendizaje de cualquier proceso histórico. Señalados por Pierre Villar, y, retomados por diferentes autores; reconocidos como los principales problemas en su enseñanza y por la didáctica de la historia. Como son: conocimiento amplio del acontecimiento, la causalidad estructural, la idea de cambio y cronología para lograr una interpretación más completa. Se puede argumentar que, a pesar de que esta estrategia solo fue utilizada parcialmente por el tiempo y el contexto educativo escolar; permitió lograr otras habilidades necesarias de la propia disciplina. Ubicar acontecimientos sencillos en una secuencia temporal y utilizar convenciones cronológicas, contextualizar históricamente los hechos y concientizarse de las motivaciones humanas que en relación con los acontecimientos del pasado, generan, múltiples causas y diversas consecuencias. Identificar que en el análisis del pasado, se reflejan puntos de vista diferentes y que puede haber más de una versión sobre un acontecimiento histó-

rico; además de comprender las diversas formas de obtener y evaluar informaciones sobre el pasado. Al mismo tiempo organizar lo estudiado. Mediante la recopilación de la información previa, los estudiantes formularon hipótesis, clasificaron fuentes históricas y las analizaron; elaborando una evidencia creativa y apegada a los objetivos científicos de la historia.

Dicho género literario, puede aplicarse como una estrategia de aprendizaje en el estudio de procesos históricos largos, en los cuales intervienen diversos personajes y acciones en distintos ámbitos geográficos; ya que para los alumnos, ubicar tiempo, espacio y personajes en torno a sus acciones, son problemas recurrentes; . Como en la Conquista de México, La Guerra de Independencia, La Guerra de los Tres Años, La Intervención Norteamericana y Francesa o La Revolución Mexicana.



Referencias

- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. (2014).
- Acosta, P. R., & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95.
- Álvarez Peña, C. (Noviembre de 2010). *ResearchGate*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/282252433_La_ensenanza_de_la_Ingenieria_Mecatronica_un_reto_del_Siglo_XXI
- Álvarez, A., & López, P. (2011). La escritura paso a paso, elaboración de textos y corrección. 957-968.
- Alvarez, D. A., Sandoval, V. G., & Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia (tesis en licenciatura)*. Valdivia.
- Amat, O. (2002). *Aprender a Enseñar*. Barcelona : Gestión 2000.
- Arceo, F. D., & Gerardo Hernandez Rojas . (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGRAW-HILL.
- Arguedas, L. (2007). El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo: una experiencia concreta. *Posgrado y Sociedad*, 7(1), 1-16.
- Argumedo García, G., & Arbasú García, M. I. (2010). Diseño e Instrumentación de Portafolios para Evaluar la Docencia . *Odas*, 28-44.

- Atorressi, A. (2010). *Escritura un estudio de las habilidades de los estudiantes de America Latina*. Santiago, Chile: Unesco -Llece.
- Auditoría Superior del Estado de Oaxaca. (2014). *Informe ejecutivo de evaluación al desempeño de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca*. Oaxaca: Auditoría superior del estado de Oaxaca.
- Aya Angarita, S., & Laverde Gallego, D. (2016). Comprensión de perspectivas psicosociales en Colombia. *Diversitas*, 201-216.
- Barragán Sanchez , R. (2005). El Portafolio, Metodología de Evaluación y Aprendizaje de Cara al Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una Experiencia Práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* , 121-139.
- Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, A., & Viserda , C. (1996). *Leer y escribir con sentido una visión cosntructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Beltran, G., Gomez, S., Romero, S., Mejía, S., Zambrano, M., & Lara, A. (2016). *La autoestima en los adolescentes (tesis de licenciatura)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan.
- Benitez, F. (2011). *Escritura emergente en niños de 3 a 6 años una perspectiva de desarrollo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidos.
- Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad :experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222.



- Campo, L. (2009). Características del desarrollo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *grupo Psicología Educativa y coordinadora de las áreas Psicología Evolutiva, Medición y Evaluación y Teorías y Modelos Psicológicos.*, 12(22), 341-351.
- Camps, A. (2010). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. En M. d. educación, *Leer para aprender. Leer en la era digital* (págs. 98-1023). Granada, España.
- Carrasco, M. Á. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. México: PEARSON.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, 2(2), 111-113.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, II(2).
- Chaves, A. (2001). La apropiación de la lengua escrita : un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades investigativas en educación*, 1(1), 1-6.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el Constructivismo?* Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. Madrid: Visor.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Guía de psicomotricidad y educación física en la educación preescolar*. México: Autor .
- Danielewicz, J. (2006). Desarrollo del lenguaje y alfabetismo . En J. L. Meece, *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores* (pág. 381). México: Mcgraw -Hill.

- Díaz, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: una comunicación lingüística , social y contextual. *Pensamiento educativo*, 39(2), 59-58.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus revista de la educación*, 12(21), 169-194.
- Fernández Lizarazo, J., & Peña Venegas, R. (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación superior rural: caso Utopía. *Revista de La Universidad de La Salle*, 137-160.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. En G. Yetta, *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires : Aique.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (3), 1-52.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Florez, L. E., & Hernández, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista electronica educare*, 12(1), 1-20.
- Fondo Editorial Mexicano. (2012). *Cronología de la escritura ,la lectura y el libro*. México: Autor.
- Fracas, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula , teoría ,práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Venezuela: El Nacional.
- Fritzson, P. (2015). *Introducción al Modelado y Simulación de Sistemas Técnicos y Físicos con Modelica*. Wiley-IEEE Press.



- Garay, L. J., & Farfán, G. M. (diciembre de 2007). Niveles de Depresión, Autoestima y Estrés en Mujeres que tienen un Trabajo Remunerado y Mujeres. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 22-29.
- García Correa, A., Calvo Hernández, P., & Marrero Rodríguez, g. (2006). La autoestima en alumnos de sexto curso de educación primaria. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* , 199-215 .
- García López, T., & Cano Flores, M. (1999). *El Foda: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones*. México : I.I.E.S.C.A.
- García, A. L., & Jiménez, J. A. (Enero de 2014). Los principios de cambio y cocontinuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista Educación y Futuro Digital*(8), 16 - 30.
- García, F. L. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico(tesis en maestría)*. Monterrey.
- Gil, M., & Sánchez, O. (2014). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *La revista Venezolana de la educación*, 8(27), 535-543.
- Gomez Hernandez, H. (2006). *El Portafolio: una herramienta para desarrollar la habilidad de la redacción*. Ciudad del Carmen, Campeche : Universidad Pedagógica Nacional .
- González, M. M. (1999). *Algo sobre el autoestima. Qué es y cómo se expresa*. Salamanca: Universidad Salamanca.
- Gracia, M. (22 de julio de 2015). Deserción universitaria en México. *Milenio Diario*.

- Guerrero Muciño, A., & León Parra, B. (2008). *Manual para la aplicación del cuestionario de tamizaje de problemas en adolescentes*. México: Centros de integración juvenil A.C.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernandez, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Revista Aquichan*, 6(1), 68-77.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- INEE. (16 de mayo de 2012). *organismo creado por el gobierno mexicano para ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación : www.inee.edu.mx
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *La expresión escrita en niños de primaria*. México: Autor.
- J. Nisbet, J. S. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Jiménez Cruz, J. (2016). Enseñanza de la Teoría de Control utilizando la metodología de Aprendizaje por Proyectos. *Pistas Educativas*, 317-333.
- Jiménez, V., Zúñiga, M., Albarrán , C., Rojas, S., Guzmán , C., & Hernández, F. (2008). *La expresión escrita en*



alumnos de primaria. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Landolfi, H. (s.f.). *¿Por qué aprendemos tan poco en la escuela?* Obtenido de Liderazgo según Hugo Landolfi: <http://www.sabiduria.com/liderazgo/crisis-educativa/>
- Lee, S., & Reeves, T. (2007). Edgar Dale. A Significant Contributor to the Field of Educational Technology. *Educational Technology*, 56-59.
- Loperena, A. M. (diciembre de 2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *tiempo de educar*(18), 307-327.
- Lybolt, J., & Gottfed, C. (2006). *Como fomentar el lenguaje en el niño preescolar*. México: Oficina Internacional de Educación.
- MathWorks. (s.f.). *Arduino con MATLAB y Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/videos/series/arduino-with-matlab-and-simulink-99406.html>
- MathWorks. (s.f.). *MATLAB*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/matlab.html>
- MathWorks. (s.f.). *Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/simulink.html>
- Meece, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Mcgraw-Hill.
- Mejía, C. I. (2007). *Análisis sobre la investigación de autoestima y autoconcepto en tesis y tesinas de la Universidad pedagógica Nacional (tesis de licenciatura)*. México, D. F.
- Melcón, M. A., & Melcón, A. (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complute', se de Educación*, 2(3), 491-500.
- Mexicanos, C. P. (1995). *Artículo 3º*. México: Porrúa.

- Molina, C. C. (2014). *Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas*. México: Magisterio.
- Monereo, C. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montealegre, A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Montes, G. I., Escudero, R. V., & Martínez, J. W. (Septiembre de 2012). Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 3(41), 485-495.
- Moreno Jiménez, B., & Baez Leon, C. (2010). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. *Publicaciones profesionales del Instituto Nacional de Seguridad en Higiene en el trabajo*, 17-22.
- Moreno, J., Muñoz, J., Castañeda, B., & Castelblanco, P. (2011). *Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio Público de la ciudad de Bogotá*. Bogotá.
- Moreno, M. (2015). *La grafomotricidad para el desarrollo de la escritura en los niños y las niñas del centro de educación inicial de la unidad educativa riobamba ,paralelo b ,ciudad de riobamba ,provincia de chimborazo*. . Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo,Facultad de ciencias de la educación ,humanas y tecnologías.
- Morga Rodríguez, L. E. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. México: Red Tercer Milenio S.C.
- Much, L., Galicia, E., & Susana, J. (2013). *Administración de Instituciones Educativas*. México: Trillas .



- Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo . *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-9.
- Nercon Eng. & Mfg. Inc. (s.f.). *ARB Conveyor System*. Obtenido de ARB™(Activated Roller Belt™) Conveyor System: <https://www.nerconconveyors.com/Nercon/Conveyor/Conveyor-Equipment/Diversifiers-Mergers/ARB-Activated-Roller-Belt-Conveyor.htm>
- Núñez Pérez, E. (2017). Plataforma para control de velocidad de motor de CD con variantes de implementación de PID. *XVI Congreso Nacional de Ingeniería Electromecánica y de Sistemas (CNIES 2017)*. Cd. de México.
- Nuño, C. R. (2003). *El autoestima del adolescente*.
- Observatorio de innovación educativa. (2015). Educación basada en competencias. *Reporte Edutrends*, 36.
- Olmedo Torre, N., & Farrerons Vidal, O. (2017). *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación*. OmniaScience.
- Oportunidad, F. E. (2018). www.fundacionoportunidad.cl/. Recuperado el 15 de julio de 2018, de <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/53480/2135d-guia-para-apoyar-la-escritura-emergente-en-ntl-y-nt2.pdf?sequence=1>
- Organizacion para la Naciones Unidas para la Educacion la Ciencia y Tecnologia. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Chile: Autor .
- Organización para las Naciones Unidas para la Educación

- ,Ciencia y Cultura. (2016). *Aportes a la enseñanza de la escritura*. Chile: Autor.
- Osnaya, R. G., & Gómez, A. E. (2007). *El autoconcepto y la autoestima en el rendimiento escolar de adolescentes con y sin vulnerabilidad (tesis en licenciatura)*. México, D.F.
- Palma Alvarado, C. A. (2012). *Nuevos retos para el ingeniero en el siglo XXI*. Editorial Universidad Don Bosco.
- Parra, A., Pineda, B., López, C., & López, J. (2009). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1-17.
- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149 - 160.
- Perdomomo, M. T. (2002). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *CDCHT*, 1-15.
- Pérez Avendaño, A. (27 de noviembre de 2017). *El imparcial diario*. Obtenido de <http://imparcialoaxaca.mx/la-capital/90653/desertan-de-la-uabjo-48-de-estudiantes/>
- Pérez-Cortez, M. V. (2014). *Evaluación del Aprendizaje basado en Competencias*. México : Mins Tercer Milenio.
- Pulido Rull, M. A., Cortes Velasco, L., Melo Otero, S. M., Domínguez Montañez, Y., Pedraza Sánchez, F., & Pérez Gudiño, A. (2013). Predictores de riesgos psicosociales en estudiantes de Bachillerato y Licenciatura. *Revista electrónica de Psicología Iztacala Vol.16 No.2*, 504-532.
- Rabell, M. (2012). *Autoestima y rendimiento Académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria (tesis de licenciatura)*. Barcelona: Universidad Internacional de la Rioja Facultad de la educación .



- Ribera, P., Villagrasa, M., & Lopez, S. (2015). *La escritura : como conseguir un buen grafismo*. España: Grao.
- Roa, G. A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Centro Clínico de la Psicología y el lenguaje*, 241-257.
- Rodríguez García, A. B., & Ramírez López, L. J. (2014). Aprender Haciendo - Investigar Reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, 53-63.
- Rodríguez Naranjo, C., & Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rojas, B. C., Zegers, P. B., & Forster, M. (Junio de 2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800.
- Romero, M. (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Perú: Fe y Alegría.
- Ruiz, J., Baño, M., & Secadas, F. (2010). *Evolución historica de la escritura*.
- Sánchez, T. S. (2016). *Autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes (tesis en licenciatura)*. Quetzaltenango
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora*. México: Autor.
- Secretaría de Educacion del Estado de México. (2012). *Cronología de la escritura , la lectura y el libro*. México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública . (2004). *Programa de educación Preescolar*.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*. México: Autor.
- Silva, E. i., & Mejía, P. O. (enero de 2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *educaré*, 19(1), 241-258.
- Simkin, H., Azzollini, S., & Clarisa, V. (2014). Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(1), 59-96.
- Sparisci, V. M. (2013). *Representación de la autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automoviles*. Universidad abierta Interamericana.
- Suárez, B. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4(16), 3-112.
- Subsecretaría de Educación Básica. (19 de Agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 640.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (28 de Octubre de 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común. *Diario oficial de la Federación*, pág. 13.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1989). Emergent whitinginthe classroom home and school conexions. En S. D.S, & M. L.M, *Emergency literacy young children learn to read and write* (págs. 63-79).



- Tolchinsky, L., & Karmiloff, A. (1993). Las restricciones del conocimiento del sistema notacional. *Infancia y aprendizaje*, 20-51.
- UNESCO. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Unión, C. d. (2016). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 1-72.
- Universidad de Colima. (s.f.). *El portal de la tesis*. Obtenido de Investigación - Acción: https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php
- Valdeón, J. (2002). ¿Enseñar historia o enseñar a historia? En J. Rodríguez, J. Aróstegui, A. Campuzano, J. Páges, J. Valdeón, & A. Rodríguez, *Enseñar Historia. Nuevas Propuestas*. México: Fontamara.
- Vargas, F., & Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y Análisis en la región*. Montevideo: OIT/Cintefor.
- Vega, L., & Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares factores que inciden en su desarrollo. *Revista Iberoamericana de Lectura*, 26(4), 18-29.
- Vega, J. (2010). La autoestima del alumno. Elementos e influencias. Detección e intervención. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- Verano Quitian, R., & Garavito Ariza, C. (2015). Los factores psicosociales y su relación con las enfermedades mentales. *Gestión de las personas y tecnología Edición N° 24*, 30-37.
- Yapura, M. (2015). *Estudio sobre la incidencia de la baja autoestima en el rendimiento académico en los primeros años de*

la escolaridad primaria (tesis de licenciatura). Rosario: Universidad Abierta Interamericana.

Zayas, F. (2012). Los generos discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*(59), 63-85.

Zermeño, F. D. (2014). *12 lecciones de pedagogia, educacion y didactica* . México : Alfaomega .

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA ESTRATEGIA PARA LA ASIGNATURA DE GUIONISMO EN UNA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN POR MEDIO DEL CICLO 4MAT

Enrique Tinoco Valle*

Resumen

El presente trabajo comprende la sistematización del proceso de implementación y evaluación de la unidad de aprendizaje *La estructura dramática*. Perteneciente a la asignatura *Guionismo para Medios Audiovisuales* del programa de la Licenciatura en Comunicación de una Universidad en la CCiudad de Oaxaca, México. Para el diseño se utilizó el Ciclo de Aprendizaje 4MAT, el cual reconoce cuatro tipos de aprendizaje y propone actividades específicas para cada uno. Para la evaluación de la unidad de aprendizaje, se utilizó la observación participante y análisis de documentos para la parte cualitativa, y un cuestionario para la parte cuantitativa. Los resultados confirman que el objetivo de lograr un aprendizaje significativo se pudo alcanzar, no obstante, se encontraron áreas de oportunidad que pueden mejorar el proceso. Por otro lado, se pudo confirmar la efectividad del 4MAT, especialmente en el ámbito de la motivación en el aprendiz.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, 4MAT, sistematización, estilos de aprendizaje, comunicación.

*Universidad La Salle Oaxaca.

correo: enrique.tinoco@ulsaoaxaca.edu.mx

Introducción

Desde la perspectiva constructivista, la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje es sumamente relevante, pues a través de la sistematización de tales experiencias, es posible deconstruirlas y construirlas bajo una mirada crítica. Buscando la mejora de dicho proceso, además de la socialización del conocimiento.

En el ámbito educativo, Martinic (como se citó en Serna 2010), considera que la sistematización es “un proceso metodológico cuyo objeto es, que el educador o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros” (p. 9). Bajo esa lógica, el presente documento busca recuperar los saberes utilizados en una práctica docente determinada y construir, dentro de sus limitaciones, un nuevo conocimiento que enriquezca la práctica docente.

Si se concibe al proceso educativo como un proceso de intercambio y negociación de significados en espacios determinados que, de algún modo, generan y modifican formas de pensar; se podría entonces, concebir a la investigación educativa, no exclusivamente como un asunto de medición del rendimiento académico de los alumnos. Sino también, como afirma Pérez (1996), como un complejo sistema de comunicación.

Una didáctica específica dentro del nivel superior, es la correspondiente a las licenciaturas en comunicación. La producción en medios de comunicación electrónica, es tradicionalmente uno de los ejes principales de la formación de la comunicación a nivel licenciatura Fuentes (1991). La preproducción es la etapa que más complicaciones suscita en los estudiantes, ya que requiere un esfuerzo de pla-



neación y organización previa, situación que les resulta engorrosa y poco atractiva. Dentro de este momento, un elemento indispensable para la planeación de un producto audiovisual, es el guion: El cual, puede entenderse como un documento en el que se especifica, mediante el texto e indicaciones técnicas, la forma en la que se elaborará un trabajo audiovisual. En otras palabras, representa una guía que permitirá a la producción llevarlas a cabo con el mínimo de contratiempos.

La presente ponencia pretende sistematizar el proceso de aplicación y evaluación de una unidad de aprendizaje de la materia de *Guionismo para Medios Audiovisuales* en una licenciatura en Comunicación. Para ello, en primera instancia, se expone el problema que detonó la intervención, enseguida, el sustento teórico que soporta el diseño de la estrategia utilizada: el Ciclo 4MAT, así como el diseño de las actividades, posteriormente, se explica la metodología de evaluación, los resultados y, finalmente, las conclusiones derivadas de toda la intervención.

El problema

En el cuarto semestre de la Licenciatura en Comunicación de una universidad privada de la Ciudad de Oaxaca se cursa la materia *Guionismo para Medios Audiovisuales*, la cual tiene por objetivo el que el alumno aplique las técnicas, procedimientos y estrategias relacionadas con la elaboración de guiones audiovisuales de acuerdo con propósitos específicos.

Quien esto escribe, fue titular de la asignatura durante tres años previos a la intervención. Una situación observada con regularidad, era la dificultad de los estudiantes

para producir relatos; siguiendo el modelo aristotélico de introducción, desarrollo y desenlace; principalmente, porque les era complicado llevarlo a la práctica para elaborar el *story line* de una producción. El problema radicaba principalmente, en que los *story line* que elaboraban generalmente carecían de un conflicto. No era posible distinguir la presentación ni el desarrollo, y, sobre todo, en la mayoría de estos, no estaba presente el desenlace. En pocas palabras no se encontraba definida la estructura dramática, lo que retrasaba el trabajo, pues si bien, el escrito se realizaba y revisaba durante clase, eran necesarias muchas correcciones para lograr el producto deseado. Asimismo, los personajes resultaban estereotipados; los ejes dramáticos demasiado esquematizados y los desenlaces, predecibles.

Dado este patrón recurrente en el aula, surgió la propuesta de diseñar una unidad de aprendizaje, usando el método 4MAT para mejorar el proceso de enseñanza de dicho tema. Buscando así, el aprendizaje significativo; lo que permitiría al estudiante estructurar propuestas originales, creativas y funcionales. Del temario de la materia se eligió para la intervención el de *La estructura dramática*, por considerarse esencial para la escritura posterior de guiones audiovisuales. Por lo tanto, la pregunta que guio el trabajo fue ¿De qué forma se puede mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la unidad de aprendizaje *La estructura dramática* para la materia *Guionismo para Medios Audiovisuales*?

En consecuencia, el objetivo de este trabajo es sistematizar el proceso de aplicación y evaluación de la unidad de aprendizaje *La construcción dramática* de la asignatura

1 Un *story line* es un conjunto de frases que explican, en unas cuantas líneas, la trama central de una narración incluyendo el desenlace.



Guionismo para Medios Audiovisuales en la licenciatura en Comunicación, con el propósito de mejorar la práctica docente y contribuir a la enseñanza de dicha área disciplinar.

Justificación

La relevancia de este trabajo radica en que propone una mejora del proceso enseñanza y aprendizaje a través de la sistematización de una experiencia diseñada. Lo que le permitirá al aprendiz generar y socializar conocimiento útil para diseñar nuevos proyectos en contextos y situaciones similares. Sé, parte del hecho, de que el proceso de enseñanza no puede quedarse estático ni ser repetitivo; sino que debe, más bien, estar en constante actualización, mejora y adaptación a las diferentes realidades en que se desenvuelve.

Por otra parte, en el ámbito de la enseñanza de la comunicación como profesión, es necesario recalcar que el acto educativo, no sólo debe remitirse a un saber hacer, sino trascender lo meramente pragmático para, desde el lenguaje audiovisual, mirar los contextos de los estudiantes. Evidenciar carencias, denunciar injusticias; en otras palabras, mostrar realidades que por su cercanía e inmediatez, parecen obvias. Con lo anterior se pretende el logro de los propósitos de la educación para el siglo XXI, *saber hacer, saber conocer, saber convivir y ser* Delors (1997).

Marco Teórico

El sistema 4MAT es una propuesta de estrategias para desarrollar diferentes estilos de aprendizaje. El sistema fue creado por McCarthy en 2006 a partir de la Teoría del Aprendizaje Experimental de Kolb Ramírez (2014).

Para McCarthy, “lo primero es el significado personal que se le da al aprendizaje, así como la motivación. Posteriormente es la adquisición de nuevo conocimiento y conceptos, seguida por una aplicación práctica” (como se citó en Artamónova, Morquera, Ramírez y Mosquera, p.2) Por lo tanto, establece cuatro tipos de estilos de enseñanza/aprendizaje, de los cuales se desprenden a su vez cuatro tipos de estudiantes.

El estudiante del Tipo 1, se interesa principalmente en el significado personal, por lo que es necesario generarle motivaciones basadas en sus experiencias para facilitar su aprendizaje. El estudiante del Tipo 2, se interesa principalmente en los hechos concebidos desde su dimensión conceptual; para promover el aprendizaje en él, se le deben presentar hechos que profundicen el entendimiento. Al estudiante del Tipo 3 le interesa principalmente el funcionamiento de las cosas; por lo que se le debe permitir ensayarlas para generar un aprendizaje. Finalmente, el estudiante del Tipo 4 se interesa más en descubrir las cosas por sí mismo; Si, bie, se les debe dejar crear y enseñar a otras personas Ramírez (2014).

La propuesta de McCarthy, incluye un ciclo de ocho pasos divididos en cuatro cuadrantes, a cada cuadrante lo divide en dos partes, de acuerdo con cada uno de los hemisferios cerebrales. Cuyas formas de procesar las experiencias son distintas. Para esta autora, el hemisferio izquierdo se especializa en operaciones verbales, es secuencial y prefiere la estructura; mientras que el hemisferio derecho se especializa en operaciones visuales-espaciales, sus patrones son aleatorios y es fluido y espontáneo.

De este modo el proceso debe contener una variedad de experiencias a través de las cuales el estudiante viva cada



uno los momentos del ciclo. McCarthy establece que las actividades deben tener las siguientes características:

La primera actividad corresponde al cuadrante uno, debe estar diseñada para favorecer al hemisferio derecho, es decir, orientada hacia lo emocional. Lo que se busca provocar es la inmersión en una experiencia significativa; para ello, se recomienda conectarla con el tema a través de situaciones relacionadas con vivencias personales.

La segunda actividad, también pertenece al cuadrante uno, debe favorecer al hemisferio izquierdo, hacia la dimensión racional. Aquí, se busca provocar en la persona estudiante la reflexión sobre la experiencia de la primera actividad.

La tercera actividad, inicia el cuadrante dos, cuyo propósito es la conceptualización de las experiencias del primero. De la misma forma que en el cuadrante anterior, se debe favorecer en primera instancia, al hemisferio derecho. La actividad debe integrar las observaciones en conceptos.

La cuarta actividad, perteneciente al cuadrante dos debe orientarse hacia el hemisferio racional. Aquí, se construyen los conceptos y teorías a través de actividades que tradicionalmente suelen ser las más utilizadas, como sesiones expositivas por parte del docente, lecturas de libros y artículos, y elaboración de reportes.

Con la quinta actividad se inicia el cuadrante tres; debido a que el modelo es circular, en este momento se invierte el orden de las experiencias diseñadas para cada hemisferio. Por lo que esta actividad, corresponde al lado izquierdo, es decir el hemisferio racional. El principal objetivo es que el estudiante practique lo aprendido (los conceptos ya definidos) en los cuadrantes anteriores.

Las actividades del sexto momento, perteneciente también al cuadrante tres, hemisferio derecho, deben estar diseñadas de tal forma que permita que los estudiantes añadan nuevos elementos a los conceptos estudiados, es decir que produzcan aplicaciones originales del conocimiento recién adquirido.

La séptima actividad inicia el cuarto cuadrante. Debe ser diseñada para el hemisferio izquierdo-razional, a través de la aplicación de lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana del estudiante.

El ciclo, se cierra con la octava actividad, diseñada para el hemisferio derecho-emocional. Aquí el estudiante realiza las actividades por sí mismo y lo puede mostrar a otras personas. Por lo tanto, debe estar diseñada de modo que, evidencie todo el aprendizaje, además de lograr que el estudiante sea consciente de dicho proceso; identificando su situación inicial y su estado final.

El recorrido de cada uno de los momentos del ciclo 4MAT favorece en cierto modo a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje; pero además provoca que las personas aprendices experimenten los otros estilos. Logrando con esto, que se puedan familiarizar y posteriormente adaptar a cualquier situación de aprendizaje.

Metodología

La experiencia de aprendizaje diseñada pretendía que al término de esta, el alumno fuera capaz de redactar un *story line* aplicando los principios de la estructura dramática, a partir de la vivencia y reflexión de experiencias de aprendizaje diseñadas para este fin.



El grupo con el que se trabajó, estaba conformado por diez estudiantes con un rango de edad de 19 a 24 años. Previamente se les aplicó el cuestionario sobre estilos de aprendizaje 4MAT, desarrollado por el Grupo de investigación de la enseñanza de la física (2015). Después de aplicar los cuestionarios en línea (disponible en <http://physics-education.tlmatiliztli.mx/index.php>), se encontró, que tres alumnos eran del tipo 1, tres del tipo 2, dos del tipo 3 y dos del tipo 4.

El diseño de las actividades se siguió de acuerdo con el Ciclo 4MAT. Véase la Tabla 1.

Tabla 1. Diseño de actividades para la unidad de aprendizaje de acuerdo con el Ciclo 4MAT (léase iniciando en el Cuadrante 1).

CUADRANTE 4	CUADRANTE 1
7. Generar un <i>story line</i> original a partir de la historia redactada en la Actividad 1.	Actividad 1. Redactar una historia a través de la vivencia concreta acerca de un objeto personal.
Actividad 8. Discusión grupal sobre lo aprendido y sus implicaciones en la vida profesional y personal.	Actividad 2. Compartir la historia elaborada a partir de la vivencia de un objeto personal y comentar sobre dichas historias.
CUADRANTE 3	CUADRANTE 2
Actividad 5. Corrección de una serie de <i>story lines</i> con deficiencias.	Actividad 3. Realizar un cuadro comparativo de las características de los tres actos de la estructura dramática con la información obtenida de la actividad anterior.
Actividad 6. Elaboración de un <i>story line</i> a partir de la observación de una producción audiovisual.	Actividad 4. Clase expositiva del maestro sobre las características del modelo aristotélico, la estructura y elementos de un <i>story line</i> .

El ciclo de actividades se planeó para completarse en tres sesiones de 2 horas, es decir, 6 horas en total, no obstante, en la práctica, se añadieron 2 horas más, por lo que las actividades se completaron en 8 horas.

Durante las sesiones, se utilizó como técnica de recopilación principal para evaluar, la observación participante. Para lo cual se generaron algunos indicadores para facilitar el enfoque de la actividad: las actitudes y atención demostradas por los estudiantes a través de su lenguaje corporal, los comentarios expresados entre estudiantes y entre estudiantes y el docente; las preguntas realizadas antes y durante el desarrollo de las actividades. La observación se concentró en un diario de campo.

Por otro lado, también se analizaron los productos realizados durante el ciclo: las historias acerca de un objeto personal redactados en la actividad 1, los cuadros comparativos de las características de cada uno de los elementos del modelo aristotélico elaborados en la actividad 3, los ejercicios de corrección de *story line* realizados en la actividad 5, los *story line* realizados a partir del análisis del cortometraje llevados a cabo en la actividad 6 y finalmente el *story line* definitivo, elaborado a partir de la historia redactada en la primera actividad.

Finalmente, se elaboró y aplicó un cuestionario en línea, el cual fue contestado al finalizar la última sesión. El cuestionario constaba de 11 preguntas (cinco cerradas y seis abiertas).



Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados más relevantes del cuestionario aplicado. Posteriormente se presenta la discusión de estos, así como del análisis del diario de campo y de los productos educativos.

Figura 1.

Durante las clases anteriores, aprendí a realizar un story line aplicando los principios de la estructura dramática dentro del marco del derecho de las audiencias

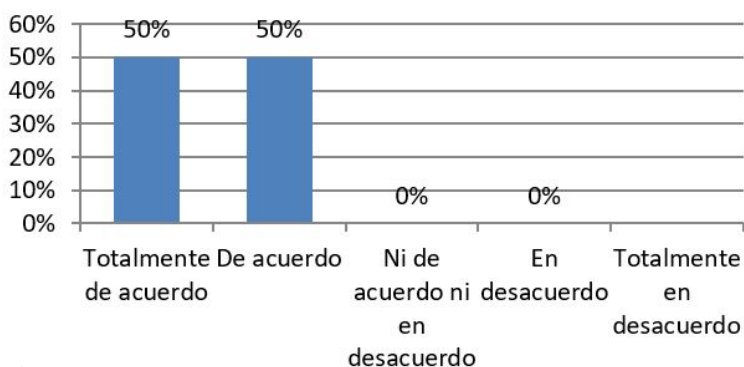


Figura 2

Lo aprendido (conocimientos, habilidades y actitudes) acerca del story line y su estructura me servirá para la realización de actividades relacionadas con la producción audiovisual.

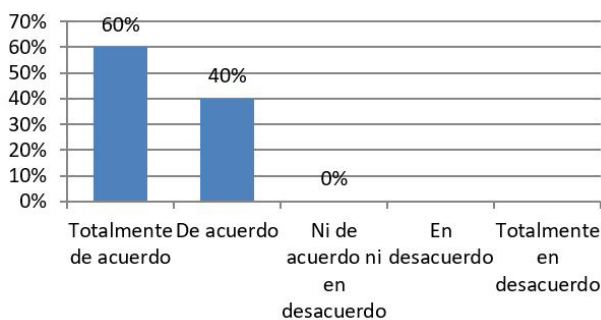


Figura 3

Soy totalmente consciente del proceso que seguí para aprender acerca del *story line*, la estructura dramática y el derecho de las audiencias: cómo, cuándo y por qué

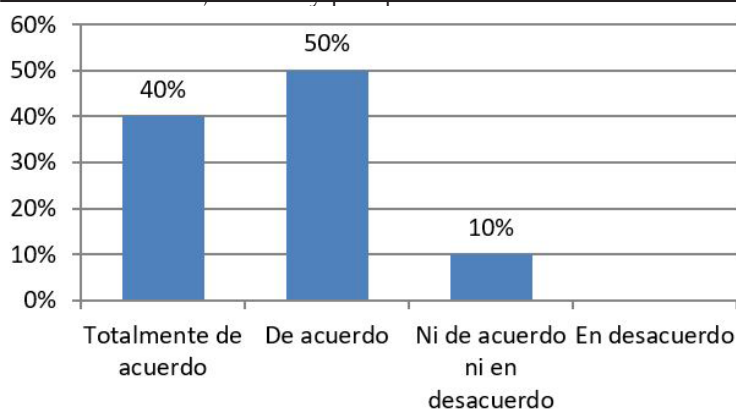


Figura 4

De las siguientes actividades realizadas en clase, elige la que más te haya gustado

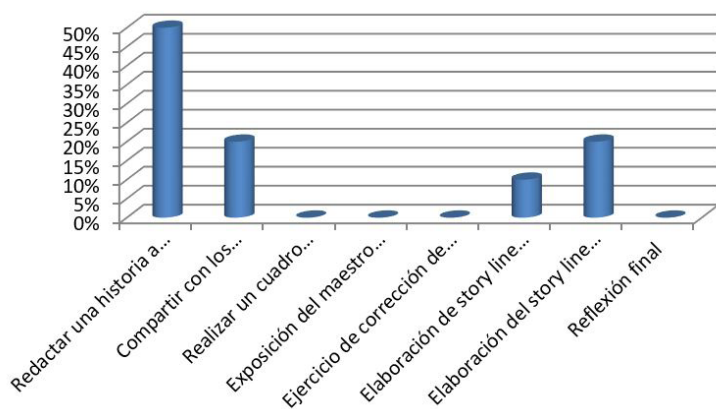
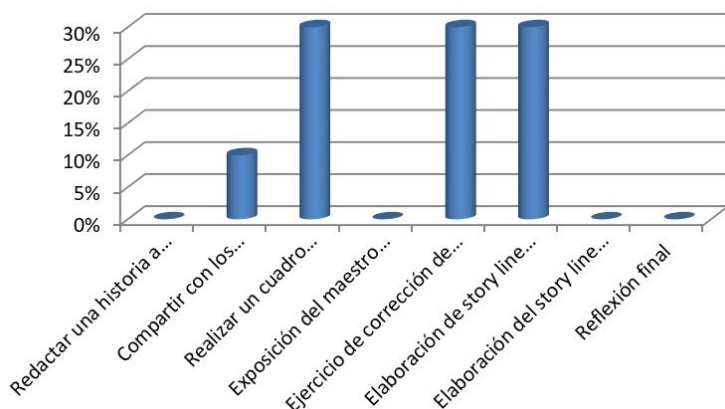


Figura 5

De las siguientes actividades realizadas en clase, elige la que menos te haya gustado



Después de analizar los datos obtenidos de la aplicación del ciclo de aprendizaje 4MAT para el desarrollo de la unidad de aprendizaje (productos educativos, reporte de observación, cuestionarios), es posible afirmar que, sí se alcanzó el objetivo de aprendizaje. Esto queda evidenciado en primera instancia, en los *Story line* diseñados al final del ciclo (resultado de la experiencia contada en la Actividad 1), los cuales, en su mayoría cumplieron con los requisitos establecidos como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

Story line 1.- Un hombre es muy apegado a su caballo. Nadie más que él, lo monta. Un día su nieta es capaz de subirse con su abuelo. Se toma una foto, la cual es la primera y la última. Ya que, al poco tiempo él muere, al igual que su caballo.

Story line 2.- Hay una pareja, la cual pasa por un mal momento en su relación. El chico como un gesto de paz, le

regala a su novia un corazón de cuarzo rosa para atraer los buenos momentos de vuelta. Al final, el chico se muda a otra ciudad debido a problemas y la relación termina al cabo de unos días.

Story line 3. Una niña no es aceptada por su abuela. Éstas, se pelean y se dejan de hablar por mucho tiempo. Por cuestiones externas, la abuela se arrepiente y le regala unos aretes, en símbolo de disculpa. Al final, las dos se perdonan y viven felices.

Otra evidencia es lo demostrado por la opinión de los alumnos vertida en el cuestionario, pues 100% está de acuerdo en que aprendió a hacerlo (Véase Figura 1).

Algo que llama la atención en el análisis de los *story line* es el desarrollo de la capacidad de síntesis, con esto se soluciona uno de los principales problemas planteados al inicio de este trabajo: la dificultad de organizar y sintetizar ideas.

También resulta significativa la consciencia que tuvieron los alumnos del proceso, pues el 90% lo afirma así (Figura 3). Esto es, a lo que se refiere Ferreiro (2003), cuando habla de proceso de *metacognición*,

Es pertinente observar, que los alumnos no solo reconocen haber aprendido a hacer un *story line*, sino también a desarrollar habilidades, a visualizar la realidad con perspectivas diferentes y lo más importante; identificar cosas de sí mismos de las que no eran conscientes, como su creatividad o la solidaridad para con los otros:

“Pues aprendí muchas cosas, considero que no solo a hacer una historia, sino a ordenar mis ideas, a poder identificar momentos clave y poder llevar una estructura del trabajo sin descuidar lo que quería decir”.



“Aprendí a sintetizar una historia, y que una buena historia puede comenzar desde algo pequeño, con potencial para ser algo grande. Aprendí que el *story line* sí tiene un final y que la historia debe ser lo más simple posible en cuanto a estructura”.

“Aprendí que sí puedo hacer historias con potencial para producción. Aprendí que me gusta escuchar a mis compañeros y ayudarlos con críticas constructivas para que todos podamos ser mejores en nuestras actividades en la escuela”.

En la Figura 2, llama la atención que el 100% de los alumnos reconoce la utilidad de lo aprendido para el desarrollo de productos audiovisuales. No obstante, en una pregunta posterior, al referirse a la utilidad no solo en ese campo sino en toda el área de su licenciatura, el porcentaje disminuye a 70%, mientras que un 30% no es capaz de verle utilidad; esta proporción aumenta cuando se les pregunta por la utilidad de lo aprendido. No solo en su carrera, sino en su vida; quedando en un 40%. Esto conlleva a afirmar que, si bien el alumno construyó conocimientos significativos y habilidades, aún no es capaz de transferir en su totalidad lo que aprendió a su vida cotidiana Ferreiro (2003). Lo anterior, muestra la necesidad de reforzar el proceso reflexivo al final del ciclo.

Por otro lado, el análisis del diario de campo, evidencia principalmente que, mediante las actividades diseñadas e implementadas, fue posible motivar al grupo. Situación indispensable para lograr una experiencia de aprendizaje adecuada; esto facilitó el procesamiento de la información. Los estudiantes respondieron positivamente a las actividades cognitivas, logrando ubicar la importancia de lo

aprendido e incluso deducir a partir de este aprendizaje algunos otros temas que no se tocaron en el ciclo diseñado.

En lo referente a la implementación del modelo 4MAT, es innegable su utilidad; puesto que la secuencia de actividades que propone promueve el aprendizaje significativo, al utilizar un método inductivo en el que el alumno es el protagonista. Además de que recurre a las experiencias previas del aprendiz para detonar el interés y la motivación. En este sentido, es de señalarse el impacto que generó en los estudiantes, las primeras dos actividades. En la Figura 4 se puede observar que el 70% de los estudiantes consideraron que lo realizado en el primer cuadrante, fue lo que más les gustó; esto debido al carácter emocional de tales actividades. Esta motivación fue clave para poder desarrollar las siguientes etapas, pues se estableció desde el inicio un ambiente de aprendizaje adecuado. Al relacionar el tema con una experiencia personal, se logró un alto grado de significatividad, hecho que no hubiera sido posible si se hubiera iniciado con una sesión expositiva; como tradicionalmente se hace:

“Considero que las buenas historias son capaces de conmover o de modificar algo en el otro, y me di cuenta que todas las historias que compartimos nos movieron algo y pueden funcionar”.

“Me gusta esta actividad porque hacer mi propio *story line* desde la historia de mi objeto, me dio un punto de partida para poder escribir mi guión. A veces de tantas cosas que hay por escribir, y de tantos temas; no me puedo decidir de cual hablar. Pero al hacer el *story line* de mi historia, me pude inspirar para crear desde un punto de partida. Además, me gustó mi *story line* final, pienso que resultó interesante”.



“Podíamos trabajar con algo que significara algo para nosotros, es más fácil que trabajar con alguna historia que fuera ajena a nosotros, al hacerlo con base personal, resultó más entretenido.”

Donde se encontraron algunas dificultades fue en las experiencias del cuadrante tres, correspondientes a la aplicación del conocimiento; lo cual puede deberse a que esto implica no solo reconocer conceptos, sino llevarlos a la práctica,. Situación, no siempre presente en las clases de los alumnos. El hecho de que varios estudiantes comentaran que se les complicó el ejercicio de corrección de *story line*, habla de este proceso (Figura 5). Aunque también es posible que, las dificultades se deban a la complejidad excesiva del ejercicio,. Así como al tiempo disponible para la actividad, ;por lo que conviene reparar en esos aspectos en situaciones próximas:

Finalmente, otro factor que resultó condicionante en el ciclo, fue el tiempo. Si bien el 4MAT es efectivo al ser tan específico en cada paso, esta misma especificidad requiere de tiempo suficiente para poder desarrollarse (como todo proceso constructivista inductivo). Situación que contrasta con el tiempo previsto institucionalmente para la materia, por lo que no resulta viable ocupar el ciclo en todos los temas de un programa; sino más bien en los que se consideren centrales debido a su significatividad. Lo ideal sería, combinarlo con algunas otras propuestas de ciclos o modelos. Lo anterior coincide con otros trabajos relacionados con el 4MAT como el de Ergin y Atasoy (2013).

Conclusiones

Si el objetivo de la educación es lograr la socialización del individuo a través de la búsqueda de su desarrollo integral, la utilización de un modelo constructivista, por medio de la implementación de ciclos inductivos como el 4MAT, permiten la adquisición de aprendizajes significativos en donde el rescate de experiencias personales previas, así como la motivación para construir conocimientos de forma independiente juegan un papel central. El trabajo presentado, muestra que es posible a partir de una vivencia, generar una experiencia de aprendizaje que pueda ser significativa, capaz de integrar la motivación, la aplicación y la reflexión sobre el proceso. Esto posibilita la utilización del modelo 4MAT en otro tipo de contenidos. Tanto conceptuales, como procedimentales o actitudinales.

Durante el proceso de intervención, los alumnos consiguieron redactar un *story line* mediante un método inductivo. Para ello, primero reconocieron los elementos de la estructura dramática; caracterizaron sus momentos, identificaron el concepto y requisitos de elaboración de dicho *story line*, realizaron ejercicios y finalmente aplicaron los conocimientos en una idea original.

En un futuro será necesario destinar mayor tiempo para cada actividad, sobre todo en el cuadrante tres, donde la práctica debe planearse e implementarse cuidadosamente para lograr mejores resultados en los productos educativos. Es conveniente también, generar propuestas reflexivas que promuevan la *metacognición*, pues de ese modo es posible que el conocimiento adquirido pueda ser trasladado a otros escenarios, además de promover así el aprendizaje autónomo en el estudiante.



En ese sentido, desde la docencia, el aprendizaje adquirido lleva a reflexionar sobre la práctica misma, sobre lo que funciona y sobre lo que no, sobre la forma en la que aprenden los estudiantes, la forma en que se relacionan, sus conocimientos previos, sus vivencias y experiencias y sobre todo en el seguimiento de sus procesos cognitivos. Lo anterior, por supuesto, enriquecerá la labor docente; puesto que es importante lograr un reconocimiento de lo que se hace y analizarlo críticamente.

El acto de enseñar, es también un acto de aprendizaje; y bajo esa perspectiva, reflexionar sobre el proceso que conlleva de manera lógica a la *metacognición* y por supuesto a la aplicación de lo aprendido en nuevos contextos y escenarios.

Por otro lado, en cuanto a la enseñanza en el área de la comunicación, la experiencia refuerza la necesidad de trabajar mediante modelos constructivistas, los contenidos en el área de la producción, específicamente en el guionismo. Pues de esta manera, se puede potenciar el interés de los estudiantes en materias que tradicionalmente no son de su agrado.

Referencias

- Artamónova, J., Mosquera, J., Ramírez, M. y Mosquera, A. (2014). Resultados cuantitativos de la aplicación del sistema 4MAT en mecánica en la Universidad del Quindío. *Latin-American Journal of Physics Education*, 8(4), pp. 4511-1-4511-8.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Dower-UNESCO.
- Ergin, S. y Atasoy, Ş. (2013). Comparative analysis of the effectiveness of 4MAT teaching method in removing pupils' physics misconceptions of electricity. *Journal of Baltic science education*, 12(6), pp. 730-746.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Fuentes, R. (1991). *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*. México: Trillas.
- Grupo de investigación en la enseñanza de Física. (2015). Physics-education.tlamatiliztli.mx. Recuperado de <http://physics-education.tlamatiliztli.mx/index.php>
- Pérez, Á. (1996). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En G. Sacristán, y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). España: Ediciones Morata



Ramírez, M. (2014). *El Sistema 4mat de estilos de aprendizaje en la enseñanza de la física a nivel universitario*. México: Fundación Universitaria Andalu.

Serna, C., y Serna, N. (2010). Algunas definiciones sobre lo que es sistematización. *Acontece. Vivencias, haceres y saberes. Revista trimestral de sistematización e investigación*. Recuperado de http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num11/01_02/algdefsistematiz.pdf

EL PENSAMIENTO COMPLEJO, LAS TIC Y EL VÍNCULO INVESTIGACIÓN-DOCENCIA, COMO EJES DE TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: NOTAS DE UNA PRIMERA EXPERIENCIA

Verónica Valenzuela Muñíz*
Jacqueline Hernandez Madero**
Anette Julieta Frías Zapata***

Resumen

El presente documento da cuenta de un ejercicio de investigación que parte del rediseño de un curso de aritmética en la Licenciatura en Educación Primaria, que oferta una escuela normal del NNorte de México. La planeación didáctica del curso, es planteada a partir de una propuesta metodológica específica que implica transversalizar tres ejes de transformación: el pensamiento complejo, las TIC y el vínculo de investigación-docencia. La metodología empleada es de corte cualitativo, la información se recupera a partir de una bitácora, cuestionarios y grupo focal y se procesa empleando un modelo teórico de construcción personal. Se presenta como un caso que primero contextualiza el ejercicio y posteriormente recupera los elemen-

*Institución Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”. v.valenzuela@ibycenech.edu.mx

**Institución Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”. j.hernandez@ibycenech.edu.mx

***Institución Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”. a.frias@ibycenech.edu.mx

tos planteados en los objetivos particulares. Los hallazgos más significativos tienen que ver con la percepción de los estudiantes de una nueva forma de abordar la clase; más y mejores participaciones en el curso, identificación de diversas formas de aproximación y propuesta de solución a operaciones y problemas aritméticos; así como, descubrimiento y mejor uso de algunos recursos TIC. Las conclusiones dan cuenta de que es un buen primer intento, pero que pone de manifiesto muchas áreas de oportunidad en cuanto a la profundización en el conocimiento de los ejes de transformación propuestos y la metodología para el rediseño.

Palabras clave: planeación educativa, Competencias, pensamiento complejo, investigación, TIC

Introducción

Durante el verano de 2017, se atendió la convocatoria de la Subsecretaría de Educación Superior para integrar el equipo técnico de un proyecto nacional denominado Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior, por sus siglas RECREA. El grupo inicial, quedó formado por catorce docentes investigadores provenientes de siete Escuelas Normales y siete Universidades Públicas del país, que organizados en pares lideran a su vez, siete redes regionales que abarcan todas las entidades federativas. En este caso se encabeza la región noroeste que incluye a los Estados de Baja California Norte, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa y Chihuahua. El objetivo del proyecto, es promover una cultura de colaboración entre académicos de Educación Superior en pro de la innovación y mejorar permanente del trabajo docente. La estrategia, consiste en involucrar paulatinamente a los



catedráticos en un proceso de reflexión y mejora del diseño instruccional o planeación de los cursos que imparten. La organización va por fases y cada una de ellas implica que todos los participante,s experimenten el proceso de rediseño de sus cursos, con sus respectivas reflexiones y ajustes, para que estén en condiciones; posteriormente, de facilitarlo a otros colegas. De esta manera, se irán formando comunidades de práctica ,que a través de la interacción promuevan la reflexión constante, y por ende el enriquecimiento mutuo. Lo que sin duda redundará en más y mejores aprendizajes de los estudiantes de nivel superior del país.

Cada uno de los profesores convocados al primer equipo, es líder de un Cuerpo Académico registrado ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) y su rol es el de pro-facilitadores. Su encargo es formarse en la metodología propuesta; para luego promover la formación de un equipo más amplio de maestros que en pares EN-UP operará como facilitadores regionales. Y, éstos, serán los encargados de acudir a las normales del país para a fundar las comunidades de práctica. Todo esto a lo largo de por lo menos cuatro años.

El participar en el proyecto RECREA, requiere que cada docente tome uno de los cursos de nivel licenciatura que imparte; y a través de un intenso proceso de análisis y reflexión, construya un documento donde quede plasmado todo lo necesario para el desarrollo de una práctica docente de alta calidad y enseguida lo traduzca en una presentación para los estudiantes. De acuerdo a las condiciones y a su propia modalidad de trabajo; lo implemente y lleve a cabo el seguimiento del mismo a lo largo del semestre.

La propuesta para detonar la reflexión y el rediseño de la planeación del curso parte de los elementos básicos del diseño instruccional Merriënboer & Kirschner (2007). El ejercicio, pretende que se instale en el maestro una cultura de reflexión continua sobre la práctica docente. Para que las subsecuentes propuestas, sean más pensadas y partan del conocimiento de sus grupos y propongan acciones que respondan de una mejor manera a las demandas específicas de formación de los estudiantes. Surjan vinculadas de manera estrecha con la realidad, empleen los recursos tecnológicos de forma eficiente, sean innovadoras y creativas; y sobre todo, permanezcan vigentes, dado que tienen el compromiso de recuperar los últimos avances que dictan los estudios en su ramo disciplinar y profesional.

Es en este escenario, que se pretende en primer término, mejorar un ejercicio que todos los profesores hacen de forma consuetudinaria: la planeación. Con el agregado de algunos otros componentes que pudieran resultar nutritivos. Por ejemplo la profundización en alguno o todos, los tres ejes de transformación; así como con el genuino interés de dejar instalado el gusto o inclinación por innovar en los procesos de desarrollo profesional, y en particular en la docencia.

Desarrollo

Planteamiento del problema

La educación que se imparte en las escuelas de nivel superior, tiene en la actualidad muchas posibilidades de enriquecimiento. Por señalar algunos ejemplos, el acercamiento y familiaridad que muchos de los estudiantes y maestros tienen con los modernos dispositivos informáticos; el acceso gratuito a una enorme cantidad de informa-



ción de buena calidad; la disponibilidad de los avances de la investigación científica; así como la diversidad de posibilidades para mejorar el ejercicio profesional de quienes son docentes. El caso que a continuación se expone es uno de ellos; pues documenta la experiencia de una profesora que rediseñó un curso bajo la metodología propuesta por RECREA. En este reporte se pretende dar a conocer de manera sucinta los elementos involucrados y contribuir a la reflexión sobre la práctica docente, partiendo de las percepciones de los alumnos.

La pregunta que orientó la investigación es ¿De qué manera se percibe en las tareas y el desenvolvimiento de los estudiantes, la implementación de los tres ejes de transformación propuestos por el proyecto RECREA para el aprendizaje?

Objetivos

El objetivo general es analizar la inserción de los tres ejes transversales para la transformación de la práctica docente, emanados de la propuesta del proyecto RECREA en un curso de Aritmética y su enseñanza; a través de la percepción de los estudiantes, su desenvolvimiento y producción académica. Los objetivos específicos, son revisar la experiencia de los estudiantes frente a algunos elementos del pensamiento complejo, identificar en los contenidos y el proceso de enseñanza y aprendizaje, el vínculo investigación-docencia y el empleo de los recursos que ofrecen las tecnologías para la información y la comunicación.

Justificación

Los cambios y profundas transformaciones de la sociedad actual exigen a las personas el desarrollo de más y mejores

habilidades, conocimientos y actitudes para comprenderlos e involucrarse en ellos de forma proactiva y funcional. Los últimos años se han acuñado términos tales como: *sociedad de la información* o *sociedad del conocimiento* (ANUIES 2000, 2006, 2012) que han generado amplios debates en cumbres internacionales. Que en este caso no es de interés traer aquí; salvo para recuperar el rol que los individuos pudieran jugar frente a ese incremento exponencial e impresionante en la cantidad, fluidez y acceso a la información.

Los jóvenes que están formándose hoy, tienen el reto de aprender a navegar en ese mar de datos e identificar y usar aquella información que los lleve a aprender y mantenerse vigentes, tanto para sus quehaceres en la vida cotidiana, como para los que tienen que ver con la preparación profesional. Por lo tanto, una de las principales exigencias para las instituciones educativas, es trabajar con enfoques más integrales que contribuyan a superar la enseñanza y el aprendizaje por segmentos, temas o contenidos seleccionados, atomizados. Esto implica una responsabilidad enorme y es por ello que las escuelas de Educación Superior están de forma permanente apostándole a la investigación y proponiendo sus currículos bajo distintos enfoques. Por ejemplo, el de Competencias. Este panorama de incesante cambio, transformaciones y exigencias de innovación para la solución de problemas, reclaman una permanente movilización de Competencias de todo tipo. Cabe entonces proponer desde las aulas, algunas otras articulaciones o enfoques que contribuyan a que las juventudes realmente se nutran en el saber, transiten de una mejor manera por los escenarios que les toca vivir, estén en mejores condiciones para incrementar la cultura y le apuesten de forma natural a su constante recreación.



Por lo tanto, la contribución de este proyecto, radica en dar a conocer las experiencias para sensibilizar e involucrar paulatinamente a los docentes que forman a las nuevas generaciones de profesionistas en la reflexión sistemática y la mejora permanente de su práctica docente; además, de dar muestra de lo que puede detonar tanto en los estudiantes, como en los propios profesores, la inserción en el trabajo cotidiano, de algún elemento innovador. La aspiración será entonces que a la larga se ofrezca un servicio educativo de alto nivel con el correspondiente incremento en la calidad educativa. El mundo actual demanda el egreso de profesionistas óptimos, que en este caso serán educadores de la niñez; por lo que conviene desarrollar estrategias puntuales para forjarlos a la medida de las exigencias y con un interés por el aprendizaje permanente y la innovación.

Marco Teórico

En las Universidades la investigación y la docencia son funciones sustantivas que se deben atender y más aún mantener en vinculación permanente. En años recientes el vínculo entre ellas ha resultado ser de interés para investigadores educativos y para quienes son responsables de operar las políticas de orden académico en las instituciones. En la revisión de la literatura, hay autores que señalan que cada una tiene su radio de acción y que ambas actividades son completamente independientes; sin embargo, el debate continúa y cada vez son más los que coinciden en que el vínculo existe y es positivo (Hernández-Pina, 2002; Tesouro & Puiggali, 2015; Boyer, 1990). En lo operativo, esta relación se establece o se disocia a partir, principalmente de tres circunstancias: La forma en que las autoridades educativas la interpretan y las acciones que

desarrollan para favorecerla o no; la manera en que el catedrático la asume y opera; y la percepción que obtienen los estudiantes. Por lo general, en instituciones dedicadas a la formación de docentes, esta relación está cargada hacia la docencia, mientras la investigación es una actividad complementaria, incluso un privilegio o circunstancia extraordinaria. En las universidades, la historia podría ser distinta dado que existen los reconocimientos, premios y apoyos extras para quien la realiza.

Algunos de los planes de estudio, en los que se han formado de manera inicial los profesores que hoy atienden la formación de docentes, han tenido cierto énfasis en investigación. Sin embargo, es común que aquellos maestros que se interesan por desarrollarse en ella, adquieran sus herramientas en cursos o posgrados. Y aunque poco a poco las políticas institucionales han ido generando algunas condiciones que le dan valor a la investigación, sigue predominando la docencia y la investigación se supone de generación espontánea. Algo que no sucede en las universidades, donde años atrás las políticas se orientaron hacia la habilitación de los investigadores; en un modelo que implicaba que un buen investigador sería un buen docente. Pero luego hay reportes que indican que esa condición no se cumple, aunque tampoco en sentido contrario o antagónico Marsh & Hattie (2002)) y se reconoce una relación simbiótica entre ambas, donde una nutre a la otra Elton (2001). Para Boyer (1990), existe un reto conceptual que no radica en acentuar o detenerse en las diferencias que se dan entre las actividades de docencia y las de investigación, sino que está en desatar, la sinergia potencial que hay entre ambas actividades académicas.



En torno al diseño instruccional, RECREA hace una adecuación de los *diez pasos* Merriënboer y Kirschner (2010), que consiste en solo seis momentos que fortalece con los postulados de Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), en torno a generar proyectos de intervención bajo el enfoque de Competencias y evaluación auténtica. Estos pasos son (1) La ubicación del curso e identificación de la asignatura, (2) el diseño de tareas complejas – proyectos, (3) la identificación de la información requerida, (4) la ubicación de los apoyos y la definición de la mediación, (5) la evaluación del proceso; y por último (6) la presentación que se hará a los estudiantes del diseño completo. Ellos son una guía que apoya la reflexión del docente en relación a los elementos derivados de estudios recientes sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de Competencias. La propuesta metodológica es flexible, abierta y cada profesor tiene la posibilidad de profundizar los elementos que considere más relevantes en función de las condiciones y los retos que implica su propia práctica docente.

El proyecto también introduce al diseño instruccional, tres ejes transversales para la transformación de la práctica docente. Primero, un enfoque epistemológico sustentado en *transdisciplinariedad y la complejidad* que sustentan teóricos actuales como por ejemplo Morin & Le Mogné (2009), y Nicolescu (2002). Segundo, la incorporación de los avances de la investigación o conocimiento de frontera, tanto para informar, como para conocer distintos puntos de vista y sustentar argumentos con la aportación de diversas ciencias. Y tercero, la recuperación y fortalecimiento al uso eficiente de los recursos que proveen las TIC como posibilidad de participar, aprender y colaborar.

Metodología

La investigación que se realiza es de corte cualitativo. Se analiza la información recabada en un grupo de estudiantes normalistas que cursa la asignatura de Aritmética y su enseñanza durante el primer grado de la Licenciatura en Educación Primaria. El único criterio para la selección de este grupo fue que se le asignó a una profesora que tenía el compromiso de rediseñar su curso. La experiencia se documenta a través de un caso. El objeto de estudio son los ejes de transformación de la práctica docente propuestos por el proyecto a (pensamiento complejo, vínculo docencia-investigación, uso de TIC) desde la perspectiva de los estudiantes. Cabe señalar que para este estudio, se usaron los datos recuperados por medio de los instrumentos generales que se emplearon para el seguimiento de toda la implementación del rediseño: la bitácora del profesor alimentada cada semana. Un cuestionario de opinión de los estudiantes, aplicado cerca del final del curso, algunas de las actividades o tareas del portafolio electrónico de los estudiantes, que fueron referidas en la bitácora o en el cuestionario. Así como una entrevista focal, que atendió a cuestiones específicas de los ejes de transformación y fue aplicada a cuatro de los estudiantes del grupo al término del semestre.

El modelo teórico que se construyó para el procesamiento de la información contempla los tres ejes de transformación con dos o tres subcategorías preestablecidas, recuperadas de la literatura; por medio de ellas se filtran los datos que recuperan la percepción de los alumnos (cuestionario, producción académica) y son complementados con el punto de vista del profesor (bitácora) y el grupo focal (estudiantes).



El análisis se llevó a cabo mediante la lectura analítica de los instrumentos, para ubicar la información concerniente a cada uno de los ejes. Se generó una matriz de concentración en la que al hacer un análisis vertical, se pretendió recuperar evidencias de las categorías preestablecidas en el modelo teórico; y en conjunto, rescatar los indicadores que dieran cuenta de lo establecido en cada objetivo específico. A través de todos ellos, se reconstruye el caso que se presenta en forma de narración y de manera sucinta en este documento.

Resultado: Nuestro caso de estudio

a) Contexto:

La institución donde se lleva a cabo esta experiencia, es una escuela formadora de docentes del Norte de México, que inicia sus labores a principios del siglo pasado y a la fecha tiene en su haber más de cien generaciones de profesionales de la educación. Ofrece tres carreras: la Licenciatura en Educación Primaria, Preescolar y Educación Especial. Su plantilla es de 80 docentes, se atienden mil cien estudiantes. Un 45 % de los cuales son foráneos; en su mayoría provenientes de otras ciudades medias de la entidad. El curso involucrado en el proyecto, es el de Aritmética y su enseñanza. Está ubicado en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. El grupo tiene veintidós estudiantes, cuatro hombres y dieciocho mujeres, que se caracterizan por el ímpetu natural de su edad y manifiestan bastante interés por su recién iniciada carrera. El promedio de edad, es de 19 años. La mayoría proviene directamente de escuelas que ofrecen bachillerato general; cuatro cursaron una opción con terminación pedagógica y

cinco más tienen una carrera técnica; pues son egresados de centros con modalidad bivalente. Destaca que tres jóvenes cursaron algunos semestres en otras carreras antes de su ingreso a esta licenciatura. En el renglón económico la mayoría indica que son sostenidos por su familia y se ayudan con las becas; ninguno es casado ni tiene hijos. Dentro de sus intereses recreativos están los deportes, la lectura, las redes sociales y el cine.

b) El rediseño de un curso como propuesta de innovación de la práctica docente:

Durante un semestre, se introdujo un rediseño a la planeación del curso de Aritmética y su enseñanza, bajo los lineamientos del Proyecto RECREA. Consistió a grandes rasgos en revisar el perfil de egreso de la carrera, ubicar el curso en la malla curricular e identificar las Competencias genéricas y específicas del mismo. Se construyó una única Competencia de salida con cinco unidades constitutivas para su desarrollo; a partir de ello se definieron y jerarquizaron los desempeños esperados y se propuso como estrategia de abordaje un Taller de Aritmética. Se definió el tipo de información, la mediación y evaluación requerida; con ello se generó una planeación didáctica integral que luego se tradujo en una presentación para el estudiante. La innovación radicó en dos aspectos fundamentales: el abordaje sistemático del curso a partir de una tarea compleja (taller de aritmética) y en la inserción de los tres ejes de transformación de la práctica docente; el pensamiento complejo, la vinculación docencia-investigación y el manejo de TIC. A los estudiantes no se les hizo saber nada al respecto.

c) Implementación y resultados:



Durante el semestre b de 2017, se puso en práctica el rediseño. La complejidad no fue un tema del curso, fue un enfoque que se introdujo a partir del planteamiento de situaciones problema, emanados de la realidad de la profesión docente en Educación Básica. La reacción de los estudiantes, primero fue de incomodidad e incluso de angustia. Dado que las clases no se estaban desarrollando de la forma acostumbrada: El manejo de distintas formas de resolver operaciones básicas o problemas aritméticos fueron constantes que detonaron la incertidumbre pero también, promovieron en la mayoría de los jóvenes el aprecio por un curso, que de inicio pintaba como ellos mismos señalan *más de lo mismo*. Otra constante fue el manejo de las TIC, tanto como recurso didáctico y medio de investigación, como apoyo para la comunicación. Lo cual potencio el manejo de un tercer eje, el vínculo de investigación-docencia, que en palabras de los estudiantes *los llevó a identificar reportes de investigación y artículos* que aunque en su argot no era manejado así, se sabe es el conocimiento actual o de frontera.

Un hallazgo es entonces, como ellos mismos lo señalan, *el poder posicionarse de distintas formas para abordar saberes con los que ya se contaba, incluso de alguna manera entrar en un proceso de des-aprender para regresar a conceptualizar y mirar de distinta forma lo básico*. Situación muy favorecedora respecto a la Competencia de salida dado que el estudiante debía analizar la forma en que aprendió los primeros números, identificar cómo lo enseñaron; para luego atender su nuevo rol y los retos que implicará promover el aprendizaje de otras generaciones.

Otros hallazgos son: que logran identificar más usos para el manejo idóneo de las TIC y la ubicación y empleo de los

resultados de investigación recientes para su tratamiento didáctico. Una alumna señala: *me gustó mucho que se usara el celular para buscar información y comunicarnos, igual que usar el Facebook o el Wix para compartir el portafolio de evidencias del curso*. Mientas que otra señala: *Al hacer un portafolio electrónico de evidencias también aprendí a poner hipervínculos en Power Point*.

En las dinámicas que se generaron en el taller se vio una clara evolución en las formas de participación de los estudiantes. Paulatinamente se vieron más interesados e involucrados realmente en los temas, los procedimientos y abordajes del curso. La propuesta fue, que para cada clase llegaran preparados con información consultada en diversos medios; y lo que al principio era tarea, luego resultó una actividad cotidiana y, como lo señala un joven: *se me hizo costumbre estar leyendo revistas de asuntos matemáticos y buscando videos para analizar procedimientos o comprender mejor los temas... hasta vi algunas conferencias y tutoriales*

Al cierre del curso, integraron un portafolio electrónico de evidencias, donde incluyeron un ejercicio de metacognición y una reflexión personal sobre lo aprendido. En el análisis queda de manifiesto que perciben el área de conocimiento matemático, con menos temor y más gusto. Que hay un avance significativo en las formas de comunicación de sus ideas, argumentos con más elementos de orden científico, trabajo colaborativo; análisis más fundamentados en otras ciencias o disciplinas y mejores resultados en su evaluación.



Conclusiones

La experiencia permitió un primer acercamiento a una forma alternativa para diseñar la planeación de un curso. La metodología propuesta por el proyecto se fue conociendo a la par de hacer el rediseño. Con poco tiempo disponible para profundizar en el conocimiento de los ejes de transformación, en particular lo relativo al pensamiento complejo. Se puede señalar que no fue tarea fácil y que en esta ocasión el diseño instruccional tuvo muchas áreas de oportunidad. Por ejemplo la identificación anticipada de los desempeños esperados en los estudiantes, el planeamiento del taller como una única tarea compleja y en general los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Se puede señalar que la investigación realizada, si permitió percibir un impacto en los estudiantes, puesto de manifiesto tanto en sus tareas, como en el desenvolvimiento en el curso. En particular, en aquellos documentos y conversaciones que se recuperan al cierre. Por ejemplo, en la reflexión solicitada en el portafolio se promovió un escrutinio particular de todo el proceso; y hubo quienes sin saberlo estaban parados en algún postulado de la complejidad, al señalar que *la aritmética es más que una materia, es una oportunidad para que el individuo desarrolle el pensamiento y proponga alternativas creativas para la solución de problemas de su vida cotidiana.*

Por otra parte, el integrar búsquedas en revistas de divulgación científica o sitios electrónicos confiables como estrategia permanente, vino a combinar la vinculación docencia – investigación con el manejo de las TIC a favor del conocimiento. Hay quienes señalan que *el copypage tan empleado en en nivel bachillerato, quedó superado.* Pues de cier-

ta manera cobró sentido el manejo inteligente de la información como fuente de conocimiento. Situación que de alguna manera es una aspiración en la actualidad.

La inmersión al pensamiento complejo, fue apenas eso. Un acercamiento que deja de manifiesto que es mucho más lo que se ignora. El reto, es continuar haciendo el ejercicio de rediseño en los siguientes cursos; esperando que el repensar y replantear la práctica docente ofrezca mejores resultados en dos líneas. Por un lado como fuente de mejoramiento profesional docente, y por otro como impulso para elevar la calidad de los aprendizajes.

Por último, cabe señalar que esta documentación es una parte de un primer ejercicio, que ya tiene continuación y mejores resultados; fruto de la experiencia la profundización teórica y el manejo metodológico.



Referencias

- ANUIES (2000) La Educación Superior en el Siglo XXI
- (2006) Consolidación y avance de la Educación Superior en México
 - (2012) Inclusión con responsabilidad social
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (50421). Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton University Press. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED326149>
- Elton, L. (2001). Research and Teaching: Conditions for a positive link. *Teaching in Higher Education*, 6, pp. 43-56.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29, pp. 709-726.
- Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J. y Kirschner, P.A. (2004). Un marco de referencia de cinco dimensiones para la evaluación auténtica. Título original: *A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment**. ETR&D.
- Haslett, S. K. (Ed.). (2010). *Linking research and teaching in Wales*. The Higher Education Academy.
- Hernandez-Pina, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 271-301. Obtenido de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98921/94521>

- Marsh, H. W., & Hattie, J. (2002). The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness. *The Journal of Higher Education*, 73, pp. 603-641.
- Merriënboer, J.G., y Kirschner, P.A. (2010). Diez pasos para el aprendizaje complejo: Un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes. Traducción al español autorizada a Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, S.C., por Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Trad. Mercedes Vallejos Gómez). París, Francia: Santillana/UNESCO.
- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 10, pp. 289-301.
- Tesouro, M., & Puiggali, J. (2015). La Relación entre la Docencia y la Investigación Según la Opinión del Profesorado Universitario. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196, pp. 212-218

PROPUESTA DE DISEÑO DE UN PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL CONSORCIO EDUCATIVO DE ORIENTE

María Matilde López Serrano*

Norma García Jorge**

Resumen

La práctica y el saber pedagógico del docente son fundamentales en el aula universitaria. La docencia universitaria debe permanecer en constante actualización respecto a la aplicación de procesos de enseñanza- aprendizaje para desarrollar habilidades, actitudes y proveer de conocimientos sólidos al estudiante. Debido a ello, es necesario que el docente universitario esté en formación permanente o continua; respecto a su disciplina y al conocimiento de técnicas y métodos pedagógicos que le permitan solventar las diversas necesidades de formación del estudiante. De ahí, la importancia de la creación o diseño de programas de formación docente dentro de las instituciones de Educación Superior privadas.

En la siguiente ponencia, se presenta una propuesta de diseño de un programa de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente. Inicialmente se presenta la introducción, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, la justificación; algunos puntos del marco teórico que permiten comprender el tema de for-

*Benemérita Universidad Autónoma De Puebla. matildelopez.222@gmail.com

**Benemérita Universidad Autónoma De Puebla. normajor1521@hotmail.com

mación y formación docente, así como la metodología en la que se consideró utilizar un enfoque cuantitativo, a través de la creación de un instrumento para identificar las necesidades de formación docente. El trabajo de campo es no experimental, la población objetivo son docentes de los diferentes planteles que conforman dicho Consorcio, considerando además una profundidad del conocimiento descriptiva.

Palabras clave: formación, formación docente, práctica pedagógica, saber pedagógico.

Introducción

Las instituciones de Educación Superior en México, tienen la finalidad de atender la formación profesional de los estudiantes y con ello responder a los diferentes cambios y exigencias sociales. En este proceso de formación del estudiante, los docentes, son actores principales y con ello se presenta la necesidad de propiciar aprendizajes sólidos constituidos a partir de la aplicación de la práctica y el saber pedagógico. Además de considerar otros aspectos disciplinares, contextuales y estratégicos.

La creación del proyecto surge a partir de un proceso reflexivo de la práctica y el saber pedagógico, además de considerar el compromiso con el que debe contar la Educación Superior privada. Analizando modelos pedagógicos, planes y programas de estudio y la planta docente; considerando que la docencia universitaria, está en constantes cambios respecto a la cultura de enseñanza- aprendizaje. El profesor universitario necesita formación permanente, pues su función es clave para la integración del alumnado; de ahí



la necesidad de la existencia de programas de formación docente dentro de cualquier institución educativa y de la evaluación de éstos para detectar los factores o necesidades a fortalecer.

A través de Departamento Psicopedagógico y la Coordinación de Posgrado e Investigación del Consorcio ya mencionado, se han obtenido los datos cuantitativos y cualitativos que reflejan el estado académico y las características docentes que se han establecido en el planteamiento del problema. Para fundamentar el proyecto mediante la teoría, se ha realizado la búsqueda bibliográfica en libros, artículos de revistas educativas, periódico electrónico y tesis de corte nacional e internacional, definiendo temas fundamentales como: profesionalización, práctica pedagógica, saber pedagógico, formación docente y formación profesional. Además de la revisión de políticas educativas que emiten los organismos internacionales en la Conferencia de París, Bolonia y ANUIES y de autores como Moreno, Honoré, Díaz, Davini, Imberón, Quero y Casillas, Ducoing Watty y Fortoul Olliver.

Desarrollo

Planteamiento del problema.

La práctica pedagógica y el saber pedagógico, son fundamentales en el proceso formativo docente. Actualmente, la docencia puede ser brindada a través de profesionistas de distintas áreas académicas; no precisamente por especialistas en pedagogía. Debido a ello, el tema de la preparación y formación; es de gran relevancia.

En muchas situaciones, el profesorado de la Educación Superior concluye la etapa universitaria y se inserta al plano

laboral docente en diversas instituciones públicas y privadas sin disponer de un plan de formación docente o permanente. Es un hecho que, al empezar este proceso laboral docente, hay carencias; los saberes son dispersos...

Continúa con su ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño, a los cuales se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de formación y un abandono intelectual que se apodera del docente. Ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar. Se trata de hacer un balance, sobre cómo consideramos nuestra formación docente en relación con los siguientes criterios: (a) formación personal, (b) formación teórica, (c) formación disciplinar y (d) formación como investigador; y lo que es más importante la promoción de los valores como la libertad, respeto a la dignidad de la persona, solidaridad, el pluralismo y justicia social. Quero (2006), (p.97).

Derivado de esto, existe la idea de que el fracaso o el éxito en la parte académica de las instituciones y en este caso de la Educación Superior, se debe a la calidad formativa de los docentes. Esto sumado a las instalaciones, planes y programas de estudio, entre otros.

Si se aterrizan estos aspectos en un espacio específico, el Consorcio de Oriente en el año de 1996, pensando en un proyecto educativo de gran alcance, crea la Universidad de Oriente; proyecto que alcanza el establecimiento de cinco planteles: Cancún, Puebla, Veracruz, Poza Rica y Coatzacoalcos. Además de incluir al Colegio San Ángel, con oferta de Educación Básica y medio superior.



En la actualidad, el Consorcio Educativo de Oriente, oferta más de 34 licenciaturas (áreas salud, económico administrativa, diseño, arquitectura e ingeniería y humanidades) y 23 posgrados, en modalidad presencial, ejecutiva y *online*. Con una plantilla de 550 docentes hora clase y tiempo completo.

En el Consorcio, se han establecido desde el año 2015 una serie de evaluaciones docentes,. Con la finalidad de obtener información valiosa que permita proponer soluciones respecto a las deficiencias que pudieran presentarse en el proceso de enseñanza- aprendizaje dentro del aula. Sin embargo estos instrumentos de evaluación se construyen a partir de variables y categorías que no han sido analizadas a través de la teoría y del contexto en el que se aplican. Con un total de 30 ítems con escalas de medición del uno al cinco con una ponderación de uno a tres; nunca alcanzando los valores esperados cuando se presenta una buen práctica y saber pedagógico del docente. En los resultados, en el mayor de los casos se establece, fragilidad en las estrategias didácticas, conocimiento de la disciplina que se enseña, procesos didácticos específicos de las asignaturas, evaluación, etc.

En los procesos de titulación del alumno, se han presentado problemáticas en conocimientos teóricos y prácticos disciplinares, escritura, lectura, comprensión, gramática, pensamiento crítico y reflexivo, investigación, etc; estableciendo un proceso dificultoso para el asesor de tesis y el estudiante,. En algunos casos, se presenta deserción en titulación por tesis, escasa participación en la producción de proyectos académicos, participación en eventos académicos como Congresos o Ponencias. Si bien, a través de estos datos se presentan algunas problemáticas en los procesos

de enseñanza-aprendizaje. No se establecen todas, debido a las deficiencias en los estándares de los instrumentos utilizados para evaluación, y la falta de un seguimiento respecto a las necesidades de formación del estudiante y del docente.

Respecto a las acciones para capacitar al docente y subsanar algunos indicadores emitidos por los alumnos, el Departamento de Psicopedagogía, indica que el Consorcio determinó realizar cursos intersemestrales; que permitan al docente considerar la oportunidad de profesionalizarse a través de la búsqueda de talleres, diplomados o cursos que se ofertan dentro de la institución. Sin embargo, esta gama de cursos, no son determinados a partir de las necesidades docentes actuales, porque es inexistente un diagnóstico de necesidades de formación docente; pudiera decirse entonces, que no coadyuvan en el proceso de profesionalización del docente.

Dado el caso presente, es importante establecer un diagnóstico de necesidades que permita diseñar un programa de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente. Que brinde las bases para fortalecer la práctica y el saber pedagógico, la profesionalización del docente, y que dé respuesta a la formación profesional que requiere el alumno.

Preguntas de investigación:

¿Qué necesidades de formación docente se presentan en el Consorcio Educativo de Oriente?

¿La creación de un programa de formación docente en el Consorcio Educativo de Oriente, permitirá fortalecer la práctica y el saber pedagógico del docente y la formación profesional del alumno?



Objetivos

Objetivo general

Presentar una propuesta de diseño de un programa de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente, a partir de un diagnóstico de necesidades de formación docente para fortalecer el saber y la práctica pedagógica en el aula y la formación profesional del alumno.

Objetivos específicos

Diseñar un instrumento para diagnosticar las necesidades de formación de los docentes del Consorcio Educativo de Oriente.

Establecer los ejes de formación bajo los cuales, se diseñará el programa de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente; derivados posteriormente del diagnóstico de necesidades.

Justificación

La presente investigación contempla un interés en la formación docente como un medio necesario para la formación profesional del alumnado. Desde luego que es un tema que ha sido tratado por diversos estudiosos del conocimiento humano. Sin embargo, es necesario poner énfasis en la atención que requiere. Pues engloba de manera directa diversos factores: el docente, el alumno, la educación, el medio social. Engloba desde luego, al egresado y la capacidad para responder a distintos contextos, la calidad educativa, la conciencia educativa actual que deviene en un avance o retroceso social.

Con el desarrollo de la presente investigación, se pretende lograr el diseño de un programa de formación docente a

partir de la revisión bibliográfica de los distintos modelos de formación docente, las problemáticas derivadas de esta temática, las dificultades que se han encontrado en la Educación Superior.

El diseño del programa de formación docente servirá de manera directa para subsanar las necesidades docentes dentro de la institución, los impactos más notorios, serán en el docente, el alumno y la matrícula de la institución.

Esta investigación abre paso a la formulación de departamentos establecidos, en cada una de las instituciones de Educación Superior y considerar programas de formación docente para elevar el nivel académico que ofertan; esto uniría en cierto sentido, cuatro aspectos: docente-alumno- formación académica- contexto social.

Se pueden beneficiar con el estudio de manera directa al ser parte de la investigación:

- Docentes de las licenciaturas: manejo adecuado de la práctica pedagógica y saber pedagógico, estrategias adecuadas para el proceso académico.
- Institución: Consolidación en el mercado, aumento de matrícula.

Se pueden beneficiar de manera indirecta:

- Alumnos de las licenciaturas

Desde luego que el proceso investigativo traerá nuevo conocimiento al autor, sobre los modelos de formación docente, las deficiencias docentes, bibliografía sobre el tema, la posibilidad de la creación de un nuevo modelo que se adapte a las necesidades de la delimitación espacial seleccionada.



Marco Teórico

Formación

Según Ducoing Watty, en *Procesos de Formación*, Vol. II, la formación estará vinculada a los perfiles y objetivos que se presentan en el currículo; y que indican y propician una reflexión hacia la concepción del hombre y de la sociedad.

García González (2006) distingue dos aspectos dentro de la formación,. Por un lado el hacer formativo y por otro el ser del hacer formativo. Considerando éstos como los procesos vinculados con el desarrollo de una persona; el hacer que se inscribe en la educación.

García, distingue diferentes horizontes para reflexionar sobre la formación: como configuración de lo posible, como significación del lenguaje, como significación histórico-social, como configuración histórico localizable y la formación y socialización del sujeto.

Además de García, varios autores desde distintas disciplinas, han dado significado a la formación. En este caso, se considera a Cruz (2005), Ramírez (2009) y Gómez (2010).

Cruz (2005), establece a la formación en relación a la enseñanza y el aprendizaje, estableciendo así la formación como intervención y la formación vinculada a la conciencia para decidir. Ramírez (2009), define a la formación como “una práctica que modela, que cultiva la experiencia y cultura, que posibilita la conciencia racional”. (p.125)

Gómez (2010), señala a “la formación en su acepción más general de desarrollo de las potencialidades humanas (inteligencia, conciencia moral, sentido social, entre otros), de habilidades generales (leer, escribir, calcular, estudiar,

negociar) y de capacidades específicas para trabajar una ocupación, oficio o profesión”. (p. 125)

Moreno Olivos indica que, Honoré (1980), plantea el término de formación como actividades. En un persona, implicará el desarrollo de potencialidades, que se verán en la vida cotidiana y en el contexto.

Resulta entonces fundamental comprender el término de formación, “como la experiencia y transformación del hombre”, “varios son los intelectuales de la educación que reconocen en la formación un devenir del hombre Humberto Quiceno (1996), Rafael Campo y Mariluz Restrepo (1999), y muchos otros, afirman que la formación hay que entenderla como la conversión del hombre en sujeto; es decir, en autor de sí mismo. Formación, conlleva una concepción sobre lo humano, sabernos no terminados y, en consecuencia; en necesidad de formación, de tomar forma” Villegas (2008, p 4). Si se considera lo señalado por Ferry (1991), en lo educativo se deriva el saber- hacer, indicando aquel desarrollo basado en aprendizaje y experiencia, para definir la cosmovisión centrada en la autoconstrucción que diferencie a los individuos. Honoré (1980), describe una dinámica que refleja de algún modo, la esencia misma del concepto: “la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del Profesorado exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”. En estructuras institucionales, la formación es vista a través de la creación de organizaciones, instancias y programas o unidades académicas responsables que se encargan del adecuado funcionamiento de esta transmisión de saberes. Díaz (1998), indica que “institucionalmente, la



formación es el medio a través del cual las Competencias que se transmiten adoptan una forma curricular especializada y se expresan a través de diferentes programas de formación, en diversos campos del saber y de la práctica”. En este sentido, la formación se caracterizará a través de conocimientos, habilidades y aptitudes.

Formación docente

La formación profesional según Moreno (2008), se considera un conjunto amplio de saberes, condiciones, procesos y prácticas profesionales. Dado esto, cabe señalar que la formación es un tema de discusión dentro del ámbito educativo. Hoy en día, este término es empleado para indicar actividades consecutivas que manifiesten un desarrollo a partir de un aprendizaje.

Ferry (1991), señala que la formación debe considerar tres perspectivas: a) la función social de transmisión del saber (conocimiento), el saber hacer (habilidad) y el saber ser (actitud), en relación con un sistema o una cultura, b) proceso de desarrollo y estructuración de la persona que la realiza y c) las instituciones involucradas.

La formación docente cuenta con dos componentes importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, que derivan en el proceso del saber- hacer, basado en aprendizaje y experiencia. La práctica pedagógica es aquella que tiene el objetivo de formar alumnos, a través del trabajo diario dentro de las aulas y espacios educativos. Díaz (2004), menciona que esta práctica pedagógica cuenta con los siguientes componentes: los docentes, el currículo, los alumnos y el proceso de formación, todos deberán ser analizados. En la práctica, el docente debe reflexionar sobre su actuación para mejorarla y fortalecerla; la elaboración de

nuevos conocimientos constituye su mayor quehacer dentro de las aulas.

Por otra parte, el saber pedagógico según Díaz (2001), está compuesto por los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes: valores, ideologías, actitudes, prácticas, dentro de un contexto, que son producto de interacciones personales e institucionales, que evolucionan y se reestructuran.

Atendiendo a lo anterior, para que el docente maneje el saber y la práctica pedagógica. Es necesario crear, diseñar e implementar programas de formación docente. Estos, según Ramírez (1999), se establecen bajo la necesidad de actualizar los saberes y la apertura hacia nuevos conocimientos. Se considera que éstos se crearon en los años setenta aproximadamente en México, para solventar los problemas de la Educación Superior.

Caballero Prieto (1999), en Reflexiones en torno al núcleo “Reflexiones y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales: la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa”, menciona que los programas docentes de formación docente no siempre son coherentes respecto a los lineamientos filosóficos, políticos, sociales, económicos y culturales de la sociedad o en específico de la institución en la que se quiera implementar. Actualmente, pareciera que los esfuerzos realizados para la formación de recursos humanos no tienen respuesta ante las exigencias de los estudiantes y el contexto.

Para el diseño de programas de formación docente, es necesario contemplar las necesidades docentes, una de las propuestas para responder a éstas, en el ámbito universitario es Zeichner (1983), con cuatro modelos de formación del



profesorado: tradicional, personalista, comportamental y basado en la indagación.

Davini (1995), Diker, G. & Terigi, F. (2008), Imberón (2002), entre otros. Proponen los modelos: práctico- artesanal, normalizador-disciplinadora, tradición academicista, técnico academicista, humanista y hermenéutico-reflexivo.

Davini (1995), coincide con las autoras Diker, G. & Terigi, F. (2008) en cuatro modelos o enfoques, sin embargo, Imberon (2002), hace mención de otros modelos que pueden ser adaptados a la formación docente: formación orientada individualmente, observación evaluación, desarrollo y mejora,

Algunos autores como Castillo (2012), en Enfoques y Modelos de la formación de profesorado indican que la formación docente, debe ir hacia el enfoque hermenéutico reflexivo, ya que este contempla el contexto global y de esta forma permite adecuaciones y es abierto a los ámbitos del ejercicio de la docencia que se presenten.

En García (2015), Evaluación sistemática de un programa de formación docente para profesores de la Universidad de Castilla, se proponen cinco modelos formativos, basados en la reflexión, la investigación- acción, la comprensión y la evaluación. Kemmis (1999), en García (2015), indica que la reflexión no es un producto mecánico, ni es un ejercicio puramente creativo de construcción de ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social participando en la comunicación la toma de decisiones y la acción social (p.62)

Según Shulman 1998 y Fernández Cruz, (2006), en Tejeda (2013). Indican que se puede indicar a la formación docente

desde la inclusión de la enseñanza y del análisis de las relaciones entre formación y Profesionalidad.

Hicks, 1999 y Peña Calvo, (2003), indican que los programas de formación docente se construyen a partir del contexto institucional, además de otras condiciones del medio externo,.Para su diseño es necesario considerar los conocimientos de los participantes, formular el perfil de egreso, alinear los objetivos y los procesos de evaluación y seguimiento necesarios para responder a las necesidades que se presenten en la docencia.

Zabalza (2006), en García (2015), indica la necesidad de trabajar con el profesorado. Más desde una aproximación profesional que científica; propone un modelo con diez Competencias, que le permitan establecerse en la profesión docente: planificación, organización, materiales, didáctica, tecnología, sistemas de apoyo, evaluación y estrategias.

Metodología

La estrategia metodológica diseñada para esta investigación se presenta desde el enfoque cuantitativo. En relación a las variables, se diseñará un cuestionario para diagnosticar las necesidades de formación docente que permitan establecer un programa institucional. De acuerdo a los criterios de la perspectiva metodológica el trabajo de campo será de tipo no experimental.

La población objetivo son docentes formados en distintas disciplinas con grado de maestría y doctorado. La muestra a utilizar es no probabilística; se considera realizar una selección de la totalidad de docentes dentro del Consorcio Educativo de Oriente, a partir de las áreas académicas que se presenten en la oferta académica (áreas salud, econó-



mica administrativa, diseño, arquitectura e ingeniería y humanidades).

Para el diseño del instrumento, se ha considerado realizar la construcción de un perfil docente ideal en Educación Superior, a través de la teoría, políticas públicas y modelo pedagógico del Consorcio Educativo de Oriente. Posteriormente, se estableció una investigación de los modelos teóricos de Competencias docentes profesionales en Educación Superior, utilizando inicialmente *Shulman* (1987), *Elizondo y Cabrero* (2013) y *Zabalza* (2003), y respaldando con los autores Varcárcel, (2005);; Pérez, (2005);; Tejada, (2009);; Ayala, (2008);; Perrenoud, (1998).). El análisis de la alineación de las diversas propuestas teóricas de Competencias, el perfil ideal del docente universitario y los ejes del *Proyecto Milenium del Consorcio Educativo de Oriente*, dieron paso a la formación de variables (*contextualización y necesidades de formación docente*), categorías e indicadores, con un total de 38 ítems. El instrumento, está diseñado para ser utilizado en un diagnóstico de necesidades por discrepancia de Witkin y Altschuld (2000). Como se presenta en la siguiente tabla:

Conclusiones

Si se considera a la formación docente como un tema que ha sido analizado ya por distintos especialistas, representa entonces significativa para estudiarse. No solo por ser una problemática en los contextos educativos de décadas anteriores y en la actualidad, sino porque su estudio implica la producción de investigación educativa.

Después de la revisión, respecto a algunos problemas por los que el docente de Educación Superior atraviesa en la

Educación Superior privada, aun no es posible contar con un registro que estipule el control docente o bien la actualización y evaluación. Éstos, son procesos internos en los que interviene la política que se maneja en cada institución.

La formación del profesorado y la atención a sus necesidades, se mantienen en el interés de los investigadores y de los especialistas en programas de formación docente. Es importante hacer propuestas de mejora para las estrategias que se les brinda a los docentes en la Educación Superior.

La detección de necesidades de formación docente en el contexto universitario, no solo representa un punto inicial para producir programas, sino la búsqueda de modelos que representen la indagación y la reflexión sobre el perfil de los docentes, considerando la práctica y el saber pedagógico.

Los objetivos bien formulados dentro de un programa de formación permitirán vislumbrar de manera clara, la finalidad del proceso formativo, la funcionalidad y la identificación de las necesidades de los participantes y la formación del alumno.

Al revisar algunos aspectos presentes, respecto al interés de la formación del docente en el Consorcio Educativo de Oriente es importante destacar la necesidad de la creación de un programa que fortalezca la práctica pedagógica y el saber pedagógico del docente en el aula, no solo aludiendo a la formación profesional del estudiante, sino a consolidar acreditaciones, reconocimientos y aumento de matrícula. Es decir establecer un impacto educativo en la sociedad.



Referencias

- Castillo, E. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. Red de Investigación Educativa.
- García, J. (2015). *Evaluación sistemática de un programa de formación docente para profesores de la Universidad de Castilla*. Tesis de Doctorado. Universidad de Castilla- La Mancha.
- Díaz Quero, Víctor. (2006) Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, vol. 12, núm., pp. 88-103 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- Díaz, V. (2001a). Construcción del saber pedagógico. Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación., 1(2), pp. 13-40.
- (Sin autor) (2004). Currículum, investigación y enseñanza. San Cristóbal: Litoformas
- Diker, G., & Terigi, F. (2008). La formación de maestros. *Una hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ducoing Watty, Olliver, B. (2013). *Procesos de Formación*, Vol. II. ANUIES. México.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Martínez, S y cols. (2012). *Revisión del proceso de evaluación docente por los estudiante*. Disponible en: <http://portal.uco.mx/content/micrositios/118/file/evaluacionDocente.pdf>

Puentes, R; Aquino, A; Faquim, J. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *RV. PUENTES*

Villegas, L. (2008). *Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria.*

PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS: UN ANÁLISIS PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Rubén Luna Ramírez*

Resumen

El presente trabajo trata sobre el análisis de una investigación realizada a una institución de nivel medio superior (bachillerato) con base a la utilidad del portafolio de evidencia. Los resultados para conocer si su implementación en las instituciones educativas es factible o no se recabaron por medio de la aplicación de un cuestionario a los profesores, en donde se recabo información sobre las necesidades institucionales y docentes. Los datos obtenidos se consideraron para un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas). La educación en México es un factor de interés social, político, institucional, familiar y demás. De ello, depende que las futuras generaciones estén capacitadas para competir y hacer frente a la adversidad; la educación no es estática. Con los descubrimientos tecnológicos, científicos y cambios sociales, ha llevado a que la educación sea continua. Es decir nunca se termina de aprender.

Palabras clave: profesores, FODA, institución, portafolio de evidencia, educación

*Universidad La Salle Oaxaca. rubenluna060986@gmail.com

Introducción

Con los diferentes cambios que hay en la educación en México, se ha provocado una revolución educativa que contempla modificaciones en los planes y programas de estudio en los niveles básico y medio superior. Así mismo, en infraestructura y en el personal académico. Las diferentes leyes que se han generado y aprobado por parte del poder legislativo y ejecutivo han afectado todos los sectores que conforman este país. En especial las referidas a la educación, lo que ha llevado a crear nuevas dependencias como lo es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México (I. N. E. E.), y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (C. N. S. P.). Las cuales forman parte de las dependencias ya existentes, como lo son: Dirección General del Bachillerato (D. G. B.), Secretaría de Educación Pública (S. E. P.), Subsecretaría de Educación Media Superior (S. E. M. S.), que han estado regulando el trabajo del nivel medio superior.

En coordinación con cada dependencia, se quiere alcanzar un nivel de educación que este a la par con otras naciones. El portafolio de evidencia es una herramienta que ayuda al aprendizaje del estudiante en su diferente contexto, en donde él puede desarrollar sus habilidades y destrezas en conjunción del trabajo en equipo o de manera individual. El rol del docente es, y seguirá siendo, el de facilitador o mediador del conocimiento para que ayude al bachiller a llegar al aprendizaje; ya sea por descubrimiento o significativo optimizando así sus capacidades.

Desarrollo

Planteamiento del problema

De los nuevos cambios que se han dado en la ley de educación, en nivel medio superior surgió la necesidad de revisar



los planes y programas de estudios, revisar el perfil de cada docente y la forma de evaluar e impartir su clase. Lo que llevó a identificar necesidades en el docente y en la institución.

Ante esto, podemos ver que es un reto y un desafío para el docente que lo lleva a seguirse preparando día con día con el fin de brindar una enseñanza de calidad. De tal forma que sea un especialista preparado y actualizado. El órgano encargado de regular y supervisar estos cambios en este nivel medio superior, es la DGB (Dirección General de Bachilleratos), este órgano se encarga de proveer a los diferentes bachilleres públicos y privados los planes y programas de estudio y el perfil de quien puede impartir las diferentes asignaturas en la institución. Este órgano en coordinación con el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México), se encargan de evaluar y seleccionar al personal docente adecuado para estar frente a grupo en las instituciones públicas; esto con el fin de brindar una educación de calidad.

Todos estos cambios han llevado a revisar el perfil del personal docente que se encuentra laborando frente a un grupo; ellos deben de contar con la preparación pedagógica para brindar clases o que cuenten con cursos o actualizaciones para trabajar frente a grupos escolares.

Ante esta situación se ha dado a la tarea de investigar las necesidades que hay en la institución con el personal docente; para eso se conocerán los siguientes puntos:

1. Preguntar a los docentes de bachillerato ¿Qué conocimiento tienen acerca de la Reforma Educativa?

2. Preguntar a los docentes de bachillerato el conocimiento que tienen acerca de las normas que solicita la DGB para la elaboración de planeación y evaluación.
3. Contrastar la forma de evaluar del docente, con los lineamientos que solicita la DGB.
4. Preguntar a los docentes de bachillerato si conocen y utilizan el portafolio de evidencias.
5. Conocer las causas y los inconvenientes que presentan los docentes para elaborar y utilizar el portafolio de evidencias.
6. Conocer el perfil del docente.

Pregunta de investigación.

¿Es recomendable implementar el portafolio de evidencias en las instituciones educativas?

Objetivos

General

Elaborar e implementar la propuesta de elaboración de portafolio de evidencias en las instituciones educativas como medida de evaluación para los bachilleres.

Específico

- Diagnosticar las necesidades técnicas que los docentes requieren para implementar el portafolio de evidencias.
- Construir el portafolio de evidencias.
- Implementar el portafolio de evidencias.
- Evaluar el portafolio de evidencias.



Justificación

La Ley del INEE, junto con la ley General del Servicio Profesional Docente y La Ley General de Educación reformada, todas ellas publicadas el 11 de septiembre de 2013, forma parte de la legislación secundaria que regula la modificación a los artículos 3° y 73° constitucionales, publicada el 26 de febrero de 2013 (INEE, 2012).

Con el fin de brindar una educación de calidad y contar con docentes preparados y actualizados surge la necesidad del estudio de un caso práctico. La investigación que se realizó en un bachillerato recolectó que la mayoría de los docentes no tiene el perfil pedagógico.

La necesidad que se presenta en la institución por parte de los docentes es: la dificultad que tienen ellos para elaborar el portafolio de evidencia dentro de su planeación. Este método los llevará a organizar sus actividades que tendrán con los alumnos durante el ciclo, ayudará a evaluar a cada uno; para ponderar una calificación final. Todo esto requiere de criterios que incentiven al alumno, a esforzarse más en la calidad de sus trabajos. Crear el portafolio de evidencias ayudará a evaluar su enseñanza-aprendizaje.

La investigación lleva a conocer: la Reforma Educativa y los lineamientos que da la DGB para planear y evaluar. Hay que identificar las causas y los inconvenientes que tiene el docente de bachillerato para utilizar el portafolio de evidencias. A través de esta investigación, se prevé un impacto social en la comunidad, ayudará al estudiante a estar mejor preparado y con gran nivel académico.

Diseño E Instrumentación De Portafolios Para Evaluar La Docencia

Se presenta el proceso y algunos resultados de una investigación que se realizó en la unidad de Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X). El propósito de este estudio fue promover distintas formas de reflexión y autoevaluación en los profesores, con los cuales aprenden a buscar evidencias que documenten logros y problemas de su labor profesional como docentes. Se diseñó, un portafolio docente exprofeso para esta investigación. Se llevó a cabo un seminario-taller desde enero de 2009 hasta junio de 2010, con un grupo interdisciplinario de nueve profesores que participaron de forma voluntaria en la construcción de sus propios portafolios. Al finalizar el seminario, cada docente presentó su portafolio. La perspectiva de este estudio fue cualitativa, con un diseño de estudio de caso. El trabajo se sustenta en dos paradigmas: la evaluación comprensiva y el supuesto del profesor reflexivo. Los resultados muestran que el portafolio promovió procesos de reflexión y autoevaluación en los profesores. En cuanto al proceso de construcción de portafolios, podemos mencionar que éste tiene varias cuestiones valiosas; que a nuestro juicio, es necesario destacar. Fue muy importante y valioso contar con un grupo de trabajo colaborativo de tipo multidisciplinario, en el que participaron profesores e investigadores entusiastas de las tres divisiones académicas que tiene la UAM-X (Argumedo García & Arbasú García, 2010).

Marco normativo

Leyes que rigen el sistema educativo. Ley general de educación

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes



del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7o.

Artículo 3o.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

IV.- Será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

V.- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, al organismo constitucional autónomo al que le corresponde:

a. Coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa;

b. Evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la Educación Básica y media superior, y

c. Las demás atribuciones que establezcan la Constitución, su propia ley, la Ley General del Servicio Profesional Docente y demás disposiciones aplicables;

II Bis.- Ejecutar programas para la inducción, actualización, capacitación y superación de maestros de educación media superior, los que deberán sujetarse, en lo conducente, a lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente;

XII Bis.- Diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación que consideren necesarios para garantizar la calidad educativa en el ámbito de su competencia, atendiendo los lineamientos que en ejercicio de sus atribuciones emita el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación;

VI.- Conocer la capacidad profesional de la planta docente, así como el resultado de las evaluaciones realizadas;

IX.- Conocer los criterios y resultados de las evaluaciones de la escuela a la que asistan sus hijos o pupilos (Unión, 2016).

Marco teórico

Portafolio de evidencias:

El portafolio puede tomar muchos sentidos y formas diferentes, dependiendo de la finalidad y objetivos con los que se utilice. Consiste en hacer una colección de producciones o trabajos (por ejemplo, borradores de textos, problemas matemáticos resueltos, controles de lecturas de comprensión, dibujos, ideas y avances sobre proyectos, reflexiones personales, grabaciones, actividades digitalizadas o electrónicas, etcétera), e incluso puede contender o compilar



otros instrumentos o técnicas evaluativas tales como cuestionarios, mapas conceptuales, exámenes, etcétera; que los aprendices realizan durante un cierto episodio o proceso educativo y donde tratan de mostrar su esfuerzo, progreso y logros durante el mismo; los portafolios también pueden desarrollarse de modo digitalizado o electrónico Arceo & Gerardo Hernández Rojas (2010).

Portafolio de evidencia:

El portafolio es un sistema de recopilación de evidencias de la generación de nuevos aprendizajes o saberes -Competencias- entre profesores y alumnos. En diversos entornos o ambientes educativos, en función de metas u objetivos previamente establecidos por su autor o alguna otra persona o institución. Por medio de un portafolio, se dan a conocer una serie de experiencias en las que se sintetiza el trabajo realizado a lo largo de un periodo determinado por parte de sus autores. Acompañado de una reflexión de los conocimientos adquiridos, las Competencias desarrolladas y los valores asociados a cada una de las evidencias de aprendizaje alcanzadas. Al portafolio, se le ubica como una herramienta didáctica de evaluación alternativa, que permite mostrar a través de diversas evidencias, el desempeño desarrollado a lo largo de un periodo. Carrasco (2013).

Portafolio de Evidencia (trabajos):

La evaluación, también puede realizarse a través de los trabajos que se piden a los alumnos y realicen individualmente o en grupo; no debe superar los tres o cuatro componentes. De esta forma, se incentiva a los alumnos a que trabajen a fondo los aspectos prácticos de la asignatura. Amat (2002).

Foda:

Las Fortalezas y Debilidades se refieren a la organización y sus productos, mientras que las Oportunidades y Amenazas son factores externos sobre los cuales la organización no tiene control alguno. Por tanto, deben analizarse las condiciones del FODA Institucional en el siguiente orden: 1) Fortalezas; 2) Oportunidades; 3) Amenazas; y 4) Debilidades. Al detectar primero, las amenazas que las debilidades, la organización tendrá que poner atención a las primeras y desarrollar las estrategias convenientes para contrarrestarlas, y con ello, ir disminuyendo el impacto de las debilidades. Al tener conciencia de las amenazas, la organización aprovechará de una manera más integral tanto sus fortalezas como sus oportunidades García López & Cano Flores (1999).

Instrumentos de evaluación del aprendizaje basado en Competencias:

La clave es la construcción de las estrategias de evaluación que estén dirigidas a lograr experiencias prácticas, de aplicación de lo construido como competencia, sea básica, genérica o específica.

Los instrumentos de evaluación, son diversos. Entre ellos pueden considerarse los siguientes como relevantes para la evaluación del aprendizaje basado en Competencias:

- ✓ Proyectos individuales
- ✓ Proyectos de grupo
- ✓ Entrevista o exposición oral
- ✓ Respuestas construidas o cuestionarios
- ✓ Ensayo



- ✓ Experimentos
- ✓ Demostraciones
- ✓ Portafolios: es una recopilación de los trabajos de cada estudiante en un área o materia, a lo largo de un periodo de tiempo. Para organizarlos, precisan juzgar con criterios, qué selección de documentos realizan; pero también destrezas para preparar sus documentos. Pérez Cortéz (2014).

El profesor:

El profesor, de manera general, es la persona que enseña alguna ciencia o arte. Es el responsable de orientar y coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el aula como en la sala de cómputo. Asesora al estudiante en el desarrollo de las prácticas y ejercicios que se plantean en el Material de Estudio y Prácticas de Técnicas de Análisis y Programación de Sistemas.

Un profesor, es comparable con un labrador. El labrador que cultiva la tierra debe realizar múltiples acciones: aflojar la tierra, quitar las malas hierbas, sembrar, podar, tales son las responsabilidades del profesor en favor de sus discípulos. Por ello, es:

- ✓ El transmisor de conocimientos, el animador, el supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el investigador educativo.
- ✓ El organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento
- ✓ Capaz de colaborar con sus colegas, y, por supuesto, con sus alumnos. Además, es portador de optimismo, alegría y entusiasmo,

- ✓ El indicado para corregir los defectos y las malas tendencias, debiendo sembrar en los corazones de sus discípulos buenos principios, cultivar las buenas inclinaciones y el germen de las virtudes.
- ✓ Quien fomenta respeto, puesto que en materia de educación éste debe ser recíproco; del profesor al alumno y de éste al profesor. El respeto es el fruto de la estima; por tanto, no permite familiaridades que lleguen a ser censurables. Zermeño (2014).

Docente:

El docente entrega al alumno (a) un saber que no es la síntesis propia y genuina de su saber, procesado y dirigido, sino un saber extraído de “alguna parte” llámese referencia bibliográfica o texto de consulta. Molina (2014).

El docente:

El docente del siglo XXI, debe hacerse por vocación. Característica fundamental que es necesario considerar en los centros de formación de formadores. La vocación es una dimensión que requiere ser rescatada, la profesión docente no puede seguir concibiéndose como un paracaídas que se abre para solucionar únicamente el problema de supervivencia.

Este docente debe ser un productor de conocimiento pedagógicos, vigente, articulado a la comunidad académica y científica; bebiendo permanentemente de la producción de la que él es a su vez, un interlocutor activo. Molina (2014).

Alumnos:

Desde el enfoque Vygotskiano, el alumno debe ser entendido como un ser social. Producto y protagonista de las



múltiples interacciones sociales en que se involucran a lo largo de su vida escolar y extra escolar. Las funciones psicológicas superiores, son producto de estas interacciones sociales.

Alumno:

El alumno o educando, es quien recibe educación en una institución de enseñanza en cualquier nivel, es el actor principal del proceso de aprendizaje, que debe asumir un papel activo y responsable en la consecución de los propósitos planteados en el programa de la asignatura. Ésta, es la razón por la que el educador o autor de textos debe tener presente lo que el alumno es en concreto, y la meta que debe tener en mente. Porque la educación, es precisamente el paso de lo que se es, a lo que se debe ser.

Desde un punto de vista constructivista, el educando es: un procesador activo que relaciona la información nueva por aprender, con su estructura cognitiva, de manera no arbitraria ni al pie de la letra, logrando con ello un aprendizaje significativo.

En la corriente constructivista, el educando, adopta dos posturas: una constructivista, al transformar y estructurar la nueva información; otra interaccionista, al relacionar los materiales de estudio y la formación exterior con los esquemas de conocimiento previo que posee y sus características personales. (Zermeño, 2014)

Calidad educativa:

La calidad queda relegada a una categoría empírica y mecánica. Una noción de calidad en la institución educativa, se precisa por los resultados de las calificaciones obteni-

das por los estudiantes, por el paso “exitoso” de un nivel a otro en la educación formal hasta llegar a incorporarse en la fuerza laboral requerida por el sistema y por los altos puntajes en las pruebas de Estado que de manera aislada obtienen unos pocos.

CALIDAD-se reduce a calificaciones- escala numérica, datos, informes cuantificados. INFORMACIÓN- captura de datos, utilizados para la tipificación de los estudiantes en los llamados informes evaluativos que dan cuenta de su rendimiento académico, desarticulados del proceso formativo de los estudiantes. Molina (2014).

Calidad educativa y evaluación académica

La evaluación educativa es el mecanismo por el cual una institución, puede estar recibiendo información constante sobre la forma en cómo avanza la gestión integral de la educación impartida por ella, de la calidad que puede generar en la formación de sus estudiantes y en la referente al uso de los componentes y actividades que realiza para su logro. Como se puede observar, evaluar, no es solo medir resultados y calificar Much, Galicia & Susana (2013).

Metodología:

La presente investigación, es cuantitativa, porque se basa en mediciones observables, como es la aplicación de cuestionarios. “se usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, Metodología de la Investigación, 2006)



Sujetos de estudio:

La población estudiada se forma por los 15 docentes del sistema medio superior, 8 mujeres y 7 hombres los cuales cuentan con carrera profesional, un director y un subdirector, 3 secretarías, 3 conserjes, un velador. El rango de edad estimada para la población es de 27 a 40 años de edad.

Instrumento aplicado:

Se aplicó el cuestionario de opción múltiple a los 15 docentes, se utilizó este tipo de preguntas ya que se quería recabar información veraz. Y, que las respuestas no se salieran del contexto. Este tipo de cuestionario, muestra las opciones de respuesta, y con base a las respuestas obtenidas en el instrumento, se elaboró el análisis FODA.

Proceso de intervención:

Para conocer las necesidades de la institución, se elaboró un cuestionario con 18 preguntas. Se aplicó a los profesores en la institución. sí mismo se observó la infraestructura y las aulas donde los alumnos reciben sus clases; posteriormente las preguntas se clasificaron para su estudio y la elaboración del FODA.

Se realiza el análisis FODA de acuerdo a lo siguiente:

En el análisis FODA, se muestran las principales dificultades de los profesores y de la institución, lo cual muestra un panorama claro de la situación que se presenta en la institución con los profesores. Hay que resaltar el compromiso y disposición de algunos profesores ante el deseo de mejorar su práctica pedagógica.

El portafolio de evidencias no solo es generar un valor al producto, es lo que este producto genera en el alumno y es la integración de la familia, la integración de los amigos, el conocer al equipo de trabajo, identificar a los líderes natos, conocer a los creativos del grupo entre otras cosas más, que se descubren en este proceso, al utilizar el portafolio de evidencias nos lleva a descubrir un sinfín de cosas en el alumno.

Análisis e interpretación de resultados

Con el cuestionario aplicado a los profesores y la observación realizada a la institución se pudo obtener información que sirvió como base para conocer las necesidades de la institución y tomar los aspectos interesantes para esta investigación.

Conclusiones

El portafolio de evidencia es una herramienta de aprendizaje que se puede implementar en las instituciones educativas, esta ayuda al docente y en especial al alumno a obtener y reforzar los saberes previos. La forma de evaluar es muy práctica, puesto que dependerá del número total de trabajos dado por el docente. En donde cada trabajo tiene un valor y para obtener este el valor asignado, debe cumplir con las exigencias que se hallan estipulado. Al final del curso, se presenta. Aquí, no solo es ponderar un valor, es lo que genera en el alumno y su contexto; va más allá de presentar un trabajo. Es la reflexión y el esfuerzo realizado por el alumno al presentarlo. El cuestionario aplicado determinó la importancia de implementar el portafolio de evidencias como herramienta didáctica para la práctica pedagógica, el análisis FODA pudo aportar que hay profe-



sores que están dispuestos a mejorar su práctica; .Punto a favor por la institución es que cuenta con instalaciones en buenas condiciones para el ejercicio educativo,. De no llevarse a cabo esta propuesta se corren los riesgos que en el análisis se señalaron: utilizar el sistema tradicional, es retroceder; está en juego la calidad educativa del plantel y por consecuente, la calidad del sistema y el desinterés de los alumnos por estudiar lo que propiciaría una deserción escolar.

Referencias

- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes* . (2014).
- Acosta, P. R., & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95.
- Álvarez Peña, C. (Noviembre de 2010). *ResearchGate*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/282252433_La_ensenanza_de_la_Ingenieria_Mecatronica_un_reto_del_Siglo_XXI
- Álvarez, A., & López, P. (2011). La escritura paso a paso elaboración de textos y correccion. 957-968.
- Alvarez, D. A., Sandoval, V. G., & Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia (tesis en licenciatura)*. Valdivia.
- Amat, O. (2002). *Aprender a Enseñar* . Barcelona : Gestión 2000.
- Arceo, F. D., & Gerardo Hernandez Rojas . (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* . México: McGRAW-HILL.
- Arguedas, L. (2007). El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo: una experiencia concreta. *Posgrado y Sociedad* , 7(1), 1-16.
- Argumedo García, G., & Arbasú García, M. I. (2010). Diseño e Instrumentación de Portafolios para Evaluar la Docencia . *odas*, 28-44.
- Atorressi, A. (2010). *Escritura un estudio de las habilidades de los estudiantes de America Latina*. Santiago, Chile: Unesco -Llece.



- Auditoría Superior del Estado de Oaxaca. (2014). *Informe ejecutivo de evaluación al desempeño de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca*. Oaxaca: Auditoría superior del estado de Oaxaca.
- Aya Angarita, S., & Laverde Gallego, D. (2016). Comprensión de perspectivas psicosociales en Colombia. *Diversitas*, 201-216.
- Barragán Sanchez , R. (2005). El Portafolio, Metodología de Evaluación y Aprendizaje de Cara al Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una Experiencia Práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* , 121-139.
- Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, A., & Viserda , C. (1996). *Leer y escribir con sentido una visión cosntructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Beltran, G., Gomez, S., Romero, S., Mejía, S., Zambrano, M., & Lara, A. (2016). *La autoestima en los adolescentes (tesis de licenciatura)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan.
- Benitez, F. (2011). *Escritura emergente en niños de 3 a 6 años una perspectiva de desarrollo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidos.
- Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad :experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222.

- Campo, L. (2009). Características del desarrollo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *grupo Psicología Educativa y coordinadora de las áreas Psicología Evolutiva, Medición y Evaluación y Teorías y Modelos Psicológicos.*, 12(22), 341-351.
- Camps, A. (2010). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. En M. d. educación, *Leer para aprender. Leer en la era digital* (págs. 98-1023). Granada, España.
- Carrasco, M. Á. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. México: PEARSON.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, 2(2), 111-113.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, 11(2).
- Chaves, A. (2001). La apropiación de la lengua escrita : un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades investigativas en educación*, 1(1), 1-6.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el Constructivismo?* Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. Madrid: Visor.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Guía de psicomotricidad y educación física en la educación preescolar*. México: Autor .



- Danielewicz, J. (2006). Desarrollo del lenguaje y alfabetismo . En J. L. Meece, *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores* (pág. 381). México: McGraw -Hill.
- Díaz, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: una comunicación lingüística , social y contextual. *Pensamiento educativo*, 39(2), 59-58.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus revista de la educación*, 12(21), 169-194.
- Fernández Lizarazo, J., & Peña Venegas, R. (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación superior rural: caso Utopía. *Revista de La Universidad de La Salle*, 137-160.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. En G. Yetta, *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires : Aique.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (3), 1-52.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Florez, L. E., & Hernández, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista electronica educare*, 12(1), 1-20.
- Fondo Editorial Mexicano. (2012). *Cronología de la escritura ,la lectura y el libro*. México: Autor.

- Fraca , L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula , teoría ,practica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Venezuela: El Nacional.
- Fritzson, P. (2015). *Introducción al Modelado y Simulación de Sistemas Técnicos y Físicos con Modelica*. Wiley-IEEE Press.
- Garay, L. J., & Farfán, G. M. (diciembre de 2007). Niveles de Depresión, Autoestima y Estrés en Mujeres que tienen un Trabajo Remunerado y Mujeres. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 22-29.
- GARCÍA CORREA, A., CALVO HERNÁNDEZ, P., & MARRE-RO RODRÍGUEZ, G. (2006). LA AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* , 199-215 .
- García López, T., & Cano Flores, M. (1999). *El Foda: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones*. México : I.I.E.S.C.A.
- García, A. L., & Jiménez, J. A. (Enero de 2014). Los principios de cambio y cocontinuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista Educación y Futuro Digital*(8), 16 - 30.
- García, F. L. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico(tesis en maestría)*. Monterrey.
- Gil, M., & Sánchez, O. (2014). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas



orientaciones a los docentes. *La revista Venezolana de la educación*, 8(27), 535-543.

Gomez Hernandez, H. (2006). *El Portafolio: una herramienta para desarrollar la habilidad de la redacción*. Ciudad del Carmen, Campeche : Universidad Pedagogica Nacional .

González, M. M. (1999). *Algo sobre el autoestima. Qué es y cómo se expresa*. Salamanca: Universidad Salamanca.

Gracia, M. (22 de julio de 2015). Deserción universitaria en México. *Milenio Diario*.

Guerrero Muciño, A., & León Parra, B. (2008). *Manual para la aplicación del cuestionario de tamizaje de problemas en adolescentes*. México: Centros de integración juvenil A.C.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.

Hernandez, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Revista Aquichan*, 6(1), 68-77.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

INEE. (16 de mayo de 2012). organismo creado por el gobierno mexicano para ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la

evaluación de los sistemas educativos. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación : www.inee.edu.mx

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *La expresión escrita en niños de primaria*. México: Autor.

J. Nisbet, J. S. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

Jiménez Cruz, J. (2016). Enseñanza de la Teoría de Control utilizando la metodología de Aprendizaje por Proyectos. *Pistas Educativas*, 317-333.

Jiménez, V., Zúñiga, M., Albarrán, C., Rojas, S., Guzmán, C., & Hernández, F. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Landolfi, H. (s.f.). *¿Por qué aprendemos tan poco en la escuela?* Obtenido de Liderazgo según Hugo Landolfi: <http://www.sabiduria.com/liderazgo/crisis-educativa/>

Lee, S., & Reeves, T. (2007). Edgar Dale. A Significant Contributor to the Field of Educational Technology. *Educational Technology*, 56-59.

Loperena, A. M. (diciembre de 2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *tiempo de educar*(18), 307-327.

Lybolt, J., & Gottfed, C. (2006). *Como fomentar el lenguaje en el niño preescolar*. México: Oficina Internacional de Educación.



- MathWorks. (s.f.). *Arduino con MATLAB y Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/videos/series/arduino-with-matlab-and-simulink-99406.html>
- MathWorks. (s.f.). *MATLAB*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/matlab.html>
- MathWorks. (s.f.). *Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/simulink.html>
- Meece, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Mcgraw-Hill.
- Mejía, C. I. (2007). *Análisis sobre la investigación de autoestima y autoconcepto en tesis y tesinas de la Universidad pedagógica Nacional (tesis de licenciatura)*. México, D. F.
- Melcón, M. A., & Melcón, A. (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complute',se de Educación*, 2(3), 491-500.
- Mexicanos, C. P. (1995). *Artículo 3º*. México: Porrúa.
- Molina, C. C. (2014). *Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas*. México: Magisterio.
- Monereo, C. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montealegre, A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Montes, G. I., Escudero, R. V., & Martínez, J. W. (Septiembre de 2012). Nivel de autoestima de adolescentes

escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 3(41), 485-495.

Moreno Jiménez , B., & Baez Leon, C. (2010). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. *Publicaciones profesionales del Instituto Nacional de Seguridad en Higiene en el trabajo*, 17-22.

Moreno, J., Muñoz, J., Castañeda, B., & Castelblanco, P. (2011). *Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio Público de la ciudad de Bogotá*. Bogotá.

Moreno, M. (2015). *La grafomotricidad para el desarrollo de la escritura en los niños y las niñas del centro de educación inicial de la unidad educativa riobamba ,paralelo b ,ciudad de riobamba ,provincia de chimborazo*. . Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo,Facultad de ciencias de la educación ,humanas y tecnologías.

Morga Rodríguez, L. E. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. México: Red Tercer Milenio S.C.

Much, L., Galicia, E., & Susana , J. (2013). *Administración de Instituciones Educativas* . México: Trillas .

Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo . *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación*.

Navarro, M. (2009). Autoconocimiento autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-9.

Nercon Eng. & Mfg. Inc. (s.f.). *ARB Conveyor System*. Ob-



tenido de ARB™ (Activated Roller Belt™) Conveyor System: <https://www.nerconconveyors.com/Nercon/Conveyor/Conveyor-Equipment/Diverters-Mergers/ARB-Activated-Roller-Belt-Conveyor.htm>

Núñez Pérez, E. (2017). Plataforma para control de velocidad de motor de CD con variantes de implementación de PID. *XVI Congreso Nacional de Ingeniería Electromecánica y de Sistemas (CNIES 2017)*. Cd. de México.

Nuño, C. R. (2003). *El autoestima del adolescente*.

Observatorio de innovación educativa. (2015). Educación basada en competencias. *Reporte Edutrends*, 36.

Olmedo Torre, N., & Farrerons Vidal, O. (2017). *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación*. OmniaScience.

Oportunidad, F. E. (2018). www.fundacionoportunidad.cl/. Recuperado el 15 de julio de 2018, de <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/53480/2135d-guia-para-apoyar-la-escritura-emergente-en-ntl-y-nt2.pdf?sequence=1>

Organizacion para la Naciones Unidas para la Educacion la Ciencia y Tecnologia. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Chile: Autor .

Organización para las Naciones Unidas para la Educación ,Ciencia y Cultura. (2016). *Aportes a la enseñanza de la escritura*. Chile: Autor.

Osnaya, R. G., & Gómez, A. E. (2007). *El autoconcepto y la autoestima en el rendimiento escolar de adolescentes con*

- y sin vulnerabilidad (tesis en licenciatura)*. México, D.F.
- Palma Alvarado, C. A. (2012). *Nuevos retos para el ingeniero en el siglo XXI*. Editorial Universidad Don Bosco.
- Parra, A., Pineda, B., López, C., & López, J. (2009). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1-17.
- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149 - 160.
- Perdomomo, M. T. (2002). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *CDCHT*, 1-15.
- Pérez Avendaño, A. (27 de noviembre de 2017). *El imparcial diario*. Obtenido de <http://imparcialoaxaca.mx/la-capital/90653/desertan-de-la-uabjo-48-de-estudiantes/>
- Pérez-Cortez, M. V. (2014). *Evaluación del Aprendizaje basado en Competencias*. México : Minos Tercer Milenio.
- Pulido Rull, M. A., Cortes Velasco, L., Melo Otero, S. M., Domínguez Montañez, Y., Pedraza Sánchez, F., & Pérez Gudiño, A. (2013). Predictores de riesgos psicosociales en estudiantes de Bachillerato y Licenciatura. *Revista electrónica de Psicología Iztacala Vol.16 No.2*, 504 532.
- Rabell, M. (2012). *Autoestima y rendimiento Académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria (tesis de licenciatura)*. Barcelona: Universidad Internacional de la Rioja Facultad de la educación .
- Ribera, P., Villagrasa, M., & Lopez, S. (2015). *La escritura :*



como conseguir un buen grafismo. España: Grao.

- Roa, G. A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Centro Clínico de la Psicología y el lenguaje*, 241-257.
- Rodríguez García, A. B., & Ramírez López, L. J. (2014). Aprender Haciendo - Investigar Reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, 53-63.
- Rodríguez Naranjo, C., & Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rojas, B. C., Zegers, P. B., & Forster, M. (Junio de 2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800.
- Romero, M. (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Perú: Fe y Alegría.
- Ruiz, J., Baño, M., & Secadas, F. (2010). *Evolución historica de la escritura*.
- Sánchez, T. S. (2016). *Autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes (tesis en licenciatura)*. Quetzaltenango .
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora*. México: Autor.
- Secretaría de Educacion del Estado de México. (2012).

Cronología de la escritura , la lectura y el libro. México: Autor.

Secretaría de Educación Publica . (2004). *Programa de educación Preescolar.*

Secretaría de Educación Pública. (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar.* México: Autor.

Silva, E. i., & Mejía, P. O. (enero de 2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *educaré*, 19(1), 241-258.

Simkin, H., Azzollini, S., & Clarisa, V. (2014). Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(1), 59-96.

Sparisci, V. M. (2013). *Representación de la autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automoviles.* Universidad abierta Interamericana.

Suárez, B. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4(16), 3-112.

Subsecretaría de Educación Básica. (19 de Agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 640.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (28 de Octubre de 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común. *Diario oficial de la Federación*, pág.



13.

- Sulzby, E., & Teale, W. (1989). Emergent whitinginthe clas-room home and school conections. En S. D.S, & M. L.M, *Emergency literacy young children learn to read and write* (págs. 63-79).
- Tolchinsky, L., & Karmiloff, A. (1993). Las restricciones del conocimimiento del sistema notacional. *Infancia y aprendizaje*, 20-51.
- UNESCO. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Unión, C. d. (2016). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 1-72.
- Universidad de Colima. (s.f.). *El portal de la tesis*. Obtenido de Investigación - Acción: https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php
- Valdeón, J. (2002). ¿Enseñar historia o enseñar a historia? En J. Rodríguez, J. Aróstegui, A. Campuzano, J. Páges, J. Valdeón, & A. Rodríguez, *Enseñar Historia. Nuevas Propuestas*. México: Fontamara.
- Vargas, F., & Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y Análisis en la región*. Montevideo: OIT/Cintefor.
- Vega , L., & Macotella , S. (2005). Alfabetización en niños preescolares factores que inciden en su desarrollo. *Revista Iberoamericana de Lectura*, 26(4), 18-29.

- Vega, J. (2010). La autoestima del alumno. Elementos e influencias. Detección e intervención. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- Verano Quitian, R., & Garavito Ariza, C. (2015). Los factores psicosociales y su relación con las enfermedades mentales. *Gestión de las personas y tecnología Edición N° 24*, 30-37.
- Yapura, M. (2015). *Estudio sobre la incidencia de la baja autoestima en el rendimiento académico en los primeros años de la escolaridad primaria (tesis de licenciatura)*. Rosario: Universidad Abierta Interamericana.
- Zayas, F. (2012). Los generos discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*(59), 63-85.
- Zermeño, F. D. (2014). *12 lecciones de pedagogia, educacion y didactica* . México : Alfaomega .

EJE DE INVESTIGACIÓN:

**DIVERSIDAD E
INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

HÁBITOS DE LECTURA EN NIÑOS CON CÁNCER DE UN HOSPITAL INFANTIL PÚBLICO EN EL MUNICIPIO DE SAN BARTOLO COYOTEPEC*

Cruz Gines González Melgar*
Dulce Magaly Pérez Alvarado**

Resumen

El término lectura se define como un proceso dinámico-participativo (Santiesteban y Velázquez, 2012, p. 105), de interacción entre el texto y el lector (Acosta & Giovannini Guevara, 2011), que les permite “modificar o mantener sus ideas” (Torres, 2003, p. 309.). Su estudio es importante debido a que la sistematización de este proceso en escenarios hospitalarios busca la “readaptación del paciente a su vida cotidiana una vez que abandone el hospital (Cárdenas y López, 2005, p. 59), que continúe progresando en el aprendizaje cultural y formativo (Cárdenas y López, 2005, p. 64), evitando que su escolaridad sea interrumpida” (Fontes, 2003, p. 151). Actualmente se sabe cuáles son las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes hospitalizados (Ramírez y Rodríguez, 2012, p. 10), sin embargo, no se han hecho estudios sobre los hábitos de lectura en ellos. Por lo anterior la presente investigación tuvo como objetivo determinar cuáles son hábitos de lectura en niños de 6 a 12 años con cáncer en hospitales públicos de los Valles Centrales de Oaxaca. Se realizó un estudio de

* *Centro Universitario Casandoo.* cruzginesm@gmail.com

***Centro Universitario Casandoo.* dulceperezasocnaldocuniv@gmail.com

tipo cuantitativo no experimental con alcance descriptivo, para ello se trabajó con 30 niños en condiciones hospitalarias. Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico. Para el análisis estadístico de los datos obtenidos por encuestas, se empleó estadística descriptiva. Los resultados mostraron que los hábitos de lectura en esta población son moderados para un 78% de la población. Llama la atención que a pesar de que existen dichos indicios, no se llega al hábito en un 100%, salvo en un 23% de los infantes.

PALABRAS CLAVE: hábito lector, lectura, hábito, cáncer.

Introducción

En este trabajo de investigación, como primera intención se tuvieron que definir los términos involucrados, así como el contexto del niño, debido al impacto que estos factores tienen para él, tales como hospital, el centro sanitario con asistencia especializada y continuada de pacientes. Otra parte fundamental que se aborda en este estudio, es la caracterización y los síntomas del cáncer en esta población tan joven. Ello, debido a que estos acarrearán ciertas limitantes físicas, emocionales y cognitivas.

Cabe señalar que todo el proceso de hospitalización afecta a los niños, es así que este trabajo se centró en conocer sus hábitos de lectura, ya que esta actividad puede evadirlos de las circunstancias en las que se encuentran y ayudarlos a que no se sientan aislados del medio escolar.

Planteamiento del problema.

Esta investigación forma parte de lo que se conoce como



pedagogía hospitalaria, es decir: (a) la atención educativa que necesitan los niños con problemas de salud en edad escolar (Beltrán, s.f.; Fernández, 1990), (b) el conjunto de aquellos medios puestos en acción para llevar a cabo educación dentro del contexto hospitalario (Debesse, como se citó en Lizasoáin y Polaino-Lorente, 1996), (c) una disciplina pedagógico-hospitalaria, de carácter científico, académico y profesional, encaminada a la intervención de acciones desde el aprendizaje y la enseñanza para el desarrollo de potencialidades, mejorar la calidad de vida y el crecimiento de Educandos Hospitalarios (Flores, 2017; Molina, 2017).

Ante esta temática, en el mundo se han hecho estudios con diferentes objetivos; sin embargo, aún no se sabe cuál es la relación que los niños de 6 a 12 años con cáncer tienen con la lectura. Por esa razón esta investigación tuvo como objetivo determinar cuáles son los hábitos de lectura de los niños de 6 a 12 años con cáncer en hospitales públicos de los Valles Centrales de Oaxaca, de tal manera que se pueda implementar en dicho estado un sistema de aula hospitalaria y los niños puedan reingresar al sistema educativo de manera regular al finalizar el tratamiento médico al cual estén siendo sometidos.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los hábitos de lectura en niños de 6 a 12 años con cáncer en un hospital público en la Ciudad de Oaxaca de Juárez?

Objetivos

Objetivo general

Determinar cuáles son los hábitos de lectura en niños de 6 a 12 años con cáncer en hospitales públicos de los Valles Centrales de Oaxaca.

Objetivos específicos

1. Realizar una investigación documental para determinar, de qué manera se ha definido la lectura.
2. Realizar una investigación documental para determinar, de qué manera se han definido y caracterizado los hospitales, los pacientes, las enfermedades y concretamente el cáncer.
3. Realizar una investigación documental para determinar, las características de los niños de 6 a 12 años con cáncer.
4. Realizar una investigación documental para identificar, cuál es la importancia de determinar, cuáles son los hábitos de lectura de niños de 6 a 12 años con cáncer en hospitales públicos de los Valles Centrales de Oaxaca y qué estudios se han realizado anteriormente.
5. Seleccionar o diseñar un instrumento, así como aplicarlo para poder determinar cuáles son los hábitos de lectura de niños de 6 a 12 años con cáncer en hospitales públicos de los Valles Centrales de Oaxaca.
6. Analizar los datos obtenidos al aplicar el instrumento seleccionado para determinar cuáles son hábitos



de lectura de niños de 6 a 12 años con cáncer en hospitales públicos de los Valles Centrales de Oaxaca.

Justificación

La presente investigación se justifica debido a que la problemática de estudio tiene una magnitud considerable, pues, (a) La escuela ha de preparar al niño enfermo para afrontar las situaciones conflictivas que va a vivir, desarrollando las habilidades cognitivas, el rendimiento académico, mejorando su estado emocional y afectivo (Beltrán, s.f.), (b) busca la readaptación del paciente a su vida cotidiana, una vez que abandone el hospital; además de que continúe progresando en el aprendizaje cultural y formativo (Cárdenas y López, 2005), (c) evita que su escolaridad sea interrumpida (Fontes, 2003), (d) ofrece la oportunidad de continuar sus estudios durante el tiempo de estancia en el hospital y reducir el riesgo de rezago educativo (“Sigamos aprendiendo....en el hospital”, 2012, como se citó en Ramírez y Rodríguez, 2012). Por otra parte, (e) toda persona tiene derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades (Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, 2012; Convención sobre de los Derechos de Niño, 1989; Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948; Ley General de Educación, 2017), (f) El Estado está obligado a prestar servicios educativos (Ley General de Educación, 2017).

Es importante indicar que los estudios recientes, han demostrado que a través de la pedagogía hospitalaria: (a) se refuerza el valoramiento positivo por parte del alumno para superar su curso académico con éxito, la enseñanza

personalizada de los docentes y la posibilidad de evadirse del medio hospitalario (Palomares et al., 2016), (b) en cuanto a la participación de los Niños reservados...se pudo constatar una clara mejoría en cuanto a la expresión de sentimientos, la capacidad para prestar atención, mantenerse por más tiempo en la actividad y el manejo diestro de materiales desconocidos por ellos (Romero y Alonso, 2007), (c) progresos en cuanto a la escritura y a la lectura (Fontes, 2003), (d) integrar la lectura a las prácticas cotidianas ayuda a crecer, a evolucionar y a desarrollarse tomando plena conciencia de su ser (Chávez, 2015). Lo anterior tomando en cuenta que dicha modalidad pedagógica se puede trabajar a través de lecciones de materias básicas, como es el caso de la lectura. (Polaino y Lizasoain, 1992; Small y Dodge, 1988, como se citaron en Polaino y Lizasoain, 1992). Esto, es sumamente importante, ya que a través de la lectura se puede apoyar a los familiares y menores a evadirse por un tiempo del ambiente hospitalario, a reincorporarse en el sistema educativo y a la sociedad cuando su proceso de curación haya culminado. El desarrollo de estudios como el que se propone en esta investigación puede facilitar la solución del problema en el sentido de permitir a estos pacientes seguir con su educación, además, elimina una laguna de conocimiento. Ya que hasta la fecha hacen falta investigaciones sobre la lectura como medio terapéutico y agente socializador en niños de 6 a 12 años.

Marco Teórico

Tomando en cuenta, que el contexto en el que se desarrolla esta investigación es el hospital, es trascendente comenzar por definir dicho lugar. Así pues, se entiende como: (a) Un



establecimiento de salud con camas para alojar personas que padecen enfermedades y traumatismos (Moya, 1986), (b) centros sanitarios destinados a la asistencia especializada y continuada de pacientes (Ley Reglamentaria de los Hospitales de Nicaragua, 1945);, (c) instituciones sanitarias que disponen de personal médico y otros profesionales y ofrecen servicios médicos (Organización Mundial de la Salud, 2017), (d) parte integral de una organización médica y social, cuya misión consiste en proporcionar a la población una atención medicosanitaria completa; tanto curativa como preventiva (OMS, 1957). Por lo tanto, se trata de un establecimiento en el que se brinda atención médica a personas con alteraciones en la salud, o bien, cuando se trata de evitar futuras enfermedades en las personas, estos lugares cuentan con los medios y profesionales en la materia; con el fin de atender a pacientes durante varios días o el tiempo que se requiera dicha atención.

Ahora bien, quienes hacen uso de dichas instituciones son los pacientes. Estos, considerados como personas que tienen un padecimiento físico y corporal, hallándose bajo atención médica (OMS, 2009; Priego, 1995; Real Academia Española, 2017). Cabe indicar, que en el caso de esta investigación, los pacientes son menores de edad y cuentan con una enfermedad determinada. De hecho, conceptualmente una enfermedad es: (a) un estado, que al tomar lugar en un individuo, incrementa el riesgo para consecuencias adversas (Peña, 2002), (b) alteraciones de lo normal en el exceso o defecto de la excitación de los diversos tejidos por encima y por debajo (Comte, como se citó en Peña, 2002), (c) alteración o desviación del estado fisiológico en una o varias partes del cuerpo, manifestada por síntomas y signos característicos (Leriche, como se citó

en Peña, 2002; OMS, 2017), se refiere pues a que cuando algún órgano del cuerpo del ser humano no funciona de manera normal, se le considera enfermo, y esto se hace notar al momento de dar algunas molestias. Debido a que los síntomas se manifiestan en el desarrollo de la misma.

De manera más concreta, la enfermedad en la que se basó la presente investigación fue el cáncer; siendo éste un proceso de crecimiento y diseminación incontrolados de células, surgido como consecuencia del daño del DNA. Puede formar masas o tumores visibles en los órganos donde se originan, tienen la capacidad de invadir órganos vecinos y la de diseminarse por la sangre; originando tumores secundarios conocidos como metástasis (Fundación para la Excelencia y la Calidad de la Oncología, 2014; OMS, 2017). Ante ello es importante indicar, que los síntomas más frecuentes en los pacientes que tienen este padecimiento son: cansancio (fatiga), debilidad, sensación de frío, mareo o aturdimiento, dolores de cabeza, dificultad para respirar, piel pálida, fiebre, moretones y sangrados, dolor de huesos o de articulaciones, inflamación del abdomen, pérdida de apetito y de peso, ganglios linfáticos inflamados, tos o dificultad para respirar, hinchazón en la cara y los brazos, convulsiones, vómito y erupciones en la piel (Asociación Americana contra el Cáncer, 2017; López, 2007; OMS, 2014; Onostre, 2014 y OPS, 2014); esto resulta relevante debido a que van a originar cambios en la vida cotidiana de los pacientes, pues impiden llevar una vida regular mientras estos estén enfermos.

Cabe mencionar que los pacientes de 6 a 12 años con esta enfermedad, presentan características específicas en diferentes ámbitos, por ejemplo, físicamente suelen tener: (a)



náuseas, vómitos, alergia y malestar general, dolor, fatiga y anorexia, pesadillas, insomnio, depresión, retraimiento, cambios en su cuerpo que pueden ser reversibles; como la pérdida o ganancia de peso, pérdida de pelo, úlceras bucales o bien, en el peor de los casos, secuelas permanentes como amputación, esterilidad, daño cerebral, secuelas cognitivas, trastornos sanguíneos y utilización de aparatos ortopédicos, (Donnelly y Walsh, 1995 y Bottomley, 1998, como se citó en González, 2006; Federación Vasca de Padres de Niños con Cáncer UMEEKIN, s.f). Todo ello interfiere fuertemente en la escolarización de los infantes, pues con dichas dolencias, no podrán trabajar con el mismo nivel energético de los demás.

Por su parte, emocionalmente, son: (a) sensibles a los impactos negativos que esta enfermedad produce en ellos, presentan impacto psicológico y reducción drástica de su autoestima, emociones y situaciones estresantes tales como considerar la posibilidad de una muerte, cambios en la imagen corporal y el autoconcepto, cambios en el rol social y estilo de vida, afecta su autoconfianza, se sienten cohibidos o incapaces de realizar cierta clase de actividades (Federación Española de Padres de Niños con Cáncer, 2015, González, 2006), (b) también manifiestan depresión, ansiedad, trastornos del sueño, dificultades en las relaciones interpersonales y no cooperación con el tratamiento, sentimientos de temor, angustia, ira, culpa y pánico, fantasías relacionadas principalmente con daño corporal, temor a morir o a quedar con algún defecto, el comportamiento agresivo o retraído, la fobia al colegio y el aislamiento de las amistades, así como descenso en el rendimiento académico (Cabrera et al., 2005, Federación Vasca de Niños con Cáncer, s. f; Kazak y Meadows, 1989; Links y Stockwell, 1985;

Noll, Bukowski, LeRoy, Rogosch y Kulkarni, 1991, como se citaron en González). Debido a estos síntomas, el estudio considera que la lectura es un medio de evadir el medio hospitalario, pues tal como lo constató Chávez (2015) “Integrar la lectura a las prácticas cotidianas lleva a constatar que esta actividad forma parte del entorno de la persona, porque le ayudará a crecer, a evolucionar y a desarrollarse tomando plena conciencia de su ser”) (p. 14, es así, que a través de ella, el infante más que leer, podrá obtener enseñanzas que puedan ayudarle a sobrellevar su condición hospitalaria y de vida.

Por añadidura, esta enfermedad también acarrea consecuencias cognitivas durante el tratamiento médico. En específico, se refiere, a un mal llamado “*chemofog*” (niebla, confusión mental)” (Blasco, Caballero y Camps, 2013 p. 28) el cual se refiere a:

Problemas de memoria y dificultades de concentración... trastornos visuales, de memoria semántica, de aprendizaje, de concentración, razonamiento, atención, de coordinación motora y habilidad visoespacial...; lo que se traduce en dificultades para seguir conversaciones, lecturas o asuntos que requieran concentración y atención (p. 28).

Estas dificultades suelen interferir en lo enseñado con anterioridad a niños, así como en la atención que presta a las actividades que realiza.

Retomando el tema de investigación, éste se encuentra estrechamente relacionado con la pedagogía hospitalaria, definida como: (a) la atención educativa que necesitan los niños con problemas de salud en edad escolar (Beltrán, s.f.; Fernández, 1990); (b) el conjunto de aquellos medios pue-



tos en acción para llevar a cabo educación dentro del contexto hospitalario (Debesse, como se citó en Lizasoain y Polaino-Lorente, 1996); (c) Una disciplina pedagógico-hospitalaria, de carácter científico, académico y profesional, encaminada a la intervención de acciones desde el aprendizaje y la enseñanza para el desarrollo de potencialidades, mejorar la calidad de vida y el crecimiento de Educandos Hospitalarios (Flores, 2017; Molina, 2017). Dicha modalidad pedagógica, se puede trabajar de múltiples maneras, por ejemplo, a través de lecciones de materias básicas, terapia lúdica, continuación de la tarea de aprendizaje escolar curricular y clases de lenguaje (Polaino y Lizasoain, 1992; Small y Dodge, 1988, como se citaron en Polaino y Lizasoain, 1992).

En el caso particular de esta investigación, la lectura tuvo un papel determinante, pues se trata de un proceso dinámico-participativo de interacción entre el texto y el lector (Acosta, 2009; Santiesteban y Velázquez, 2012); mediante el cual modifican o mantienen sus ideas (Torres, 2003). Concretamente, un hábito es el resultado del ejercicio de actividades para lograr un fin determinado; adquirido por repetición de actos iguales (Aspe y López, 1999; Larrañaga y Yubero, 2015; RAE, 2017). Y, el hábito lector, es la conducta lectora dada por la repetición frecuente de este acto y el conjunto de destrezas y habilidades implicadas en él. Adquiridas gracias a su iteración y al progresivo dominio de sus mecanismos (Ballester e Ibarra, 2014; Larrañaga y Yubero, 2015). Con ello queda claro que este término consiste básicamente en la repetición de la acción de leer, para ser considerado hábito se desarrollan capacidades, los que dominan el hábito llegan a tener cierto manejo que hace más fácil su entendimiento.

Para efectos de esta investigación, el hábito lector se midió a partir de la frecuencia, cantidad y contenido (tipo: instrumental o recreativo) de la lectura que los chicos practican (Gil, 2011; Sánchez, s.f.). Con ello, se pretende obtener información acerca de su situación actual. Y, a partir de ello, crear programas de intervención que favorezcan dicha práctica en estos contextos tan complejos.

Metodología

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo no experimental con alcance descriptivo, para ello, se trabajó con 30 niños de 6 a 12 años que padecen cáncer y se encontraban recibiendo tratamiento en un hospital infantil público del municipio de San Bartolo Coyotepec en el Estado de Oaxaca. Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico al que se aplicó una encuesta empleando un cuestionario cerrado, el cual midió los hábitos de lectura ya indicados. Es importante indicar que para validar dicho instrumento se empleó el juicio de expertos y el piloteo del mismo, brindándole así, la confiabilidad necesaria. Para el análisis estadístico de los datos, se empleó estadística descriptiva. Es importante indicar que los participantes fueron tratados bajo los estándares éticos que regulan los procesos de investigación.

Resultados

Como ya se mencionó con anterioridad, el hábito lector se midió a partir de la cantidad, frecuencia y contenido (tipo de lectura: instrumental o recreativo), parámetros establecidos por Gil (2011) y Sánchez (s.f.), como indicadores de la presencia de dicho hábito.



Al respecto, en la figura 1 se muestra la cantidad de libros que poseen los niños, sin contar los de texto, ante ello se puede observar que el 48% de ellos tiene entre 1 y 10 libros, mientras que el 30% no tiene ninguno, solo el 10 % tiene entre 11 y 20 y el 13 % tiene más de 20; cabe señalar que la cantidad es un factor importante que ayuda a determinar los hábitos lectores de los individuos de acuerdo con los autores mencionados anteriormente.

Ahora bien, en la siguiente figura 2 se puede identificar la cantidad de libros que los niños han leído en sus tiempos libres en el último mes, ante ello, el 58% señaló que lee entre 1 y 10 libros, mientras que el 23% no lee nada en sus tiempos libres, solo el 20% lee entre 11 y 20 y nadie lee más de 20.

Es importante indicar, que se encontró que un porcentaje elevado de los participantes siempre termina de leer los libros que comienza (60%), mientras que el 33% lo termina una o dos veces a la semana, el 10% nunca lo termina y el 0% una o dos veces al mes, como se puede observar en la figura 3

En la figura 4 se puede observar que todos los participantes dedican tiempo a leer, aunque algunos en menor grado, esto se refleja en el 8 % que lee de 4 a 7 horas, el 20% leen más de 7 horas y el 73% leen de 1 a 3 horas.

Ahora bien, es importante señalar las horas que los participantes dedican a leer para sus actividades escolares, en la figura 5 se puede observar que el 53% dedican de 4 a 7 horas, mientras que el 30% solo necesitan de 1 a 3 horas y el 18% leen más de 7 horas.

En la figura 6 se encontró, que a un elevado número de participantes les gusta leer. Arrojando que el 70% lee siempre, mientras que el 20% expresó que lee 1 o 2 veces a la semana y el 10% lee 1 o 2 veces al mes, sin embargo, ningún participante expresó disgusto por la lectura.

En la figura 7 se puede observar que el 40 % de participantes asisten a la biblioteca más cercana una o dos veces al mes y el mismo porcentaje lo hace a la semana, el 20% expresó que nunca asiste a la biblioteca, mientras que ningún participante lo hace siempre.

Entre los motivos por los que los participantes se ven motivados a leer, el 48% lo hace por que aprende, el 43% lo hace porque le gusta y el 10% lo hace para completar trabajos escolares; a ninguno de los participantes lo obligan a leer. Ver figura 8

En la figura 9 se observan los tipos de lectura que los participantes han realizado en la última semana, arrojando que el 48% lee obras literarias, el 40% libros de texto y el 13% otro (enciclopedias, artículos en medios electrónicos, etc.), ningún participante lee periódicos y revistas.

En cuanto a cómo, los participantes escogen los libros que leen, los resultados arrojaron un porcentaje elevado a las necesidades escolares, siendo el 43%, mientras que el 23% lee por indicaciones de un profesor, el 33% sigue leyendo a autores que le parecen interesantes y solo el 3% lo hace por recomendaciones externas. Ver figura 10

Ya recopilada toda la información se concluye que, 78% de la población cuenta con un hábito lector moderado, mientras que el 23% cuenta con él en su totalidad (Figura 11).



Conclusiones

De manera general, en el estudio se puede observar que los hábitos de lectura en niños de 6 a 12 años con cáncer en hospitales públicos de los Valles Centrales de Oaxaca, son moderados para un 78% de la población. No obstante, son pocos los estudiantes (23%) que cuentan con dicho hábito. Específicamente, en cuanto a cantidad, los infantes poseen entre 1 y 10 libros (48%), poco más de la mitad de la población ha leído entre 1 y 10 libros en el último mes, y el 60% termina los libros que comienza. Respecto a la frecuencia, el 73% lee de 1 a 3 horas y en lo correspondiente a contenido, el 40% asiste a la biblioteca una o dos veces al mes; el 48% se sienten motivados para leer principalmente obras literarias. Con ello queda de manifiesto que se logró el objetivo de la investigación pues se obtuvieron los hábitos lectores de la población estudiada. Es importante indicar que para hacer que estos porcentajes incrementen, se propone fomentar actividades que alienten a leer a los infantes en condiciones hospitalarias, debido a que el primer impacto que le producirá será emocional, además si sus avances en cuanto a salud son positivos; ellos serán dados de alta y pueden regresar de manera regular a su vida escolar.

Tablas y figuras

Figura 1

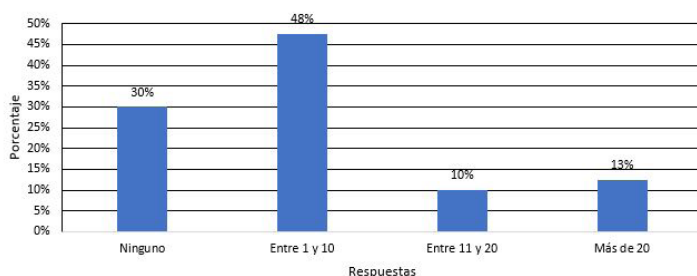


Figura 2

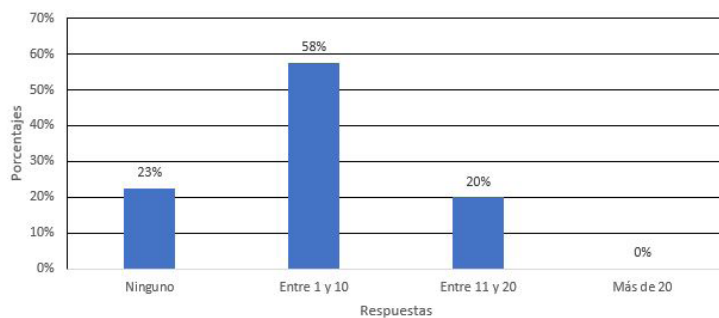


Figura 3

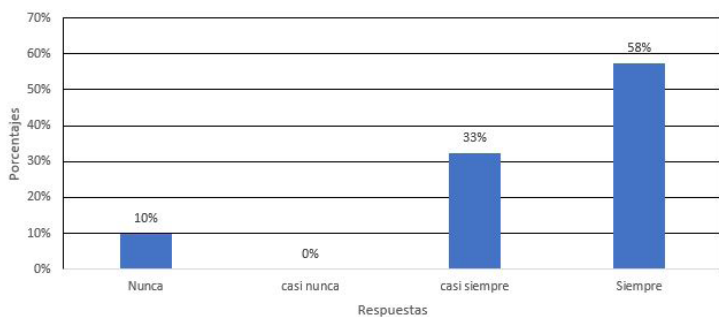


Figura 4

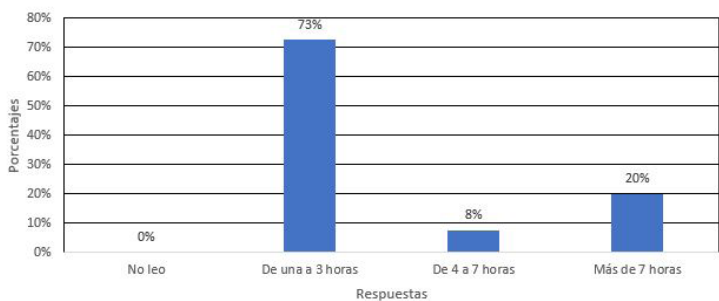


Figura 5

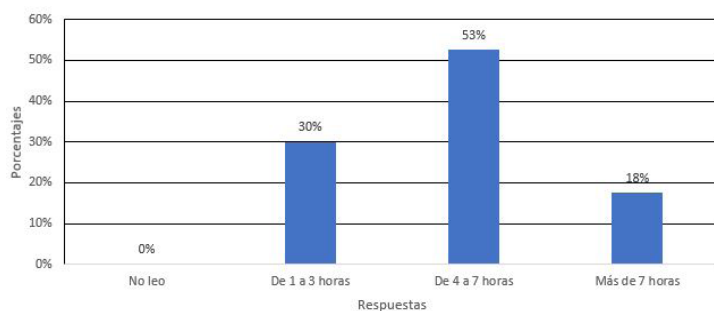


Figura 6

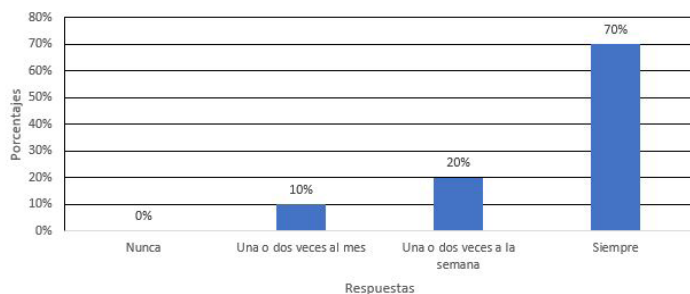


Figura 7

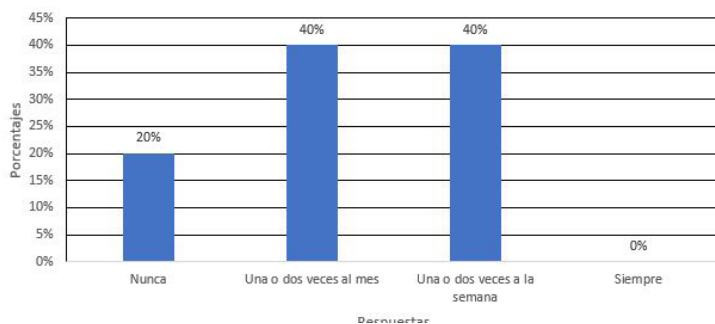


Figura 8

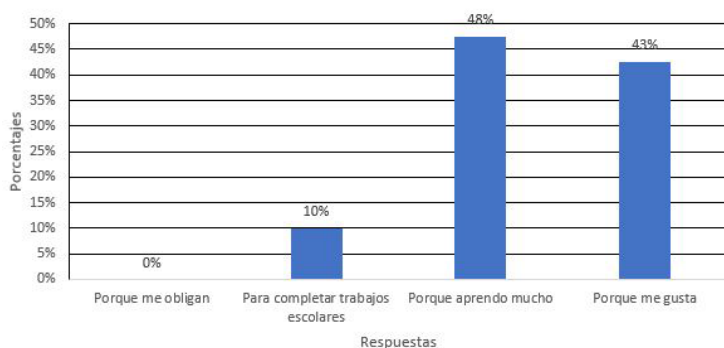


Figura 9

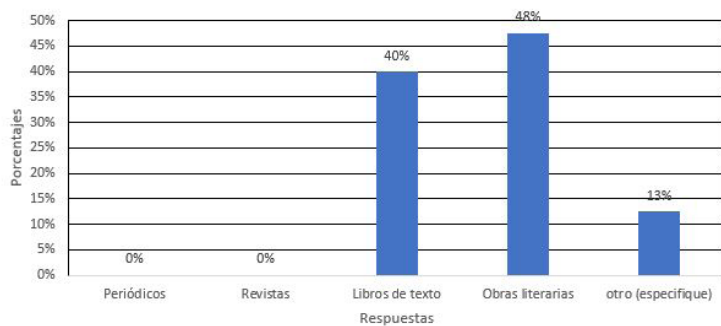


Figura 10

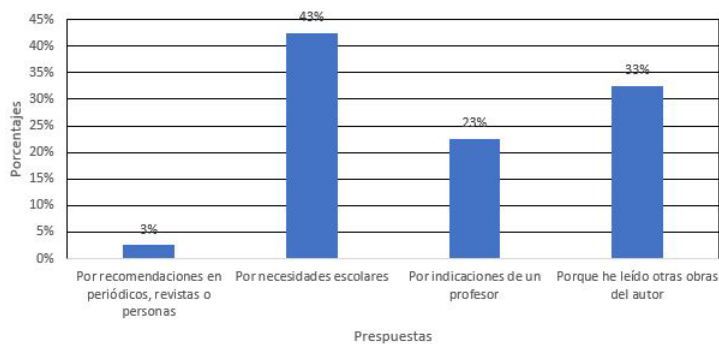
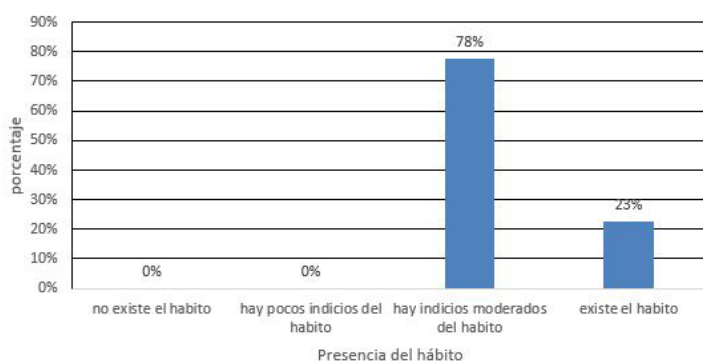


Figura 11



Referencias

- Acosta I. & Giovannini, A., como se citaron en Guevara Moya. G. M., (2011). Hacia una lectura superior: la habilidad de leer. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/16/
- American Cancer Society, (2017). Recuperado el 2 de agosto de 2017 de <https://www.cancer.org/es/cancer/leucemia-en-ninos/deteccion-diagnostico-clasificacion-por-etapas/senales-y-sintomas.html>
- Ballester e Ibarra, (2014). recuperado el día 28 de octubre del 2017 de <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=H%C3%A1bito%20lector>
- Blasco Cordellat, A., Caballero Díaz, C. & Camps Herrero. C., (2013). Deterioro cognitivo asociado al tratamiento oncológico. 2, 16-36.
- Cabrera, P., Urrutia, B., Vera, V., Alvarado, M. & Vera-Villarroel, P. (2005). Ansiedad y depresión en niños diagnosticados con cáncer. 10(2), 115-124.
- Cajaraville, G., Carreras, M. J., Masso, J. Tames, M. J. (S.F). Farmacia hospitalaria
- Cárdenas Rodríguez, R., López Noguero, F., (2005). Hacia la construcción de un modelo social de la Pedagogía Hospitalaria Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria. (12-13), 59-70.
- Cruz Pecina, O. (2004). Calidad de vida en niños de 7 a 16 años con cáncer. (Maestría en ciencias de la enfermería). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Convención sobre los derechos del niño 23 & 28 (1989).



- Constitución Mexicana 3. (2012)..
- Declaración Universal de los Derechos Humanos 26. (1984).
- Federación Vasca de Padres de Niños con Cáncer, (S. f.).
Educar a niños y niñas con cáncer. España: autor.
Fontes, R. de S., (2003). Educación hospitalaria: un
recurso frente al rezago escolar, 33(1), 151.
- Flores, L. (2017) recuperado el 24 de agosto de 2017 de www.ped-salud.org/definicion-de-la-pedagogia-hospitalaria/
- Fundación para la Excelencia y la Calidad de la Oncología,
(2014). Generalidades en Oncología. España: autor.
Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y Competencias
básicas en el alumnado de educación secundaria
obligatoria, 14(1), 117-134.
- González Hernández, Y. C., (2006). Depresión en niños y
niñas con cáncer. 20, 22-44.
- Instituto Nacional del Cáncer, (2017). Recuperado el 31
de julio del 2017. Instituto Nacional de Estadística
y Geografía. (2014). Estadísticas a propósito de Día
mundial contra el cáncer, Datos de Oaxaca.
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como
actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”.
(1), 43-60.
- Ley General de Educación 2 &3. (2017).Ley Reglamentaria
de los hospitales 424. (1945). Nicaragua. Liscano, A.
(S. F.). La pedagogía como ciencia de la educación.
México: Archipielago.
- López Almaraz, R. (2007). Detección y derivación precoz de
niños con sospecha de cáncer. 31(1). 7-21.

- Mendoza Pillóla, A., (1994). Las estrategias de lectura: su función auto evaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Barcelona. Ministerio de salud, (S.F.). Manual de enfermería oncológica. Argentina: Autor. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad, (2015). Unidades asistenciales del cáncer en la infancia y adolescencia. España: Autor.
- Ministerio de Sanidad y Política Social, (2003). Manual de definiciones estadística de centros sanitarios de atención especializada con CI con internamiento. España.
- Moya de Madrigal, L. (1986). Introducción Ala estadística de la salud. Costa Rica: Editorial de la universidad de Costa Rica.
- Onostre Guerra, R. (2014). Educación médica continua, Bolivia, 53(3), 159-161.
- Organización Mundial de la salud. (1957). Función de los hospitales en los programas de protección a la salud. Ginebra.
- Organización Mundial de la salud. (2009). Marco conceptual de la clasificación internacional para la seguridad del paciente. Autor.
- Organización Mundial de la salud, (2017). Recuperado el 10 de agosto de 2017. Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, (2014). Diagnóstico temprano de cáncer en la niñez. Washington.
- Palomares-Ruiz, A., Sánchez-Navalón, B. & Garrote-Rojas, D. (2015). Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria, 14(2), 1507.



- Paredes, J. G. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. Razón y palabra, (89).Peña, A., Paco, O. (2002). El concepto general de enfermedad. 63(3), 223-232.
- Picardo, (2004). Diccionario Pedagógico. El Salvador.
- Polaino Lorente, A. & Lizasoain, O. (1992). La pedagogía hospitalaria en Europa: La historia reciente de un nuevo movimiento pedagógico innovador. 4(1), 49-67.
- Priego Álvarez, H. (1995). ¿Por qué cliente y no paciente en los servicios de salud?., 37 (5), 381-382
- Ramírez, J. & Rodríguez, N. (2012) Pedagogía hospitalaria: un modelo de inclusión educativa que disminuye el rezago educativo. (Tesis de pedagogía). México: Universidad Pedagógica Nacional
- Real Academia Española, (2017). Recuperado el 9 de agosto de 2017 de del.rae.es/?id=RPix2Mn
- Sánchez Lihón, D. (S.F.). Orientaciones, niveles y hábitos de lectura. Lectura y vida.
- Santiesteban Naranjo, E., Velázquez Ávila, K. M., (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva, 3(1),
- Torres Perdomo, M. E. (2003) La lectura. Factores y Actividades que enriquecen el proceso, 6(20), 309.
- Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Saens & Álvarez, (S.F.). Pedagogía y Epistemología. Ed. Magisterio.

LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR*

Crystal Anahí Mejía Matías*

Guadalupe Silva Ramírez**

Resumen

El presente escrito es el resultado de un estudio de investigación en el cual se planteó reconocer la importancia de la familia en la educación preescolar, a través de la metodología de estudio de casos, se tuvo la oportunidad de indagar cuatro diferentes historias de niños. A partir de lo cual, fue posible contrastar la información teórica. Se retomó en específico la tipología de Baldwin y Schaefer, quienes han estudiado a los padres en situaciones diferentes. A partir de esta revisión pudo contrastarse, la información obtenida en los diferentes instrumentos aplicados para realizar los estudios de caso. Se interpretaron los datos y los resultados de la investigación, sin duda aportaron conocimiento importante para demostrar, cómo este tipo de herramientas permite profundizar en la vida de los niños, y aclarar dudas acerca de su entorno familiar, comprender sus comportamientos, emitir sugerencias y brindar aportes a los interesados en el tema.

Palabras clave: Familia, educación preescolar, estudio de caso, comportamiento.

*Escuela Normal De Educación Preescolar De Oaxaca. anamejia.frs@hotmail.com

**Escuela Normal De Educación Preescolar De Oaxaca. gusyta2878@yahoo.com.mx

Introducción

El presente documento es el resultado de una extensa investigación realizada en el Jardín de niños “María Sklodouska”, con un grupo de tercer grado, a través de la metodología de estudio de casos; partiendo de una investigación metódica y exhaustiva para exponer el tema: La influencia de la familia en el comportamiento de los niños en edad preescolar, donde se aprecia la importancia que tiene la familia en la vida del niño y qué tanto influye, en el comportamiento dentro de las actividades escolares.

El escrito se divide en apartados, iniciando con el planteamiento del problema. Haciendo mención de los objetivos generales y específicos, y la justificación. Posteriormente se encuentra, el marco teórico referencial en el cual se plantean los antecedentes científicos, prácticos y teóricos que sustentaron la investigación; desglosando los tipos de familias existentes que fueron de ayuda para la contrastación de las cuatro familias elegidas. En la metodología se describe, el tipo de investigación utilizada, tipo de estudio, técnicas e instrumentos mediante los cuales se recolectaron datos y el procesamiento que tuvo la información obtenida a través de ellos. Los resultados describen el análisis y la interpretación de la información obtenida que permitió generar una contrastación acerca de las cuatro familias y los comportamientos observados. Finalmente se encuentran las conclusiones en donde se redacta el aporte que hace al tema de estudio a este campo de investigación.



Desarrollo

*Planteamiento del problema

Durante el desarrollo de las prácticas profesionales realizadas en los jardines de niños, como parte de la formación inicial en la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP), fue posible apreciar diversos problemas que existen en las aulas, destacando entre ellos, la influencia de la familia en las actividades del nivel preescolar.

El estudio se realizó en el Jardín de niños “María Skłodowska” en la comunidad de Zimatlán de Álvarez, Oaxaca. Durante el periodo escolar 2017-2018, con niños de tercer grado. Específicamente con cuatro de ellos que constituyeron la muestra. Determinando como pregunta de investigación: **¿Cómo influye la familia en el comportamiento del niño en edad preescolar?** Misma que surgió, a través de la observación: comportamiento y desempeño dentro de las actividades, así como actitudes que presentaban en la institución.

Existen niños en los diferentes contextos de práctica con diversos comportamientos dentro de la institución que son de interés. Llama la atención, el hecho de conocer por qué suceden dichos comportamientos, muchos de ellos no adecuados a las conductas socialmente aceptadas.

En palabras de Villalobos (2015):

“El carácter familiar es un reflejo de la realidad de la vida social. Se sustenta en las familias, principalmente aquellas que funcionan y permanecen en el tiempo, creando un haz de relaciones interpersonales e intergeneracionales. Su presencia otorga estabilidad y continuidad en el

tiempo a sus integrantes y promueve un proyecto que trasciende a cada uno y genera bienestar para todos”. (p. 2)

Con respecto a esto, se puede entender que la familia es el primer recurso y el último refugio en la vida del hombre. Así como, la intermediación entre el individuo y la sociedad, en donde lo primordial es la convivencia; tanto en casa como en la escuela.

Objetivos

General:

Conocer de qué manera influye la familia, en el comportamiento de cuatro niños del tercer grado del jardín de niños “María Sklodowska”.

Específicos:

Examinar de qué manera influye la familia en el comportamiento del niño dentro de las actividades del nivel preescolar. Así como, comparar las relaciones que mantiene con cada familia e identificar posibles causas que originan dicho comportamiento dentro del aula.

Justificación

La razón por la que se realizó la investigación, fue conocer cómo y por qué la familia es un factor fundamental en el comportamiento del niño preescolar, la manera en la que influye en su desempeño dentro de la institución y cómo afecta en cada niño, el tipo de relación que tenga en casa con su familia.



La investigación se realizó para brindar herramientas a docentes y padres de familia con la finalidad de comprender el tema, y así ayudar a los niños a tener mejores espacios de convivencia.

Con una perspectiva teórica, desde la cuál se entiende el problema estudiado Se basó, en el modelo humanista de la educación, en donde el docente permite que los alumnos aprendan, mientras impulsa y promueve las exploraciones, experiencias y proyectos a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido.

Marco teórico

De acuerdo con el paradigma humanista, los alumnos son personas individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer. Con potencialidad, para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. En su concepción, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente, sino personas con afectos, intereses y valores particulares; a quienes debe considerarse en su personalidad total.

Gobernar almas no es el propósito final del docente humanista, sino formar a los estudiantes en la toma de decisiones dentro de ámbitos donde prime el respeto a los derechos de la persona, donde lo justo y lo injusto, como dogma, se cuestione: ¿Todo esto será posible cuando el alumno tenga como apoyo a sus padres, siendo ellos los pilares indestructibles que le acompañarán y guiarán por su arduo camino?

El tema de la familia es muy extenso, sin embargo, sobre la influencia que tiene en el comportamiento de los niños

dentro de las actividades en educación inicial, se han realizado ya algunas investigaciones; mismas que hicieron psicólogos, docentes, médicos, asociaciones y estudiantes interesados en el tema.

El estudio de la dinámica familiar surge, como una crítica a los supuestos de unidad, interés común y armonía que tradicionalmente se ha dicho acerca de las familias; ya que al asomarse a cada una, encontramos diferencias, desigualdades y conflictos; por ello es necesario evidenciar; qué pasa realmente al interior de las familias y postular una representación que se asemeje a la realidad. Torres (2008), (p. 4).

Cada familia es diferente, con sus propios conflictos y virtudes. Lo que origina un sinnúmero de estudios y comparaciones entre la familia del ayer y la del presente; es decir, la evolución que ha tenido a través de los años. Como los estudios realizados por la Enciclopedia Británica en Español (2009), que afirman que: “La familia moderna ha variado, con respecto a su forma más tradicional; en cuanto a funciones, composición, ciclo de vida y rol de los padres”.(p. 4)

Existen diferentes formas y maneras en que los padres cumplen con responsabilidades y los diversos efectos que tienen sobre la personalidad de los niños. Por ello, se decide ver a cada familia y clasificarla según algunas características; para esto se apoyará de las obras de los autores Baldwin y Schaefer (1940-1959), quienes estudiaron a los padres en situaciones diferentes.

a) Padres superposesivos

Este tipo de padres, combinan el afecto excesivo con la tendencia a sobreproteger y tal vez, a ser demasiado indul-



gentes con sus hijos. Se preocupan demasiado y se tiene la impresión de que se sirven de los niños para compensar deficiencias o privaciones sufridas. Diversas circunstancias como estas, hacen que el niño resulte vanidoso y que los padres se sientan ansiosos por su bienestar y seguridad.

Los hijos, son generalmente aprehensivos, en el jardín de niños tienen miedo de entregarse a actividades corporales libres y expansivas que requieran el empleo de los músculos, generalmente muestran menos originalidad y exploración. Estas conductas contrastan en el hogar, donde el niño suele tener crisis del mal humor y ser desobediente, insolente y exigente. La mala conducta en casa puede explicarse como intento por parte del niño, de liberarse del efecto restrictivo que produce la sobreprotección de sus padres. Ofreciendo la escuela la oportunidad de entrar en contacto con adultos que no le oprimen, de modo que no siente ansiedad y es feliz de obedecer.

b) Padres desafectos

Este tipo de padres rechazan a sus hijos, demuestran desinterés por su desarrollo personal y social, suelen descuidarlos físicamente; dependiendo las circunstancias económicas o sociales en las que se encuentran. El niño puede llegar en un momento inoportuno, provocando un conflicto entre los deseos de cuidar un hijo o cumplir con otras obligaciones. El niño es cuidado eficientemente pero distante, faltando el contacto cálido y el estímulo personal para desarrollar sus capacidades latentes.

En el jardín de niños, se muestran menos activos físicamente. Aferrándose en ocasiones a la maestra y negándose

a dejarla; con frecuencia permanecen sentados y son poco curiosos con respecto a las actividades que se desarrollan. Cuando las emprenden, carecen de tenacidad para perseverar en la tarea durante un tiempo prolongado.

c) Padres autoritarios

Este tipo de padres unen el control excesivo a la falta de afecto cordial. El control puede obtenerse mediante preceptos morales, con pocos o ningún castigo físico. Adoptan normas de crianza estricta, que comprende rutinas de autoridad y obediencia indiscutida, que suelen justificar como una determinación de no malcriarlos.

En el jardín de niños, los alumnos son menos curiosos, sociables y exploradores. El excesivo control y las exigencias de obediencia parecen suprimir la espontaneidad, originalidad, creatividad y desarrollo de habilidades sociales.

d) Padres permisivos

Estos padres son demasiado tolerantes, permiten que el hijo haga más o menos lo que quiera, son indulgentes excesivos, y dan al niño más cosas de las que necesita; pueden parecer indiferentes respecto a la seguridad, porque no le impide conducirse en forma desordenada; con probable riesgo para él y los demás.

Los niños tienden a ser inestables y muestran oscilaciones de humor y conducta, de confianza a desconfianza, de independencia a dependencia, del control al desquicio, de conducta amistosa y sociabilidad a la hostilidad y agresión. Presentan el cuadro del típico niño “mimado”, desobediente, rebelde, excesivo en sus requerimientos, dominador con



otros niños. Su comportamiento es así, porque carecen de control externo que lo proteja de su impulsividad.

e) Padres democráticos

Este tipo de padres se divide en: progenitor democrático frío y progenitor democrático cordial. El progenitor democrático frío, no muestra afecto cordial, son directos racionales y faltos de emotividad, dan a sus hijos razones por las cuales debe hacer las cosas. Si su presencia molesta, le dicen que eso concierne solo a los adultos. Le brinda la libertad para expresar sus ideas; le dan materiales y le animan a desarrollar sus habilidades, pero hay una falta de calor, suelen tener grandes aspiraciones respecto a sus hijos, siguen sus progresos y los estiman en comparación con el resto de sus compañeros, de esa forma, inculcan un sentido de la importancia del rendimiento escolar.

Por su lado, los padres democráticos cordiales, dan al niño libertad para expresar sus propias ideas y proporcionarle materiales, oportunidades y estímulos para desarrollar sus habilidades, estos padres se obsesionan con los progresos de sus hijos y se sienten felices de sus éxitos. Pueden ser tiernos, afectuosos y comprensivos cuando la ocasión lo requiere, contemplan objetivamente a sus hijos, evalúan sus cualidades, además de una alusión humorística.

Hay entonces un equilibrio de los extremos, oportunidades de explorar, con la conciencia de no perder de vista los posibles riesgos, para los niños mayores, libertad de elección, pero con la convicción de que necesitan ayuda, apoyo y consejo en asuntos importantes para ellos.

Radke (1989), describe a los hijos de padres democráticos como emocionalmente estables, populares, sensibles a la opinión de los demás y menos pendencieros que otros niños, no describe relaciones sociales tan ideales y halla que estos niños no son particularmente sociables, aunque sí los encuentra intelectualmente curiosos, originales, constructivos y capaces de planear sus propias actividades.

Después de leer y analizar esta información, convendría detenernos para advertir que las relaciones entre padres e hijos son complejas. Y, y no ha sido posible aislar experimentalmente todos los matices de las clases y grados de afecto demostrados, de los controles y requerimientos ejercidos y efectuados. Aquí se han descrito, sólo las categorías generales, por lo tanto, no todos los padres corresponden a las categorías anteriormente mencionadas. Sin embargo, esta clasificación sirvió como base para realizar el análisis de los datos obtenidos en la presente investigación.

Metodología

El presente estudio se sustentó conforme a una dimensión de investigación aplicada, bajo un enfoque cualitativo que orientó al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Utilizando la metodología interpretativa cuyo interés estuvo enfocado en el descubrimiento del conocimiento.

Dentro del paradigma cualitativo, interpretativo y crítico que tiene un carácter humanista; le interesa el nivel racional (subjetivo) del conocimiento, pretende captar las relaciones internas y la intencionalidad de las acciones y percepciones de los sujetos; confiere más importancia a la comprensión que a la causalidad y a la predicción.



El objeto de un estudio explicativo, es esclarecer fenómenos y sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en su dinámica; el fin primordial es establecer predicciones sobre procesos sociales.

Tomando como método el estudio de casos y la investigación directa, en donde la información para el análisis del fenómeno se obtiene directamente de la realidad social, es decir, aquella que se efectúa en el lugar y en el tiempo en que ocurre el problema de objeto de estudio; a través de una recolección de datos, empleando técnicas como la observación, las listas de cotejo y escalas de medición, entre otras.

Logrando con dichas técnicas, procesar la información mediante un diseño de esquema de análisis con los datos obtenidos. Haciendo una comparación y logrando de esta forma un panorama amplio del problema.

Las ventajas que ofrece el método comparativo, se cuentan el comprender cosas desconocidas a partir de las conocidas. La posibilidad de explicarlas e interpretarlas, perfilar nuevos conocimientos, destacar lo peculiar de fenómenos conocidos, sistematizar la información distinguiendo las diferencias con fenómenos o casos similares. Gómez (2014), (p.229).

Investigación orientada al descubrimiento, donde el propósito fue generar conocimiento desde una perspectiva inductiva.

Se tomó como población a cuatro niños: Alina, Abel, Teodoro y Nila (nombres que por ética profesional fueron sustituidos para proteger su identidad), de tercer grado del jardín de niños.

En palabras de Monje (2011), menciona que:

El proceso de recolección de datos para una investigación, se lleva a cabo mediante la utilización de métodos e instrumentos. Los cuales se seleccionan según se trate de información cuantitativa o cualitativa. Algunos procedimientos son directos, como la observación y la entrevista; otros indirectos como los cuestionarios y formatos. (p. 134)

Retomando esta cita, se seleccionaron instrumentos, como: Listas de cotejo, permiten identificar comportamientos con respecto a actitudes, habilidades y destrezas, conteniendo un listado de indicadores de logro, en el que se constata la presencia o la ausencia de estos mediante la actuación del alumno. Escalas de apreciación, permiten valorar el desempeño esperado situado en el alumno en un rango de calidad. Entrevistas, diseñadas para obtener respuestas verbales a situaciones directas entre el entrevistador y el encuestado, teniendo como ventajas la obtención de información completa, y como desventaja, una demanda de tiempo, información influenciada por la habilidad del entrevistador y la veracidad de los datos. Pruebas proyectivas, para estos casos, en particular, se aplicó el “Test de la familia”, cuya técnica es el dibujo libre, en el que se evalúa el estado emocional de un niño con respecto a su adaptación al medio familiar. Cuenta con gran valor diagnóstico; con ella se pueden conocer las dificultades de adaptación del medio familiar, los conflictos edípicos y de rivalidad fraterna.

Resultados

A través de la aplicación de distintos instrumentos de investigación, fue posible analizar y procesar la información de manera más clara, confiable y precisa.



Para llegar a la comprensión del tema se necesitó del “Test de la familia”. Medio por el cual, se pudieron interpretar características familiares-emocionales y de cómo el niño percibe subjetivamente las relaciones entre los miembros de la familia y como se incluye él, en este sistema. Fue a través de la aplicación de esta prueba que se retomaron las interpretaciones pertinentes basadas en criterios de diversos autores; que lo analizan por planos, aspectos, criterios, estilos y acciones.

Otro instrumento fue la “Historia de vida”, por medio de estas, se permitió ordenar hechos pasados, investigar sentimientos, emociones e intenciones de los niños, analizando también las causas que han ido configurando su presente y explicar a través de ello el sistema social en el que se encuentran.

Las historias de vida, en coordinación con los resultados del test de la familia, además de la observación, dieron paso a la construcción de los “Estudios de caso”. Medio por el cuál es posible apreciar el proceso de desarrollo de cada niño.

En palabras de Monje (2011), “Los estudios de casos se refieren al análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social; y proporcionan una descripción intensiva y holística del mismo”. (p.117)

Con ayuda de los cuatro estudios de caso abordados se pudo realizar la contrastación de estos. Partiendo de la observación, indagación, análisis y comprensión de los diferentes comportamientos influenciados por el entorno familiar en el que se sitúa cada niño.

A través de la información del marco teórico referencial, en el que se habla acerca de la participación de las familias en la escuela y de los tipos de familias, se llegó a la conclusión de que ciertos comportamientos que presentan niños y padres, concuerdan con algunos tipos de familias.

Tomando en cuenta todas las preguntas de investigación se mencionarán hallazgos obtenidos a través de ellas. Partiendo del campo personal y social del cual se desprenden las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las Competencias emocionales y sociales, la comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales.

“...los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización se inician en la familia. Al respecto, las investigaciones actuales han demostrado que las niñas y los niños desde edad temprana, desarrollan la capacidad para percibir e interpretar las intenciones, los estados emocionales de los otros y actuar en consecuencia”. (PEP, 2011, p.74)

Se entiende entonces que, es en el preescolar que los niños han logrado un amplio repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales. Desarrollando la capacidad para funcionar de manera autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos; esto, con el acompañamiento familiar. Si bien existen diversos tipos de familias, los expuestos en este escrito, se diferencian uno de otro por las características que cada familia posee haciéndola única y auténtica.



En un primer plano, se observó a los cuatro niños con comportamientos diferentes a los que ahora presentaron. Con Alina, se tuvieron dificultades para la recolección de la información debido al carácter del padre; por el contrario, charlando con la madre se pudo recabar la información suficiente, asegurando entonces que hubo una comprensión de su entorno y por lo tanto se atreve a mencionar que también un progreso en cuanto a sus actitudes desarrolladas en el aula. Con Abel, las causas familiares por las que el niño atraviesa lo llevan a comportarse dentro del aula como alguien cariñoso, participativo, interesado en aprender, pero descuidado en el aspecto de higiene y limpieza. Entablar una conversación con su madre permitió entender y comprender el porqué del comportamiento que presenta el niño.

El comportamiento de Teodoro en clase, se tornaba de ser un niño “preparado”, por el tiempo que sus padres invierten en su educación; pero con el tiempo se apreció que lejos de ser motivado, era hostigado a aprender en actividades cotidianas como escribir la fecha. Teodoro hacía gestos de sufrimiento, al preguntar a los padres por la participación estelar de un niño en algún evento, los padres siempre se mostraban interesados en que su hijo fuera el principal, sin embargo, a Teodoro eso no le gustaba. Todo esto me llevó a pensar, en que algunas veces nos preocupamos más por mantener a un hijo académicamente perfecto, pero emocionalmente vacío.

Con Nila, la situación con sus padres fue percibida como progenitor democrático frío. La madre no muestra emotividad, por lo que hay una falta de calor. Los padres suelen tener grandes aspiraciones respecto a su hija y siguen sus

progresos con interés; desafortunadamente la asocian y comparan con el resto de sus compañeros de clase, pues de esta forma creen inculcar en Nila un sentido de importancia del rendimiento escolar. Lo que origina, un conflicto interno con la niña, que lejos de ayudarla a crecer y creer en sí misma, la perjudica y desanima.

Consideramos que para el docente, es significativo aplicar este tipo de herramientas, ya que profundizan en el conocimiento de los niños y su entorno familiar. Comprendiendo el porqué de su comportamiento, para que puedan percibir la problemática planteada desde otra perspectiva y apliquen, si se dan casos, las medidas necesarias en sus centros laborales. Buscando beneficiar a todos aquellos niños que necesitan mejorar su entorno familiar. Así, se pueden sugerir alternativas de trabajo en conjunto con padres de familia; en donde prevalezca la comunicación.

Conclusiones

Esta investigación brinda al campo de estudio, un contraste de información a través de cuatro experiencias infantiles interpretadas con ayuda de diversos instrumentos. Que fungen como base y apoyo para cualquier lector interesado en el tema familiar que quiera aportar y aunar más al campo de estudio.

Aporta además de experiencias, variados aprendizajes, enseñanzas, reflexiones e información, que son de ayuda e importancia para los educadores. Ya que, a partir de la metodología de estudio de casos, es posible profundizar en la vida de los niños; aclarar dudas acerca de su entorno familiar, comprender los comportamientos presentados en las



diferentes actividades escolares, e interpretar resultados y emitir sugerencias como docentes.

Para finalizar, se recalca la importancia del contexto familiar. Partiendo de promover la autoestima del niño, generando una comunicación afectiva, confianza al expresar sus sentimientos y emociones sin miedo a los diversos puntos de vista. Establecer comunicación y empatía, establecer un aprendizaje de igualdad, promover su inteligencia emocional, a tomar con calma y serenidad los diferentes momentos que se le presenten, esto y más, de la mano de su familia. Recordar que, no se trata de tener hijos perfectos, sino de criar seres humanos independientes, conscientes, respetuosos, y que sepan luchar por sus sueños; porque es una persona que necesita que se ame independientemente de sus logros y fracasos.

Referencias

- Blanco, R. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile: Trineo, pp. 9-19.
- Enciclopedia Británica en español. (2009). *La familia, concepto, tipos y evolución*. Pp. 2-6.
- Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. Barranquilla, Colombia: Zona próxima. Pp. 108-123.
- López, G. (2015). *El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y las niñas*. México: Cendif. Pp. 4-29.
- Roman Sánchez, J., Martin Anton, L., Carbonero Martin, M. (2009). *Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2 (1), pp. 549-558.
- SEP. (2011). *Programa de estudio*. México, D.F.
- Torres, L. E. (2008). *Dinámica familiar en familias con hijos*. México, D.F.: Revista intercontinental de psicología y educación.
- Villalobos Pérez-Cortés, M. (2015). *La familia: formadora primigenia*. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 54 (2), pp. 3 - 19.

CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES DE LOS ASPECTOS SOCIALES DEL PROCESO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA. APORTES DEL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES*

Victor Gerardo Cárdenas González*

Resumen

Se argumenta sobre la necesidad de contar con indicadores sociales de los resultados de estrategias o programas de educación inclusiva. Para ello, se muestran resultados de una investigación llevada a cabo desde el Análisis de Redes Sociales con 164 alumnos de una escuela primaria pública de la Delegación Iztacalco en la Ciudad de México. Se obtuvieron indicadores del estatus sociométrico: centralidad de grado e intermediación que permiten comparar a alumnos con y sin barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Se encontró, mediante la comparación de medias de las puntuaciones obtenidas entre ambos grupos, que el estatus sociométrico de los alumnos con (BAP), es de menor calidad; es decir, ellos tienen menor número de amigos, tienen menos interacciones sociales y se encuentran en posiciones que implican mayor dificultad para el acceso a recursos sociocognitivos derivados de la interacción social entre iguales. Se discute que este tipo de indicadores sociales, al visibilizar los patrones de interacción social en el aula, pueden ayudar a que la comunidad educativa diseñe estrategias enfocadas a mejorar también los aspectos sociales del proceso de educación inclusiva. Se discuten también las aportaciones y limitaciones del enfoque de re-

*Universidad Autónoma Metropolitana.

correo: victorgerardoc5@gmail.com

des sociales a la construcción de medidas objetivas de los aspectos sociales del proceso de inclusión educativa.

Palabras clave: educación inclusiva, análisis de redes sociales, estatus sociométrico

Introducción

La construcción de indicadores sociales del proceso de educación inclusiva es una tarea compleja que requiere el acuerdo intersubjetivo de los participantes y el estudio empírico de su funcionamiento mediante el establecimiento de criterios de validez, que a su vez hagan posible la comunicación, la comparación y eventualmente la evaluación. Los indicadores son variables que sirven, para representar un fenómeno o proceso de interés. En el caso de la educación inclusiva se han propuesto indicadores de calidad y eficacia de los programas y estrategias (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, 2017; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009), o el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), para el caso de la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes indígenas. Por lo general, estos indicadores son medidas cuantitativas como el porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales que se encuentran inscritos en la escuela regular, las tasas de analfabetismo, el número de escuelas que cuentan con instalaciones adecuadas para atender alumnos con necesidades educativas especiales. También se han propuesto, algunos indicadores de logro



como la capacidad para expresarse en la lengua original o el grado escolar alcanzado por los niños y niñas. Otros indicadores son las adecuaciones curriculares realizadas, el número de profesores capacitados, la disponibilidad de materiales de apoyo, entre muchos otros. La construcción de indicadores sociales es una tarea pendiente. Aunque existen algunas propuestas y estudios al respecto, se trata de una cuestión que aun requiere mucha investigación y análisis. Como antecedente importante, el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000), incluye propuestas de indicadores a diferentes niveles, incluyendo el aula y la escuela que informan de la puesta en práctica de acciones congruentes con las metas generales de la educación inclusiva: la cooperación entre estudiantes, la disciplina de aula basada en el respeto mutuo, el conocimiento de los recursos con que cuenta la escuela para apoyar los proyectos inclusivos, el sentido de pertenencia a la escuela, entre muchos otros. En esta guía, ya se consideran indicadores sociales, sin embargo, el índice tiene como propósito servir de guía para que las comunidades escolares construyan su propio programa de educación inclusiva. Por lo que está diseñado con base en preguntas y temas sin pretender avanzar en la construcción de indicadores cuantificables, que permitan la comparación o la evaluación. La búsqueda de indicadores sociales de la eficacia de las prácticas de educación inclusiva, es una tarea muy relevante porque tiene el potencial de proporcionar a maestros y autoridades, criterios para valorar la eficacia de sus acciones e informan de los niveles de bienestar, niveles de integración social, desarrollo socioemocional, satisfacción y ausencia de prejuicios o estereotipos asociado a la discriminación o rechazo. Sin embargo, los indicadores sociales son muy diversos y se

pueden encontrar a diferentes niveles. Desde el personal, el grupal, el escolar, familiar o a nivel de la sociedad en su conjunto. En este trabajo nos limitaremos al análisis de los indicadores que operan a nivel del grupo escolar, por considerarlos especialmente relevantes para orientar acciones de maestros y autoridades dentro de las aulas y escuelas. Algunas variables por considerar son las siguientes; la provisión de apoyo social, confianza interpersonal, relaciones de amistad; establecidas dentro del grupo escolar, participación con compañeros en actividades tanto académicas como recreativas. Para que se conviertan en indicadores se requiere construir medidas objetivas que puedan ser herramientas para la evaluación y comunicación. En este sentido, la perspectiva del “análisis de redes sociales” puede ser de ayuda, ya que ha demostrado que las medidas sociométricas son medidas válidas, accesibles metodológicamente a todos los maestros y que son congruentes con proyectos comunitarios y/o colaborativos.

Desarrollo

El amplio movimiento educativo y social a favor de una educación inclusiva, ha favorecido transformaciones en todos los niveles del sistema educativo y ha propiciado el cambio en algunas prácticas docentes y organizacionales. Sin embargo, conforme el concepto de educación inclusiva ha evolucionado, trascendiendo la referencia a las personas con necesidades educativas especiales para abarcar a toda la diversidad existente en la sociedad y por consecuencia en las escuelas y las aulas, la complejidad que implica hacer realidad los valores que guían este movimiento, se ha hecho evidente. Parte de esta complejidad se debe a la necesidad de afrontar problemas que se encuentran



en la interfase entre lo pedagógico, lo social y lo cultural. Para ilustrar la interacción entre estos procesos, conviene recordar las aportaciones de Hugh Mehan respecto a las prácticas sociales y educativas en aulas que favorecen la reproducción de la exclusión social de niños y jóvenes que sufren desigualdades económicas o que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas en los Estados Unidos. Mehan (1979 - 1991), mostró que son muchos elementos del funcionamiento cotidiano de las aulas, generalmente sutiles y no cuestionados, los que hacen realidad la exclusión social: las rutinas y secuencias de clase, el discurso académico y social, las estrategias de interacción social profesor-alumnado y alumnos entre sí, elementos del capital social de los alumnos que se coordinan diferencialmente con la cultura escolar, entre muchos otros; colocando en desventaja a alumnos pertenecientes a minorías. Todos estos elementos tienen en común, el hecho de que involucran cuestiones sociales: de interacción y conocimiento social, a la vez que señalan que la actividad cotidiana en el aula es uno de los elementos centrales en cualquier intento de introducir innovaciones pedagógicas en el aula. En concordancia con lo anterior, las prácticas inclusivas que pretendan impactar en los indicadores sociales de inclusión requieren el diseño de estrategias de comunicación y colaboración entre estudiantes que pertenecen a grupos sociales distintos, en razón de su origen étnico, tradiciones culturales, condiciones sociales, orientación sexual u otras. Enfrentando cuestiones identitarias, prejuicios, estereotipos, cuestiones de poder y otros procesos sociales y culturales que se expresan en las relaciones grupales e intergrupales. Muchos de estos elementos pueden interferir, con la intencionalidad docente. Estas cuestiones deben ser consideradas para armoni-

zar con las prácticas pedagógicas empleando materiales especialmente diseñados, un lenguaje que evite la fuga de categorías sociales, un proceso reflexivo que evite el privilegio del propio punto de vista del o de la profesora y estrategias de organización de la clase y establecimiento de un clima social adecuado. Todos ellos son elementos sociales del proceso de inclusión educativa.

Antes de plantear la relevancia de contar con indicadores objetivos de ciertos aspectos sociales de la educación inclusiva, es necesario hacer algunas aclaraciones conceptuales: existe ya una línea de política educativa en México para la educación regular y los servicios de educación especial en que la educación inclusiva es parte sustancial y ha dado lugar a muchas estrategias, propuestas y orientaciones para que tanto las aulas como las escuelas en su conjunto operen de acuerdo con sus principios (Secretaría de Educación Pública SEP, 2017, 2018). En esta política, la educación inclusiva es una meta dirigida al sistema educativo en su totalidad y, en consecuencia, comprende a todos los actores del sistema educativo. Respecto al alumnado, se refiere ya no solo a niños que en algunas clasificaciones se han categorizado como niños con necesidades educativas especiales sino que abarca toda la diversidad presente en los entornos educativos: niños con diferencias por origen étnico, por condición socioeconómica, por género, creencias, capacidad física y mental o cualquier otro elemento. En esta política, la educación inclusiva es una forma de garantizar el derecho de todos a una educación de calidad. Esta conceptualización sigue los principios y definiciones adoptados por la UNESCO (2005), a partir, principalmente, de las aportaciones de Ainscow (2001), que la define como



un proceso cuya meta, es la superación de los obstáculos que pudieran limitar la plena participación y aprendizaje de todos los alumnos. En otros documentos, la UNESCO ha definido educación inclusiva como un proceso que permite identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes (2017). El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), trasciende al de necesidades educativas especiales ya que pone el énfasis en la interacción entre los contextos, las demandas del medio y los recursos de las personas. Las barreras, no solo son físicas como en el caso de una discapacidad motriz, también pueden ser sociales o económicas. Según la Organización de Estados Iberoamericanos (2009), las prácticas inclusivas son actuaciones situadas, viables y con sentido en contextos bien definidos. Es decir, son acciones pensadas específicamente para responder a problemáticas detectadas localmente y que se afrontan con los recursos disponibles también localmente. En ese sentido son, “únicas e irrepetibles”, incomparables y se juzgan por el compromiso de sus actores en el logro de las metas generales establecidas en la definición de educación inclusiva.

Planteamiento del problema.

La interacción entre iguales, puede informar del grado de integración entre los niños del aula. Esta integración es benéfica en el sentido de que hace más probable la disponibilidad de apoyo social, favorece el desarrollo de relaciones de confianza y amistad, sentido de pertenencia y satisfacción. La regulación cognitiva y el desarrollo de habilidades socioemocionales, se encuentran asociadas a la calidad de la interacción social dentro de los grupos de pertenencia. En algunos estudios se ha encontrado que la calidad de las

relaciones sociales en el aula, también se asocia a resultados del aprendizaje. Los objetivos de la educación inclusiva no pueden limitarse a cuestiones de aprendizaje, sino que tienen que abarcar cuestiones de integración social.

Los aspectos sociales de la educación inclusiva no se refieren específicamente a las estrategias docentes o a las adecuaciones curriculares aunque están estrechamente ligadas a ellas; se refieren a todas aquellas dimensiones de la participación, la creación de lazos de amistad y confianza y las posibilidades de convivencia pacífica en la escuela y fuera de ella, entre todos los niños. Desde un modelo relacional de la inclusión puede plantearse la desintegración social entendida como la ausencia o mala calidad de lazos de amistad y apoyo, la aceptación por parte del grupo de iguales y otros indicadores del capital social, son las principales carencias de los programas de atención a los niños con necesidades educativas especiales o a niños pertenecientes a grupos minoritarios y que se encuentran en situación de desventaja social. En torno a estos componentes giran algunos de los desafíos actuales más apremiantes de los programas y estrategias de educación inclusiva. Subsisten problemas de discriminación, rechazo y obstáculos para la participación social con el grupo de iguales, así como una amplia gama de problemas de operación o funcionamiento de las escuelas o las comunidades escolares originados en prácticas arraigadas, estereotipos y prejuicios, que dificultan el logro de las metas de la educación inclusiva. Por ejemplo, en una investigación cualitativa realizada en México, se encontró la existencia de fallas organizacionales, prejuicios y estereotipos encarnados en las prácticas cotidianas de parte de profesores y padres o madres de familia que “naturali-



zan” la situación de desventaja de niños con necesidades educativas especiales (Mendieta, 2009). En otra investigación, Ruiz (2011), encontró que los profesores de Educación Básica tienden a delegar la responsabilidad de la atención de niños con síndrome de Asperger, en equipos de apoyo a la educación regular y a enfatizar problemas asociados al diagnóstico preciso, y la falta de capacitación docente para atenderlos. Schwab, Gebhardt, Kramer & Gasteiger-Klicpera (2014), encontraron que los niños con necesidades educativas especiales muestran ciertas conductas consideradas inapropiadas y son objeto de formas indirectas de agresión por parte de sus compañeros con más frecuencia, que los compañeros; sin necesidades educativas especiales de sus respectivos grupos escolares. En la misma línea, Bossaert, Colpin, Jan Pijl & Petry (2013), encontraron niveles inferiores de participación social, aceptación social y relaciones de amistad en niños de séptimo grado, con necesidades educativas especiales que asisten a escuela regular en comparación con sus grupos de pares. De manera similar, Baydik & Bakkaloglu, (2009), encontraron conductas de discriminación, burlas, rechazo y aislamiento hacia niños con necesidades educativas especiales que además se asociaron a la apariencia física, rendimiento académico y problemas de conducta. En general, se ha encontrado que los niños con necesidades educativas especiales, tienden a ser menos populares y más vulnerables a la exclusión social (Szekeres, 2014). El estatus sociométrico y la posición de los alumnos en la red, formada por las relaciones con los compañeros; son conceptos propios del análisis de redes sociales que informan del nivel de integración social. En este sentido, es importante preguntarnos: ¿Qué medidas específicas pueden proponerse como indicadores sociales

de los resultados de estrategias de educación inclusiva?

Objetivos

Argumentar sobre la pertinencia de indicadores construidos a partir del análisis de redes sociales, para informar del nivel de integración social que mantienen niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Comparar el estatus sociométrico de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y que asisten a escuela regular, con la media de los niños de los grupos escolares en que están inscritos.

Justificación

La construcción de indicadores de los aspectos sociales de los resultados del proceso de educación inclusiva se encuentra en proceso de desarrollo. Existiendo aún, poca visibilización de estos aspectos. Algunos de ellos pueden ser representados con la ayuda teórico-metodológica del análisis de redes sociales. Ya que, permite cuantificar y visibilizar la centralidad de ciertos actores, las asimetrías resultantes de procesos de desintegración social, la marginación o aislamiento entre otros fenómenos relaciones que indican la posición de los actores en su red y, en esa medida, el acceso a recursos cognitivos y afectivos fundamentales para el desarrollo psicosocial.

Marco Teórico

El análisis de redes sociales (ARS), Wasserman y Faust (1994), es una perspectiva teórico metodológica de creciente presencia en las ciencias sociales. Estudia la estructura



de las relaciones entre actores sociales. Permite visibilizar las posiciones de los individuos en un entramado de relaciones, su acceso diferencial a recursos y diversos aspectos del vínculo establecido dentro del grupo relevante o entre grupos. Lo que en conjunto aporta, un conjunto de indicadores de integración social. Diversos indicadores resultantes del análisis de las redes sociales son útiles para diferentes propósitos. Por ejemplo, las medidas de centralidad a nivel de los nodos, como el grado de entrada o la intermediación son muy útiles para estudiar la prominencia o protagonismo de ciertos nodos (actores). El grado de entrada es el número de nominaciones recibidas. La intermediación es una medida que resulta de la suma de los lazos existentes entre los pares de nodos que encuentran en su camino a un tercer nodo. Que es, el nodo que se encuentra en el camino de cualquier par de nodos de la red. Por otra parte, la densidad de una red indica la accesibilidad a la información o a los recursos que circulan en la red; se refiere al nivel de interconexión entre los miembros de la red. Es decir, el análisis de redes sociales es informativo tanto al nivel de las relaciones interpersonales dentro del grupo como de las características del grupo como una unidad. Una de las fortalezas de esta perspectiva es que permite explicar algunos resultados de procesos sociales como la inclusión social que dependen fuertemente de la interacción entre los integrantes de grupos y comunidades en términos del acceso diferencial a recursos (sociales, cognitivos, materiales). Dicho acceso está determinado, por los patrones de interacción y las posiciones que ocupan los diferentes actores en la red respectiva. En este sentido es una perspectiva valiosa para identificar y analizar los procesos sociales de relevancia teórica y práctica.

Metodología

Sujetos.

Participaron 164 alumnos de 6 grupos escolares de entre 4º. y 6º. Grado, de una primaria pública ubicada en la Delegación Iztacalco de la Ciudad de México a la que asisten, 16 alumnos que enfrentan diversas barreras para el aprendizaje y la participación.

Procedimiento

Se aplicó un cuestionario de redes sociales en los 6 grupos en que se encontraba inscrito (a) alguno de los alumnos (as) con BAP. Los cuestionarios se aplicaron en los salones de clases con la presencia del profesor (a) de grupo, pero se solicitó que no participara en el proceso. Uno de los integrantes del equipo de investigación, dio las instrucciones al grupo y se solicitó a los alumnos que escribieran sus respuestas en los cuestionarios que se les repartieron. Se supervisó constantemente que no se dejaran preguntas sin responder. Los datos fueron capturados en matrices de adyacentes y analizados con ayuda del programa UCINET (Borgatti, Everett y Freeman, 2002). Se solicitó previamente autorización a las autoridades escolares, al personal de UDEEI, a los profesores de grupo y a los alumnos participantes asegurando anonimato y confidencialidad.

Instrumento de recolección de información.

Cuestionario de redes sociales diseñado exprofeso, basado en la nominación de compañeros del grupo. Las preguntas que se hicieron fueron. ¿Quiénes son tus amigos?, ¿Con quién te gusta juntarte en los recreos?, ¿Con quién no te



gusta juntarte? Entre otras preguntas sobre apoyo social. En esta ponencia se reportan solo las dos primeras preguntas.

Estrategia de análisis

Se realizó análisis de redes sociales con ayuda del *software* Ucinet. Se comparan las medidas de centralidad (grado de entrada e intermediación) entre los alumnos con BAP y las medias de una muestra aleatoria de los grupos a que pertenecen sin incluirlos. Para ello se construye una matriz de atributos a partir de la red social del grupo correspondiente. Se reportan las diferencias de medias para grupos independientes que son: el grupo BAP $N=16$ y una muestra aleatoria de 16 alumnos sin BAP de los 6 grupos. Estas diferencias se calculan para dos preguntas: ¿Quiénes son tus amigos y con quién no te gusta juntarte? Consideramos a estas preguntas indicadores de la posición de los alumnos en su red.

Resultados

Se obtuvo la media y desviación estándar de las medidas sociométricas: grado de entrada e intermediación para dos preguntas: ¿Quiénes son tus amigos? y ¿Con quién no te gusta juntarte?

Tabla 1. Comparación de medias entre alumnos con y sin BAP.

	Grado de entrada ¿Quiénes son tus amigos	Grado de entrada ¿ConCon quién no te gusta juntarte?	Intermedia- ción ¿Quiénes son tus amigos?	Interme- diación ¿Con quién no te gusta juntarte
Media grupal y Desviación estándar (6 grupos)	3.31 / 1.77	.62/.71	2.18/1.37	.25/.44
Media y desviación estándar alumnos con BAP.	1.43 / .89	1.50/.51	.87/.71	1.12/.50
T	3.770.	-3.93	3.38	-5.21
Nivel de sig-nificancia	.001	.000	.003	.000

En la tabla 1 puede observarse que las diferencias para las dos preguntas son significativas tanto para el grado de entrada como para la medida de intermediación. Es decir, los alumnos sin BAP tienen estatus sociométrico mejor en las dos preguntas, en comparación con sus compañeros con BAP. Es importante tomar en cuenta que las comparaciones se hicieron con una muestra aleatoria de los compañeros de cada grupo en que se encuentra inscrito algún alumno con BAP; debido a la gran diferencia numérica entre ambos grupos. El grado de entrada que se refiere al número de nominaciones recibidas indica que los niños con BAP tienen menos amigos y son elegidos con mayor frecuencia por sus compañeros como alguien con quien no le gusta juntarse.



Conclusiones

Las diferencias en el estatus sociométrico medido con las herramientas del análisis de redes sociales entre alumnos con y sin BAP, son significativas. Siendo desfavorables para los alumnos con BAP.

Los indicadores de los dos factores sociales estudiados: número de amigos y elecciones negativas, permiten hacer una comparación entre alumnos con BAP y el resto de los alumnos de sus respectivos grupos.

En respuesta a la pregunta de investigación se puede plantear que, las medidas de centralización, centralidad de grado e intermediación son indicadores que permiten analizar el nivel de integración social de los alumnos con BAP, a sus respectivos grupos escolares.

Las medidas obtenidas pueden favorecer que docentes y personal de apoyo, tomen medidas para mejorar la integración social de todos los alumnos de sus grupos y en esa medida favorecer su bienestar y aumentar las oportunidades para una participación más igualitaria.

Por lo anterior, se puede plantear que la necesidad de construir indicadores de los aspectos sociales del proceso de inclusión educativa, puede apoyarse en la perspectiva del análisis de redes sociales; aunque es necesario contar también con indicadores de aspectos sociales que no son susceptibles de medirse desde esta perspectiva, teórico-metodológica: tal es el caso del desarrollo socioemocional.

Referencias

- Agencia Europea para el desarrollo de la educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Bruselas: Autor. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ES.pdf
- Ainscow, M. (2001). *Understanding the development of inclusive schools. Some notes and further reading*. University of Manchester. Recuperado de: <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=492...>
- Baydik, B. & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences theory and Practice*, 9(2), pp. 435-447. Recuperado de <http://bidi.uam.mx:5647/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=6866abf9-1db3-4a13-a9f0-f482868e8679%40sessionmgr4006>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO/Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. y Freeman, L. C. (2002). *UCINET 6 for Windows. Software for Social Network Analysis*. Harvard: Analytic Technologies.
- Bossaert, G., Colpin, H., Jan Pijl, S. & Petry, K. (2013).



Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 93, pp. 1952-1956. Recuperado de https://ac.els-cdn.com/S1877042813035921/1-s2.0-S1877042813035921-main.pdf?_tid=a4d898c2-6169-40fd-af8b-1a95663eb-0f3&acdnat=1536792450_b4cacf206acfld3cc26566ef8fd4bf6d

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: the social organization of classroom instruction*. Cambridge M. A.: Harvard University Press.

Mehan, H. (1991). *Sociological foundations supporting the study of cultural diversity*. Research Report No. 1. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Recuperado de: https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE018272/RR1_Sociological_Foundations.pdf

Mendieta, G. A. J. (2009). *Las experiencias escolares de los niños con necesidades educativas especiales en su integración a la escuela primaria*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional México: COMIE. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0493-F.pdf

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: OEI. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Ruiz, A. F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: un caso de síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, XV, pp. 39-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194121530004.pdf>
- Schwab, S., Gebhardt, M., Kramer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Linking self-rated social inclusion to social behavior. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/264238043_Linking_self-rated_social_inclusion_to_social_behaviour_An_empirical_study_of_students_with_and_without_special_education_needs_in_secondary_schools



Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica. México: SEP. Recuperado de: https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/IV_EL_CURRICULO_DE_LA_EDUCACION_BASICA.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (29 de diciembre 2018). *Acuerdo número 27/12/17 por el que se emiten las reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop_2018.pdf*

Szekeres, A. (2014). Social integration of children with mild intellectual disabilities in the primary school. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 1855-1860. Recuperado de: https://ac.els-cdn.com/S187704281400500X/1-s2.0-S187704281400500X-main.pdf?_tid=c9e81fc2-4319-43c6-87d4-fb-53d5d0abae&acdnat=1536793905_5488c3a26a8222405865e2d0d6cd713f

Wasserman, S. y Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

NIVEL DE AUTOESTIMA QUE PRESENTAN LOS NIÑOS DE TERCERO DE PREESCOLAR EN LA CIUDAD DE OAXACA*

Paulina Hernandez Ramirez*
Dulce Magaly Pérez Alvarado**

Resumen

La autoestima se define como: (a) un sentimiento valorativo, positivo o negativo, del propio ser (González, 1999; Acosta y Hernández, 2004; Nuño, 2003), (b) la confianza en la capacidad propia de pensar y de enfrentar a los desafíos básicos de la vida (Branden, 1995), (c) y una de las principales fuentes de motivación personal (Silva y Mejía, 2015). Cabe señalar que esta se clasifica en alta, media y baja (Smith, 1981 como se citó en Beltrán et al., 2016). Actualmente se sabe que se han hecho estudios con adolescentes, pero no hay muchas investigaciones que se hayan realizado con niños de preescolar y mucho menos algunos en los que se puedan percibir sus niveles de autoestima. Por lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de autoestima que presentan los niños de tercero de preescolar en la Ciudad de Oaxaca. Se realizó un estudio cuantitativo no experimental transeccional, con alcance descriptivo. Se trabajó con 62 alumnos de tercero de preescolar, empleando un muestreo no probabilístico. Para la recolección de la información se empleó, una adaptación de la escala de autoestima de Rosenberg

*Centro Universitario Casandoo. pauhr_1420@hotmail.com

**Centro Universitario Casandoo. dulceperezasocnaldocuniv@gmail.com

(1989), y para su análisis se ocupó la estadística descriptiva. Los resultados mostraron que el 93% de los participantes tiene autoestima alta, el 5% media y el 2% baja. Se discute acerca de la importancia de este tema, porque a través de él, la persona tiene la seguridad de hacer las cosas bien. Así como enfrentar y resolver cualquier problema que se le presente.

Palabras clave: autoestima, niveles de autoestima, preescolar, escala Rosemberg.

Introducción

La ponencia que se presenta en esta ocasión, se basa en los resultados de una investigación acerca de los niveles de autoestima en niños de preescolar del Estado de Oaxaca. Es un tema de vital importancia, porque a través de la autoestima los niños lograrán obtener mejores resultados en su vida diaria, ya que mejora la convivencia y las relaciones con los demás.

Por esta razón, en la presente se retomarán las definiciones de la autoestima, sus niveles, la trascendencia en la vida de los estudiantes, así como la educación preescolar y sus características. De igual forma, se revisarán muy brevemente los estudios recientes, tanto nacionales como internacionales que están relacionados con esta investigación. También, la metodología empleada en esta investigación, los resultados y las conclusiones obtenidas.



Desarrollo

*Planteamiento del problema

El estudio de la autoestima, es un tema que día a día ha ido cobrando mayor interés en la sociedad actual. De manera sintética se puede decir que la autoestima se define como un sentimiento valorativo, positivo o negativo, del propio ser que resulta de la suma de la confianza y el respeto por uno mismo (Acosta y Hernández, 2004; Branden, 1989; González, 1999; Nuño, 2003). Por tal motivo, en el presente trabajo se pretende conocer los niveles de autoestima de los niños, la literatura establece en ella diferentes niveles, los cuales son: (a) alta, media y baja, (Smith, 1981 como se citó en Beltrán et al., 2016, Garay y Farfan, 2007; Montes et al., 2012; Nuño, 2003), (b) positiva y negativa (elevada, media y baja), (Rosenberg, como se citó en Rojas et al., 2009). Ya que esto, es primordial en su aprendizaje. Se trata pues, del juicio que realiza cada ser humano de sus propios sentimientos, capacidades y conocimientos; dependiendo de cómo se sienta con él mismo. Es importante conocer los niveles de autoestima de los niños de preescolar, ya que esto influye en su buen desempeño académico (Silva y Mejía, 2015), esto porque a través de ella, la persona tiene el optimismo y la seguridad de hacer las cosas bien; sabe enfrentar y resolver cualquier problema que se le presente.

Al respecto, es importante indicar que se han hecho investigaciones tanto nacionales como internacionales acerca del tema;. Ellas, con diferentes objetivos, sin embargo, se desconocen investigaciones que se hayan hecho con niños de preescolar y mucho menos en determinar sus niveles de autoestima; por esta razón esta investigación tuvo como

objetivo determinar el nivel de autoestima que presentan los niños de tercero de preescolar en la Ciudad de Oaxaca. De tal manera que, se les pueda apoyar en este tema, ya que es una necesidad emocional e intelectual; que en el caso de los niños depende también de su entorno familiar y académico. Lo anterior debido a que la autoestima: “conforma nuestra personalidad, la sustenta y le otorga un sentido, se genera como resultado de la historia de cada persona. No es innata. Es el resultado de una larga secuencia de acciones y sentimientos que se van sucediendo en el transcurso de nuestros días” (Roa, 2003, p. 242). Cabe mencionar que, una vez detectados los resultados, el alcance de esta investigación se ubica en el diseño de programas de intervención tanto dentro como fuera del aula; trabajando con padres de familia y estudiantes que presenten necesidades específicas en este rubro. Además, los docentes pueden tener la información requerida para realizar adecuaciones curriculares que atiendan a las características de sus alumnos, fomentando así, ambientes y entornos de sana convivencia.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de autoestima que presentan los niños de tercero de preescolar en la Ciudad de Oaxaca?

Preguntas específicas de investigación

1. ¿De qué manera se ha definido la autoestima?
2. ¿De qué manera se han categorizado los niveles de autoestima?



3. ¿De qué manera se ha definido el nivel preescolar?
4. ¿De qué manera se han caracterizado los alumnos de preescolar?
5. ¿De qué manera ha influido la autoestima en niños de preescolar?
6. ¿Cuál es la importancia de determinar el nivel de autoestima que presentan los alumnos de educación preescolar?
7. ¿Qué estudios se han realizado anteriormente para determinar el nivel de autoestima que presentan los alumnos de educación preescolar?

Objetivo general

Determinar el nivel de autoestima que presentan los niños de tercero de preescolar en la Ciudad de Oaxaca.

Justificación

La presente investigación se justifica debido a que la problemática de estudio tiene una magnitud considerable, pues el alta autoestima “afirma las necesidades y carencias propia;, ayuda a alcanzar principios morales y a gozar del fruto del esfuerzo” (Branden, 1995), además, “ayuda a afrontar los retos y responsabilidades que la vida plantea” (González, 1999), siendo un “estado emocional favorable para el logro del desempeño escolar” (Silva y Mejía, 2015). Así mismo, “conforma la personalidad, la sustenta y le otorga un sentido” (Roa, 2013), produciendo “seguridad

interior y confianza en sí mismo” (Melcón, 1991), siendo básico fortalecerlo desde edades muy tempranas (Mejía, 2007), pues de acuerdo al nivel de autoestima que tiene el individuo, se determinará también su salud mental. Ya que, es fundamental para las relaciones positivas con los demás, y la seguridad para probar cosas nuevas y el logro del éxito.

Es importante indicar que, los estudios recientes han demostrado que: (a) “un pequeño porcentaje de las investigaciones realizadas de la autoestima resultó con valoración altamente positiva en los adolescentes” (García, 2005), (b) “los puntajes en hombres son mayores que en mujeres en su autoestima global; sucediendo lo contrario en el factor percepción de Competencia. Por ello las mujeres se perciben más competentes en diversos dominios que los hombres” (Onaya y Gómez, 2007), (c) “los estudiantes manejan un alto nivel de autoestima y no todos tienen un alto nivel de tendencia a manejar algunas conductas autodestructivas” (Sánchez, 2016), (d) “la mayoría de los estudiantes presentaron un mejor resultado en el ámbito de la autoestima social, lo que quiere decir que ellos se sienten conformes con las relaciones que establecen con sus compañeros de curso y sus profesores” (Álvarez, Sandoval y Velásquez, 2007); y por último (e), hay una relación entre el rendimiento y la autoestima académica (Rabell, 2012).

Lo anterior es muy importante, ya que está demostrado que si el estudiante no tiene buena autoestima, le afectará en sus estudios, la convivencia con los amigos y maestros, hasta con la propia familia.

El desarrollo de estudios como el que se propone en esta investigación puede facilitar la solución del problema, en el



sentido de permitir que los alumnos de preescolar puedan ser apoyados por sus padres o por sus maestros cuando se logre determinar su nivel de autoestima. Ya que, es trascendente para su desarrollo cognitivo, emocional, social e intelectual. Además, esta investigación pretende fomentar en los estudiantes de este nivel una autoestima saludable. Este estudio también elimina una laguna de conocimiento, ya que hasta la fecha, se han realizado indagaciones sobre los niveles de autoestima en los adolescentes. pero hacen falta estudios de la población en edad preescolar,; debido a que, ésta es una etapa significativa en su desarrollo.

Marco Teórico

De manera inicial, son importantes las numerosas investigaciones sobre la autoestima. Ya que destacan su decisiva importancia para el pleno desarrollo del potencial dinámico de la persona. Ahora bien, se puede afirmar que la autoestima se ha definido de múltiples maneras, como: (a) “un sentimiento valorativo, positivo o negativo, del propio ser” (González, 1999; Acosta y Hernández, 2004; Nuño, 2003), (b) “la confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida” (Branden, 1995) (c) “una de las principales fuentes de motivación personal” (Silva y Mejía, 2015). En síntesis, la autoestima es el juicio que realiza cada ser humano sobre sus propios sentimientos, capacidades y conocimientos. Cada quien se da un valor dependiendo de cómo se sienta con él mismo: de su apariencia física, de sus aptitudes, de sus éxitos profesionales y personales; ya que la autoestima es fundamental para las relaciones positivas con los demás, la seguridad para probar cosas nuevas y el logro del éxito.

Además, se ha clasificado en: (a) alta y baja (Garay y Farfán, 2007; Montes et al., 2012; Yagosesky 1998, como se citó en Nuño, 2003), (b) alta, media y baja, (Smith, 1981 como se citó en Beltrán et al., 2016), (c) positiva y negativa, y elevada, media y baja (Rosenberg, como se citó en Rojas et al., 2009). Cada una de ellas con características y repercusiones particulares. Por ejemplo, para efectos de esta investigación, se retomará la clasificación de Rosenberg (como se citó en Rojas et al., 2009), en la cual se especifica que la autoestima baja se manifiesta a partir de: “un estado de desequilibrio y conciencia reducida, generalmente originado durante el nacimiento y la crianza. Que promueve y sostiene pensamientos, sentimientos, emociones y comportamientos auto-limitadores que afectan el funcionamiento del individuo; consigo mismo y con su entorno” (Yagosesky, 1998 como se citó en Nuño, 2003), además, sus repercusiones pueden ser el miedo, la tensión, los fracasos, las enfermedades, la angustia, la ansiedad, la disfunción sexual, la neurosis, la gordura, el incumplimiento de las metas y las adicciones, entre otras (Acosta y Hernández, 2004).

Por su parte, las personas con autoestima media, son “expresivas, dependen de la aceptación social. Igualmente tienen alto número de afirmaciones positivas, siendo más moderadas en sus expectativas y Competencias que las anteriores” (Coopersmith como se citó en Sparisci, 2013). Esto indica que, las personas con este nivel son susceptibles y les afecta lo que el entorno diga de ellos.

Finalmente la población con autoestima alta, tiende a relacionarse “con los otros de manera adecuada, sana y equilibrada. Hace compatible la expresión de su propio yo, sus



propios deseos, opiniones y sentimientos ante los demás con el respeto y valoración de los deseos, creencias y sentimientos de los otros” (González, 1999). Ya que un buen nivel de autoestima mejora la convivencia y relaciones con los demás, se tiene la probabilidad de conseguir lo que se propone sin tener el temor de equivocarse ante alguna situación y estar constantemente motivado; para el cumplimiento de sus metas y aspiraciones personales.

Ahora bien, para el mejoramiento de la autoestima, especialmente en los niños, es importante que el docente mantenga un ambiente de respeto hacia el desempeño de los alumnos. Fomentando en ellos, la iniciativa y el reconocimiento de su trabajo; esto puede llevarlo a cabo a partir del reforzamiento positivo constante hacia sí mismos, dejándoles en claro que cuentan con las capacidades y habilidades necesarias para la realización de cualquier actividad. Esto ayudará, a que ellos se vean de manera positiva (Acosta y Hernández, 2004; García, Calvo y Marrero, 2006; Melcón, 1991; Roa, 2013).

Es primordial indicar que el rol de los padres, en la adquisición de la autoestima es importante, ya que: (a) “durante la infancia, los niños intentan incrementar su autoeficacia y ganan independencia” (Rice y Vental, 2001, como se citó en Simkin et al., 2014), (b) “si los adultos encargados del niño promueven estas acciones, facilitarán que el mismo sea autónomo, independiente y seguro, contribuyendo al fortalecimiento de su autoestima” (Erikson, 1969, como se citó en Simkin et al., 2014), (c) “la madurez de los padres constituye una gran importancia en el desarrollo emotivo del niño, sus actos incidirán decisivamente en el concepto que este se forja de sí mismo y de los demás” (Melcón,

1991), esto deriva del hecho de que ellos son el ejemplo que visualizan los infantes para irse preparando; pues es así que los niños crean su personalidad basándose en un esfuerzo positivo por parte de su contexto inmediato, es por eso que la familia es el primer motor que impulsa el desarrollo de la autoestima.

Cabe señalar que esta investigación se realizará en el nivel de preescolar, por lo tanto, es importante definirlo: comprende la atención de los niños desde su concepción hasta los 6 años, (Gil y Sánchez 2004) (b) para niños, cuyas edades fluctúan de 3 a 5 años, 11 meses (Loperena, 2008) los alumnos se alejan del entorno familiar y que permanecen tiempo sin sus padres, logrando así, desenvolverse en el ámbito social con el propósito de que vivan experiencias que contribuyan en sus procesos de desarrollo y aprendizaje y que paulatinamente trabajen su afectividad y confianza.

Así mismo, es importante conocer las características de los alumnos de preescolar, puesto que con dicha población se trabajará. Los niños que cursan este nivel “son capaces de identificarse como independientes de los otros. Reconocen su imagen y se vuelven relativamente autosuficientes en sus necesidades básicas” (Loperena, 2008). Esto menciona que, empiezan a desarrollar sus habilidades, aptitudes y destrezas aprendiendo cosas nuevas. Esta etapa del niño le dará seguridad para enfrentarse a nuevos desafíos.

Ahora bien, siempre hay que tener conciencia de que la autoestima ayudará a que los individuos identifiquen sus necesidades y carencias. Lo cual, les proporcionará las herramientas necesarias para solucionar cualquier proble-



mática que se les presente a lo largo de su vida; incluyendo las relacionadas al ámbito académico (Branden, 1995; González, 1999; Silva y Mejía, 2015). Lo anterior debido a que también “conforma la personalidad, la sustenta y le otorga un sentido” Roa (2013); esto es principalmente importante en los primeros años de vida, de hecho está comprobado que la autoestima disminuye conforme se va avanzando en los años de escolarización (Mejía, 2007), por eso es trascendente fortalecerla desde pequeños.

Desde otra perspectiva, el impacto de la autoestima en el rendimiento académico es sustancial, ya que estudios realizados muestran que los estudiantes con autoestima positiva obtienen mejores logros académicos, estarán más abiertos y con mejor disposición para aceptar los cambios y se esfuerzan más porque tienen mayor confianza en sí mismos (García, Calvo y Marrero, 2006; Haeussler y Milić, 1995, como se citó en Naranjo, 2007; Mejía, 2007; Rosenberg, 1979, como se citó en Yapura, 2015; Zúñiga, 2000, como se citó en García, 2005). En cambio, los estudiantes con baja autoestima se ven perjudicados, de tal forma que sienten que no son capaces de tomar sus propias decisiones y viven con temor a equivocarse en todo momento de su vida, dudan de su capacidad y por esta razón se vuelven muy vulnerables ante cualquier situación.

Siendo este tema muy importante, nacional e internacionalmente se han realizado diferentes estudios, por ejemplo los que han tenido el objetivo de: (a) “determinar las relaciones entre el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento académico” (García, 2005); (b) “elaborar, aplicar y evaluar un programa de intervención que favorezca el rendimiento escolar por medio de la autoestima” (Onaya y Gómez, 2007); (c) “determinar si existe relación entre la

autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes” (Sánchez, 2016), (d) “identificar el nivel de autoestima de alumnos de liceos” (Álvarez et al., 2007), (e) “investigar la relación existente entre la baja autoestima y su incidencia en el rendimiento académico” (Rabell, 2012; Yapura, 2015). Ante ellos, algunos resultados obtenidos fueron: (a) “existe una mejora en el ámbito de la autoestima social” (Álvarez et al., 2007); (b) “se revalidan la importancia de la autoestima positiva para el rendimiento escolar” (Yapura, 2015),); (c) y por último que “el carácter positivo o negativo de la autoestima afecta correspondientemente en el rendimiento académico” (Rabell, 2012). No obstante, no se ha puesto atención en lo que sucede en este ámbito dentro del nivel preescolar; y es ahí donde la investigación tiene un campo de acción amplio.

Metodología

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de autoestima que presentan los niños de tercero de preescolar en la Ciudad de Oaxaca. Se trabajó con un estudio de diseño cuantitativo no experimental transeccional, con alcance descriptivo. Se trabajó con 62 alumnos de tercero de preescolar, empleando un muestreo no probabilístico; a quienes se les aplicó una encuesta mediante una adaptación de la escala de Rosenberg (1989), la cual mide la autoestima a través de 10 preguntas puntuables. Para el análisis estadístico de los datos, se utilizó estadística descriptiva a través de a distribución de frecuencias.

Resultados

Partiendo de la aplicación del instrumento, se obtuvieron los siguientes resultados, de los 62 niños encuestados, el 93 % de ellos tiene la autoestima alta, el 5% media y el



2% baja. La mayoría de los niños de esta etapa, cuenta la autoestima alta.

En la figura 5.1 se muestra la población de alumnos encuestados por sexo, donde se puede apreciar que el 55% son niños, y el 45% son niñas.

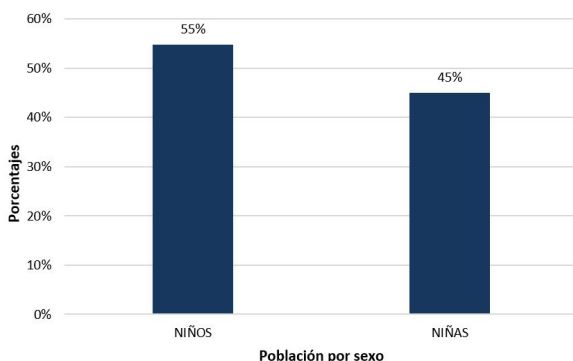


Figura 5.1. Porcentaje de población por sexo

De igual forma, en la figura 5.2 se muestran los niveles de autoestima de niños y niñas de tercero de preescolar, ahí se puede apreciar que el 93% de ellos tiene autoestima alta, el 5% media y el 2% baja.

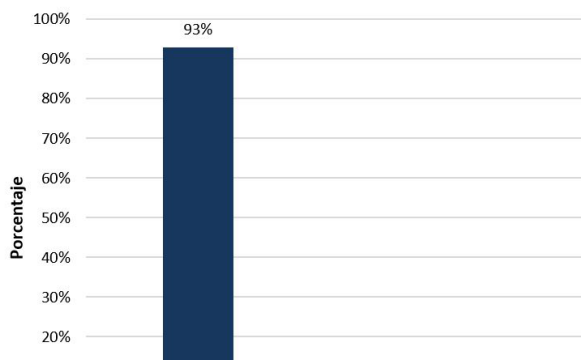


Figura 5.2. Porcentaje de niveles de autoestima en niños de tercero de preescolar.

Es importante indicar que de los resultados anteriores, la mayoría de las niñas cuenta con autoestima alta (93%), mientras que únicamente un 7% se ubica en nivel medio y ninguna en el bajo (Ver figura 5.3).

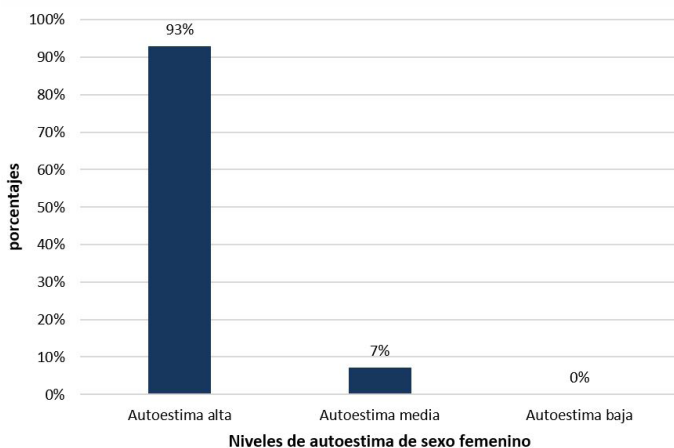


Figura 5.3. Porcentaje de niveles de autoestima en niñas de tercero de preescolar

Finalmente, de la población varonil, el 94% cuenta con una autoestima alta y solo el 3% muestra autoestima media y baja.

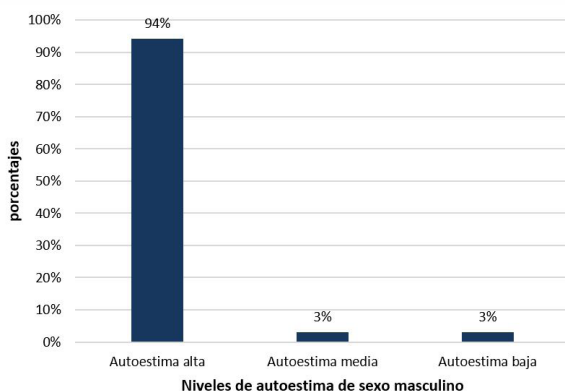


Figura 5.4. Porcentaje de niveles de autoestima en niños de tercero de preescolar.



Conclusiones

En conclusión se puede afirmar que el nivel de autoestima que presentan los niños de tercero de preescolar en la Ciudad de Oaxaca, es alto (93% de ellos tiene autoestima alta, el 5% media y el 2% baja). Llama la atención que, la mayoría de los niños en esta etapa obtuvieron una autoestima alta, esto puede deberse a lo que menciona Mussen, Cogen y Kagan (2000 como se citó en Moreno et al. (2011), p.156), cuando establecen que, “el colegio y el hogar es donde se respira un ambiente de cariño, de respeto, de confianza y de estabilidad, en el que los niños se crían y se desarrollan psíquica, social y culturalmente más sanos, seguros y se relacionan con el exterior”. Hay que tomar en cuenta que en la edad preescolar, los niños cuentan con el sustento familiar que les permite mantener un buen nivel en su percepción de sí mismos. Sería interesante revisar cómo, a lo largo del tiempo, y más importante, a lo largo de la escolaridad; esta autoestima se va reduciendo, haciendo necesario determinar qué factores intervienen en este proceso.

Hay que recordar también que, el docente tiene un gran papel en la conformación de la autoestima de sus alumnos y la responsabilidad de cuidar de ella, por esta razón, él debe conocer, capacitarse e interesarse por el tema y por el dominio de estrategias que le ayuden a lograrlo.

Referencias

- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes* . (2014).
- Acosta, P. R., & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95.
- Álvarez Peña, C. (Noviembre de 2010). *ResearchGate*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/282252433_La_ensenanza_de_la_Ingenieria_Mecatronica_un_reto_del_Siglo_XXI
- Álvarez, A., & López, P. (2011). La escritura paso a paso. elaboración de textos y corrección. 957-968.
- Alvarez, D. A., Sandoval, V. G., & Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia (tesis en licenciatura)*. Valdivia.
- Amat, O. (2002). *Aprender a Enseñar* . Barcelona : Gestión 2000.
- Arceo, F. D., & Gerardo Hernandez Rojas . (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* . México: McGRAW-HILL.
- Arguedas, L. (2007). El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo: una experiencia concreta. *Posgrado y Sociedad* , 7(1), 1-16.
- Argumedo García, G., & Arbasú García, M. I. (2010). Diseño e Instrumentación de Portafolios para Evaluar la Docencia . *odas*, 28-44.
- Atorressi, A. (2010). *Escritura un estudio de las habilidades de los estudiantes de America Latina*. Santiago, Chile: Unesco -Llece.



- Auditoría Superior del Estado de Oaxaca. (2014). *Informe ejecutivo de evaluación al desempeño de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca*. Oaxaca: Auditoría superior del estado de Oaxaca.
- Aya Angarita, S., & Laverde Gallego, D. (2016). Comprensión de perspectivas psicosociales en Colombia. *Diversitas*, 201-216.
- Barragán Sanchez , R. (2005). El Portafolio, Metodología de Evaluación y Aprendizaje de Cara al Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una Experiencia Práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* , 121-139.
- Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, A., & Viserda , C. (1996). *Leer y escribir con sentido una visión cosntructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Beltran, G., Gomez, S., Romero, S., Mejía, S., Zambrano, M., & Lara, A. (2016). *La autoestima en los adolescentes (tesis de licenciatura)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan.
- Benitez, F. (2011). *Escritura emergente en niños de 3 a 6 años una perspectiva de desarrollo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad :experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222.

- Campo, L. (2009). Características del desarrollo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *grupo Psicología Educativa y coordinadora de las áreas Psicología Evolutiva, Medición y Evaluación y Teorías y Modelos Psicológicos*, 12(22), 341-351.
- Camps, A. (2010). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. En M. d. educación, *Leer para aprender. Leer en la era digital* (págs. 98-1023). Granada, España.
- Carrasco, M. Á. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. México: PEARSON.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, 2(2), 111-113.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, II(2).
- Chaves, A. (2001). La apropiación de la lengua escrita : un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades investigativas en educación*, 1(1), 1-6.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el Constructivismo?* Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Condemarin, M., & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. Madrid: Visor.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Guía de psicomotricidad y educación física en la educación preescolar*. México: Autor .



- Danielewicz, J. (2006). Desarrollo del lenguaje y alfabetismo . En J. L. Meece, *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores* (pág. 381). México: Mcgraw -Hill.
- Díaz, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: una comunicación lingüística , social y contextual. *Pensamiento educativo*, 39(2), 59-58.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus revista de la educación*, 12(21), 169-194.
- Fernández Lizarazo, J., & Peña Venegas, R. (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación superior rural: caso Utopía. *Revista de La Universidad de La Salle*, 137-160.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. En G. Yetta, *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires : Aique.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (3), 1-52.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Florez, L. E., & Hernández, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista electronica educare*, 12(1), 1-20.
- Fondo Editorial Mexicano. (2012). *Cronología de la escritura ,la lectura y el libro*. México: Autor.
- Fraca , L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula , teoria , practica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efec-*

- tivo de la lengua materna oral y escrita*. Venezuela: El Nacional.
- Fritzson, P. (2015). *Introducción al Modelado y Simulación de Sistemas Técnicos y Físicos con Modelica*. Wiley-IEEE Press.
- Garay, L. J., & Farfán, G. M. (diciembre de 2007). Niveles de Depresión, Autoestima y Estrés en Mujeres que tienen un Trabajo Remunerado y Mujeres. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 22-29.
- GARCÍA CORREA, A., CALVO HERNÁNDEZ, P., & MARRE-RO RODRÍGUEZ, G. (2006). LA AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* , 199-215 .
- García López, T., & Cano Flores, M. (1999). *El Foda: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones*. México : I.I.E.S.C.A.
- García, A. L., & Jiménez, J. A. (Enero de 2014). Los principios de cambio y cocontinuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista Educación y Futuro Digital*(8), 16 - 30.
- García, F. L. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico(tesis en maestría)*. Monterrey.
- Gil, M., & Sánchez, O. (2014). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *La revista Venezolana de la educación*, 8(27), 535-543.
- Gomez Hernandez, H. (2006). *El Portafolio: una herramienta para desarrollar la habilidad de la redacción*. Ciudad del



Carmen, Campeche : Universidad Pedagógica Nacional .

González, M. M. (1999). *Algo sobre el autoestima. Qué es y cómo se expresa*. Salamanca: Universidad Salamanca.

Gracia, M. (22 de julio de 2015). Deserción universitaria en México. *Milenio Diario*.

Guerrero Muciño, A., & León Parra, B. (2008). *Manual para la aplicación del cuestionario de tamizaje de problemas en adolescentes*. México: Centros de integración juvenil A.C.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.

Hernandez, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Revista Aquichan*, 6(1), 68-77.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

INEE. (16 de mayo de 2012). *organismo creado por el gobierno mexicano para ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación : www.inee.edu.mx

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *La expresión escrita en niños de primaria*. México: Autor.

- J. Nisbet, J. S. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Jiménez Cruz, J. (2016). Enseñanza de la Teoría de Control utilizando la metodología de Aprendizaje por Proyectos. *Pistas Educativas*, 317-333.
- Jiménez, V., Zúñiga, M., Albarrán, C., Rojas, S., Guzmán, C., & Hernández, F. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Landolfi, H. (s.f.). *¿Por qué aprendemos tan poco en la escuela?* Obtenido de Liderazgo según Hugo Landolfi: <http://www.sabiduria.com/liderazgo/crisis-educativa/>
- Lee, S., & Reeves, T. (2007). Edgar Dale. A Significant Contributor to the Field of Educational Technology. *Educational Technology*, 56-59.
- Loperena, A. M. (diciembre de 2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *tiempo de educar*(18), 307-327.
- Lybolt, J., & Gottfed, C. (2006). *Como fomentar el lenguaje en el niño preescolar*. México: Oficina Internacional de Educación.
- MathWorks. (s.f.). *Arduino con MATLAB y Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/videos/series/arduino-with-matlab-and-simulink-99406.html>
- MathWorks. (s.f.). *MATLAB*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/matlab.html>
- MathWorks. (s.f.). *Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/simulink.html>



- Meece, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: McGraw-Hill.
- Mejía, C. I. (2007). *Análisis sobre la investigación de autoestima y autoconcepto en tesis y tesinas de la Universidad pedagógica Nacional (tesis de licenciatura)*. México, D. F.
- Melcón, M. A., & Melcón, A. (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complute',se de Educación*, 2(3), 491-500.
- Mexicanos, C. P. (1995). *Artículo 3º*. México: Porrúa.
- Molina, C. C. (2014). *Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas*. México: Magisterio.
- Monereo, C. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montealegre, A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Montes, G. I., Escudero, R. V., & Martínez, J. W. (Septiembre de 2012). Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 3(41), 485-495.
- Moreno Jiménez, B., & Baez Leon, C. (2010). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. *Publicaciones profesionales del Instituto Nacional de Seguridad en Higiene en el trabajo*, 17-22.
- Moreno, J., Muñoz, J., Castañeda, B., & Castelblanco, P. (2011). *Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio Público de la ciudad de Bogotá*. Bogotá.

- Moreno, M. (2015). *La grafomotricidad para el desarrollo de la escritura en los niños y las niñas del centro de educación inicial de la unidad educativa riobamba ,paralelo b ,ciudad de riobamba ,provincia de chimborazo. .* Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo,Facultad de ciencias de la educación ,humanas y tecnologías.
- Morga Rodríguez, L. E. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista.* México: Red Tercer Milenio S.C.
- Much, L., Galicia, E., & Susana , J. (2013). *Administración de Instituciones Educativas .* México: Trillas .
- Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo . *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación.*
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-9.
- Nercon Eng. & Mfg. Inc. (s.f.). *ARB Conveyor System.* Obtenido de ARB™ (Activated Roller Belt™) Conveyor System: <https://www.nerconconveyors.com/Nercon/Conveyor/Conveyor-Equipment/Diverters-Mergers/ARB-Activated-Roller-Belt-Conveyor.htm>
- Núñez Pérez, E. (2017). Plataforma para control de velocidad de motor de CD con variantes de implementación de PID. *XVI Congreso Nacional de Ingeniería Electromecánica y de Sistemas (CNIES 2017).* Cd. de México.
- Nuño, C. R. (2003). *El autoestima del adolescente.*
- Observatorio de innovación educativa. (2015). Educación basada en competencias. *Reporte Edutrends*, 36.
- Olmedo Torre, N., & Farrerons Vidal, O. (2017). *Modelos*



Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación. OmniaScience.

Oportunidad, F. E. (2018). www.fundacionoportunidad.cl/. Recuperado el 15 de julio de 2018, de <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/53480/2135d-guia-para-apoyar-la-escritura-emergente-en-ntl-y-nt2.pdf?sequence=1>

Organizacion para la Naciones Unidas para la Educacion la Ciencia y Tecnologia. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura.* Chile: Autor .

Organización para las Naciones Unidas para la Educación ,Ciencia y Cultura. (2016). *Aportes a la enseñanza de la escritura.* Chile: Autor.

Osnaya, R. G., & Gómez, A. E. (2007). *El autoconcepto y la autoestima en el rendimiento escolar de adolescentes con y sin vulnerabilidad (tesis en licenciatura).* México, D.F.

Palma Alvarado, C. A. (2012). *Nuevos retos para el ingeniero en el siglo XXI.* Editorial Universidad Don Bosco.

Parra, A., Pineda, B., López, C., & López, J. (2009). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1-17.

Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149 - 160.

Perdomomo, M. T. (2002). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *CDCHT*, 1-15.

Pérez Avendaño, A. (27 de noviembre de 2017). *El imparcial diario*. Obtenido de <http://imparcialoaxaca.mx/la-capital/90653/desertan-de-la-uabjo-48-de-estu->

diantes/

- Pérez-Cortez, M. V. (2014). *Evaluacion del Aprendizaje basado en Competencias* . México : Minos Tercer Milenio.
- Pulido Rull, M. A., Cortes Velasco, L., Melo Otero, S. M., Domíngues Montañez, Y., Pedraza Sánchez, F., & Pérez Gudiño, A. (2013). Predictores de riesgos psicosociales en estudiantes de Bachillerato y Licenciatura. *Revista electrónica de Psicología Iztacala Vol.16 No.2*, 504-532.
- Rabell, M. (2012). *Autoestima y rendimiento Academico: un estudio aplicado al aula de educación primaria (tesis de licenciatura)*. barcelona: Universidad Internacional de la Rioja Facultad de la educacion .
- Ribera, P., Villagrasa, M., & Lopez, S. (2015). *La escritura : como conseguir un buen grafismo*. España: Grao.
- Roa, G. A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Centro Clínico de la Psicología y el lenguaje*, 241-257.
- Rodríguez García, A. B., & Ramírez López, L. J. (2014). Aprender Haciendo - Investigar Reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, 53-63.
- Rodríguez Naranjo, C., & Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rojas, B. C., Zegers, P. B., & Forster, M. (Junio de 2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y



- adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800.
- Romero, M. (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Perú: Fe y Alegría.
- Ruíz, J., Baño, M., & Secadas, F. (2010). *Evolución histórica de la escritura*.
- Sánchez, T. S. (2016). *Autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes (tesis en licenciatura)*. Quetzaltenango .
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora*. México: Autor.
- Secretaría de Educación del Estado de México. (2012). *Cronología de la escritura , la lectura y el libro*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública . (2004). *Programa de educación Preescolar*.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*. México: Autor.
- Silva, E. i., & Mejía, P. O. (enero de 2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *educaré*, 19(1), 241-258.
- Simkin, H., Azzollini, S., & Clarisa, V. (2014). Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(1), 59-96.
- Sparisci, V. M. (2013). *Representación de la autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automoviles*. Universidad abierta Interamericana.
- Suárez, B. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la

grafomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4(16), 3-112.

Subsecretaría de Educación Básica. (19 de Agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 640.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (28 de Octubre de 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común. *Diario oficial de la Federación*, pág. 13.

Sulzby, E., & Teale, W. (1989). Emergent whiting in the classroom home and school connections. En S. D.S., & M. L.M, *Emergency literacy young children learn to read and write* (págs. 63-79).

Tolchinsky, L., & Karmiloff, A. (1993). Las restricciones del conocimiento del sistema notacional. *Infancia y aprendizaje*, 20-51.

UNESCO. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.

Unión, C. d. (2016). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 1-72.

Universidad de Colima. (s.f.). *El portal de la tesis*. Obtenido de Investigación - Acción: https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php

Valdeón, J. (2002). ¿Enseñar historia o enseñar a historia? En J. Rodríguez, J. Aróstegui, A. Campuzano, J. Páges, J. Valdeón, & A. Rodríguez, *Enseñar Historia. Nuevas*



Propuestas. México: Fontamara.

Vargas, F., & Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y Análisis en la región*. Montevideo: OIT/Cintefor.

Vega, L., & Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares factores que inciden en su desarrollo. *Revista Iberoamericana de Lectura*, 26(4), 18-29.

Vega, J. (2010). La autoestima del alumno. Elementos e influencias. Detección e intervención. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.

Verano Quitian, R., & Garavito Ariza, C. (2015). Los factores psicosociales y su relación con las enfermedades mentales. *Gestión de las personas y tecnología Edición N° 24*, 30-37.

Yapura, M. (2015). *Estudio sobre la incidencia de la baja autoestima en el rendimiento académico en los primeros años de la escolaridad primaria (tesis de licenciatura)*. Rosario: Universidad Abierta Interamericana.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*(59), 63-85.

Zermeño, F. D. (2014). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica* . México : Alfaomega .

**DIAGNÓSTICO DE RIESGOS PSICOSOCIALES EN
ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA FACULTAD
DE ARQUITECTURA 5 DE MAYO DE LA UABJO PARA
GENERAR ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN A LA VIDA
UNIVERSITARIA***

Nancy Pérez Cruz*

Resumen

La presente investigación presenta un diagnóstico de problemas o situaciones de riesgo psicosocial, en estudiantes de primer ingreso a la Universidad en la Facultad de Arquitectura 5 de mayo. Las áreas de análisis están orientadas a identificar: uso/abuso de sustancias, salud física, salud mental, relaciones familiares, relaciones con amigos, nivel educativo, interés vocacional, habilidades sociales, entretenimiento y recreación, conducta agresiva/delictiva. La investigación se orienta a la identificación de factores que pueden limitar la integración de los estudiantes a la vida universitaria, e incluso provocar la deserción escolar. Con la finalidad de generar estrategias a nivel individual y grupal orientadas a fomentar hábitos de vida más saludables, de la mano de instituciones como los Centros de Integración Juvenil, que les ayuden a los jóvenes a integrarse de manera exitosa a la universidad.

Palabras clave: diagnóstico, estudiantes de primer ingreso, factores psicosociales, factores de riesgo, integración educativa.

*Universidad Autónoma “Benito Juárez” De Oaxaca.
correo: pcnancy8212@gmail.com

Introducción

Uno de los problemas más importantes que se enfrenta en el ámbito educativo en nuestro país, es el tema de la deserción escolar.

Fernando Serrano Migallón, afirmó que durante los últimos 15 años el índice de deserción universitaria se ha ubicado entre 7.5% y 8.5% a escala Nacional. También explicó que es durante el primer año, en que se produce la mayor cantidad de abandonos; por lo que es en el primer año de los universitarios en los cuales el gobierno debe intervenir. Gracia (2015).

Si bien es cierto, el tema de deserción escolar es multifactorial, esta investigación está orientada a identificar en los estudiantes de nuevo ingreso, situaciones de riesgo que pueden impactar de manera negativa en el desempeño académico de los estudiantes, hasta el punto de propiciar la deserción escolar; tales como el uso y abuso de sustancias, la salud física y mental, relaciones con amigos, interés vocacional, habilidades sociales y tendencia a conductas agresivo-delictiva.

Desarrollo

***Planteamiento del problema.**

La deserción escolar, al igual que el rezago estudiantil y la eficiencia terminal es un problema que caracteriza a la mayoría de instituciones mexicanas de Educación Superior. En el caso particular, esta investigación se enfocará al tema de la deserción escolar en los primeros semestres.

Como es bien sabido existen diferentes factores que impactan en la deserción escolar, tales como la condición econó-



mica, falta de orientación vocacional, problemas familiares, problemas de aprendizaje, entre otros. En este caso, se enfocará el tema de riesgos psicosociales.

Según Carvajal y Caro (2012), los factores psicosociales también pueden verse evidenciados en las tareas diarias estudiantiles, que se asimilan como las labores comprendidas de una organización de aprendizaje. El adaptarse al círculo social, el ser aceptado, tener rendimiento en los trabajos, y demás; hacen universitarios tenga ideas suicidas. Y, por supuesto, esto, conectado con todos los ambientes, familiar, social, individual. La mala interacción entre estas esferas y falta de oportunidades en los estudiantes, genera pobreza, violencia, discriminación, y hasta el consumo de drogas ilegales. Dejando a los jóvenes, sin poder afrontar la situación de forma adecuada. Citado por (Verano Quitian & Garavito Ariza, 2015, pág. 33)

Se ha observado que a los jóvenes les cuesta trabajo la adaptación a la vida universitaria, sobre todo en el contexto de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Ya que, al ser la universidad más grande en el Estado de Oaxaca, recibe estudiantes de diferentes comunidades que llegan a la ciudad a vivir solos; lo que hace que los jóvenes encuentren mayores condiciones de vulnerabilidad. Por otra parte, al no haber figuras de autoridad que pudieran regular su comportamiento, los jóvenes pueden manifestar cierta tendencia al consumo de alcohol o alguna otra sustancia que pudiera provocar dependencia.

Es por esta razón que se dio a la tarea de aplicar una prueba de tamizaje de riesgos psicosociales, para identificar en los estudiantes de nuevo ingreso situaciones que indiquen vulnerabilidad en temas de uso o abuso de sustancias, sa-

lud mental, relaciones familiares, relaciones con amigos, interés vocacional y conducta agresiva/delictiva.

La pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cómo afectan los factores de riesgos psicosociales, en la integración a la vida universitaria de los estudiantes?

De ahí la importancia de realizar un diagnóstico para identificar las características de los estudiantes de nuevo ingreso.

Objetivos

- Diagnosticar los factores de riesgo en estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Arquitectura 5 de mayo.
- Identificar a los estudiantes que presentan un mayor índice de riesgo general, para realizar una intervención.
- Generar un programa de prevención de riesgos con base en los resultados del diagnóstico.

Justificación

En el Estado de Oaxaca se presenta un rezago educativo importante, y sobre todo a nivel superior. Según datos de la (Auditoría Superior del Estado de Oaxaca, 2014), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, ha presentado los siguientes niveles de deserción escolar:

Arquitectura 5 de mayo: 63.7%

Facultad de Enfermería y obstetricia: 37.2%



Facultad de Odontología: 30.3%
Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia: 59%
Facultad de Arquitectura: C.U. 24.9%
Facultad de Ciencias Químicas: 82.3%
Escuela de Ciencias: 17%
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales: 47.5%
Facultad de Idiomas: 14.2%
Instituto de Investigaciones en Humanidades: 28%
Facultad de Medicina y Cirugía: 15%
Facultad de Contaduría y Administración: 25.6%
Instituto de Ciencias de la Educación: 11.5%
Instituto de Investigaciones Sociológicas: 45.5%

Como se puede observar, en muchas unidades académicas, el nivel supera al 50% de estudiantes que desertan; desafortunadamente la Facultad de Arquitectura 5 de mayo, presenta un nivel alto de deserción.

Es por esta razón el interés de conocer las condiciones con las que se integran a la universidad los estudiantes que han sido admitidos en la UABJO. Considerando que, al identificar ciertas características y situaciones de riesgo, se pueda realizar una intervención temprana, que permitan en la medida de lo posible disminuir la deserción escolar en los primeros semestres.

Marco Teórico

El problema presentado se aborda desde una perspectiva psicosocial. Es decir,

Una perspectiva psicosocial, requiere precisión. Pues-
to que, su comprensión se fundamenta en los Derechos

Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, operacionalizándose desde modelos de atención socio sanitario o médico, comunitario y desde las catástrofes y la prevención; sin embargo no reconocen los contextos históricos, ideológicos y culturales donde se llevan a cabo. (Aya Angarita & Laverde Gallego, 2016, pág. 203)

Es decir que se habla de una mirada integral en donde intervienen elementos tales como los derechos humanos, la salud y el contexto social. Por otra parte, esta perspectiva:

logra superar las limitaciones teóricas impuestas por sus dos vertientes (psicología social psicológica y psicología social sociológica), con el advenimiento del concepto de “interacción”, como unidad central u objeto de estudio. Lo que permitió el surgimiento de la orientación psico-social (Alvis, 2009, p. 2). Citado por (Aya Angarita & Laverde Gallego, 2016, pág. 203)

Con respecto al concepto de factores psicosociales (Moreno Jiménez & Baez Leon, 2010, pág. 17) mencionan que “los factores psicosociales, pueden afectar positiva o negativamente a la salud. Los factores psicosociales de estrés, pueden afectar negativamente la salud, habitualmente de forma menor y los riesgos psicosociales suelen generalmente tener consecuencias importantes para la salud”.

Por esta razón es muy importante la prevención, sobre todo en contextos escolares. Se debe identificar en los estudiantes a qué situaciones de riesgo están propensos. Algunos autores, ya han realizado estudios al respecto en contextos de nivel superior y medio superior., Por citar un ejemplo:

Pulido el al. (2011), evaluaron estrés académico y consumo de alcohol en estudiantes universitarios de diferen-



tes licenciaturas. Sus resultados mostraron que aquellos estudiantes que pertenecen a licenciaturas con gran exigencia académica, consumieron más alcohol, que aquellos estudiantes pertenecientes a licenciaturas con exigencia moderada (cabe mencionar que estudiantes pertenecientes a licenciaturas con poca exigencia académica, consumieron cantidades comparables de alcohol a los pertenecientes a licenciaturas con alta exigencia académica). La asociación entre estrés académico y consumo de alcohol, también ha sido reportada por Dusselier et al (2005), Mc Cormack, (1996) y Morgan (1997) (Pulido Rull, y otros, 2013, pág. 507).

Por supuesto, en los estudios sobre el tema se ha observado que el estrés académico se asocia a riesgos psicosociales a través de otras variables moduladoras. Dado que diversos estudios han reportado relación entre estrés académico y consumo de alcohol; diversos autores han sugerido que el consumo podría ser una forma de manejar sensaciones internas “desagradables” en los estudiantes. Así pues, la correlación entre ansiedad, depresión y consumo de alcohol también ha sido evaluada. (Pulido Rull, y otros, 2013, pág. 508)

Por otra parte, se considera que el proceso que los estudiantes tengan para la integración a la vida universitaria, es fundamental para garantizar su permanencia y egreso. Según el artículo, “Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”. Se mencionan las siguientes características de los estudiantes de nuevo ingreso.

A pesar de haber logrado superar los obstáculos y ser aceptados no cubren , los conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias necesarias para desarrollarse

con posibilidades de éxito en la universidad. Estos estudiantes, no comparten las estrategias y el lenguaje de sus profesores y de la institución en la que pretendieron, previamente, realizar sus estudios. Las exigencias (tareas, trabajos, ensayos, exámenes, evaluaciones, etc.) tienen un significado distinto para ellos, del que tienen para sus docentes. De manera que, siguiendo estrategias que en sus estudios previos les han brindado resultados positivos, en el nivel universitario se ven rechazados.

Este divorcio entre la forma de ser estudiante en los niveles educativos previos y en la universidad, es notorio en la percepción de los estudiantes sobre lo que se espera de ellos (Parra, Pineda, López, & López, 2009, pág. 6)

Aunque estos datos corresponden a una institución en particular, coincide la idea de que, en algunas ocasiones las características de los estudiantes, pueden dificultar su proceso de integración a la vida universitaria. En el caso de la UABJO, se reciben a muchos estudiantes que proceden de otras comunidades, que incluso el lenguaje español no es su lengua materna. Por lo que en algunos casos, se les dificulta la comprensión de textos o de conceptos muy técnicos. Por otra parte, son estudiantes que llegan a vivir solos y en ocasiones no tienen la capacidad de autorregularse para cumplir con sus obligaciones escolares; incluso muchos no saben cómo administrar el dinero que les brindan sus padres para poder estudiar, lo que les puede generar problemas para satisfacer sus necesidades básicas.

Por todo esto, se considera muy importante conocer las condiciones de nuestros estudiantes de nuevo ingreso, para integrarlos de la mejor manera a la vida universitaria.



Metodología

Para este proyecto se utilizó una metodología mixta. La investigación mixta surge de la combinación del enfoque cualitativo y cuantitativo. Este diseño integra por lo general los resultados de los dos métodos en la fase de interpretación.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, Metodología de la Investigación., 2014, pág. 634)

El tipo de investigación que se realizó es una investigación no experimental de tipo transversal.

“En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron; al igual que sus efectos”. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, Metodología de la Investigación., 2014, pág. 162).

Por su parte:

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008 y Tucker, 2004). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo

que sucede. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, Metodología de la Investigación., 2014, pág. 154)

Con respecto a las técnicas que se utilizaron para la realización de esta investigación, se mencionan las siguientes:

La entrevista.

Según Aragón (2002) citado por (Morga Rodríguez, 2012): La entrevista es una forma de encuentro, comunicación e interacción humana de carácter interpersonal e intergrupal (esto es, dos o más de dos personas), que se establece con la finalidad, muchas veces implícita, de intercambiar experiencias e información mediante el diálogo, la expresión de puntos de vista basados en la experiencia y el razonamiento, y el planteamiento de preguntas. Tiene objetivos prefijados y conocidos, al menos por el entrevistador. En la asignación de roles, el control de la situación o entrevista lo tiene el entrevistador. Implica la manifestación de toda la gama de canales de comunicación humanos: verbal (oral), auditivo, Sinestésico, táctil, olfativo, no verbal (gestual y postural) y paralingüístico (tono, volumen, intensidad y manejo del silencio).

El cuestionario: Se aplicó el cuestionario de tamizaje de problemas en adolescentes POSIT.

POSIT (Problem Oriented Screening Instrument for Teenagers) es un instrumento de evaluación diagnóstica, elaborado y validado en USA, por el National Institute on Drug Abuse (NIDA) y el National Institutes of Health (1991), como parte del Sistema de Evaluación y Referencia del Adolescente (Adolescent Assessment / Referral System, AARS).



En su versión original, consta de 139 reactivos que integran 10 áreas de análisis: uso/abuso de sustancias, salud física, salud mental, relaciones familiares, relaciones con amigos, nivel educativo, interés vocacional, habilidades sociales, entretenimiento y recreación, conducta agresiva/delictiva. En 1997 fue validado por la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Nacional de Psiquiatría “Juan Ramón de la Fuente Muñiz”, para población mexicana juvenil, hombres y mujeres, de 13 a 19 años de edad, de cualquier ámbito, ocupación y escolaridad.

En la versión mexicana, se compone de 81 reactivos agrupados en siete áreas de su vida cotidiana: uso/abuso de sustancias, salud mental, relaciones familiares, relaciones con amigos, nivel educativo, interés laboral, conducta agresiva/delictiva. (Guerrero Muciño & León Parra, 2008).

Confiabilidad y validez del instrumento:

Como características psicométricas destacan: su nivel de medición nominal dicotómico (Sí/No) y su transformación a un nivel escalar cuando se integran las puntuaciones por área. Su confiabilidad promedio es de $\approx .9057$, lo que representa consistencia de la información obtenida y agrupación estadística de reactivos por categorías. En cuanto a la validez, el POSIT mide lo que busca medir y cuenta con el suficiente rigor en términos de contenido, constructo, predicción y sensibilidad/especificidad. (Guerrero Muciño & León Parra, 2008)

Población: La prueba se aplicó a alumnos de primer Semestre que ingresaron en el mes de junio del año 2017 de los turnos matutino y vespertino. 1ºA, 1ºB, 1ºC y 1ºD

Proceso de aplicación del cuestionario y elaboración de una propuesta de intervención.

Fase 1. Conceptualización de instrumentos: Se eligió un cuestionario que permitiera identificar las características con respecto a situaciones de riesgo de nuestros estudiantes de nuevo ingreso.

Fase 2. Aplicación del cuestionario. De la población total de 154 estudiantes, se tomó una muestra representativa de acuerdo a los grupos existentes.

1° A – 13 Alumnos (26%)

1° C – 18 Alumnos (35%)

1° B, D (Turno Vespertino) – 20 Alumnos (39%)

Cabe destacar que varios estudiantes quedaron fuera de la muestra, debido a que la prueba sólo considera cierto rango de edad. (De 13 a 20 años) extendiendo la edad hasta los 23 años para considerar a la mayor cantidad de estudiantes posible.

Tipo de muestreo: Se realizó un muestreo aleatorio simple para la aplicación.

Fase 3. Búsqueda de componentes finos. Una vez aplicada la prueba, se procesaron los datos que arrojaron puntajes a nivel grupal de los estudiantes y se identificaron los puntajes de Índice de riesgo general a nivel individual.

Fase 4. Síntesis de resultados: Después de analizar los resultados arrojados por los cuestionarios y habiendo identi-



ficado los casos individuales de riesgo general, se realizaron entrevistas con los estudiantes que obtuvieron puntajes más altos para corroborar los datos arrojados por el instrumento, y en su caso para canalizarlos a un centro de integración juvenil para recibir atención profesional.

Fase 5. Planeación de una propuesta de intervención: La propuesta de intervención se realizó en dos sentidos, a nivel individual, detectando y canalizando a jóvenes en situación de riesgo y a nivel grupal, a través de cursos y talleres en materia de prevención impartidos por Centros de Integración juvenil.

Fase 6. Ejecución. En el semestre junio- diciembre 2017 se realizaron cursos y talleres con los estudiantes de primer semestre en temas como “Marihuana infórmate y decide”, “Prácticas sexuales seguras y protegidas”, “Tabaco, uso y abuso” y seguimiento psicológico a nivel individual.

Fase 7. Evaluación de los resultados. Al finalizar se aplicó a los alumnos un cuestionario para identificar el grado de satisfacción de las actividades realizadas.

Resultados

- Se aplicaron un total de 51 cuestionarios
- De los cuales 37 fueron hombres (73%) y 14 Mujeres (27%).

La población encuestada se encuentra en una edad entre 17 y 23 años distribuida de la siguiente manera:

- 1 alumno – 17 años (2%)

- 10 alumnos – 18 años (20%)
- 19 alumnos – 19 años (37%)
- 7 alumnos – 20 años (14%)
- 4 alumnos – 21 años (8%)
- 8 alumnos – 22 años (16%)
- 2 alumnos – 23 años (4%)

Con respecto al índice de riesgo general (IRG) engloba las 7 áreas que evalúa POSIT y presenta un promedio general.

El IRG que se promedió entre los grupos encuestados está por debajo del PC (punto de corte, 23), marcando un puntaje de 17.56 lo que indica de manera general es que los grupos no presentan un alto nivel de riesgo, sólo se presenta un riesgo latente en la muestra seleccionada.

Se encontró que el índice de riesgo general en el primero C fue de 19.22, aunque no supera el punto de corte, que es de 23, se puede decir que es alto en comparación con los otros grupos.

Por otra parte, el mismo grupo, primero C presenta un puntaje de 1.11 con respecto al uso y abuso de sustancias, ligeramente superior al punto de corte que es 1. Lo que indica que este grupo si tiene un problema con respecto al uso de sustancias.

Con respecto al tema de salud mental (ansiedad y depresión) se encontró que el grupo vespertino manifestó un puntaje de 4.85, muy cercano al punto de corte que es de 5.



En cuanto a las relaciones familiares, el grupo del primero A manifestó un puntaje de 2.61, que, aunque no rebasa el punto de corte, que es 3, nos habla de que existe una tendencia a las relaciones familiares disfuncionales.

En el área de relaciones con amigos, nuevamente se encontró que el grupo de primero C muestra tendencia a relaciones con amigos que pueden generar una influencia negativa en el comportamiento de los estudiantes.

En relación al nivel educativo, nuevamente el primero C obtuvo un puntaje de 5.83, superior al punto de corte, que es de 5.

En cuanto a interés laboral y conducta agresiva, aunque no se superaron los puntos de corte, fue el primero C el grupo que tuvo puntajes más altos con respecto a los otros grupos.

Resultados a nivel individual: Por cuestiones de ética y confidencialidad sólo se presentan los folios que corresponden a los instrumentos que contestaron los alumnos que se identifican con situaciones de riesgo.

Hallazgos

Se observó una necesidad de intervención prioritaria en el grupo de primero C para trabajar de manera grupal, temas referentes al uso y abuso de sustancias, relaciones con amigos, temas relacionados con el desarrollo de habilidades para mejorar su aprendizaje y temas relacionados con la violencia.

Por otra parte, en el turno vespertino se identificó la necesidad de trabajar de manera grupal, temas enfocados a las

relaciones con amigos y temas de salud mental relacionados con la ansiedad y la depresión.

Para el trabajo grupal se contactó al personal de Centros de Integración Juvenil, quienes apoyaron, brindando cursos y talleres en materia de prevención de adicciones. Por otra parte, a través del Centro de Atención Psicológica Integral de la UABJO se brindaron talleres orientados a favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Los temas que se abordaron fueron los siguientes:

“Marihuana infórmate y decide”, “Prácticas sexuales seguras y protegidas”, “Tabaco, uso y abuso”, Taller: “Proyecto de vida”, Taller: “Técnicas de aprendizaje”, Taller: “Inteligencia emocional.”

Afortunadamente con respecto a las actividades grupales, se tuvo una respuesta positiva. En la encuesta de evaluación de los cursos y talleres, los jóvenes manifestaron en el ítem: “El tema revisado es de mi interés” un promedio de 3.6 siendo 4 la máxima calificación en la escala Likert. A nivel individual, al realizar las entrevistas se encontraron con algunas dificultades. En primer lugar, se les citaba a los jóvenes, pero en varios casos no acudieron a la entrevista, por otra parte se observó, que los jóvenes que acudieron, no necesariamente presentaban una situación de abuso de sustancias. En las entrevistas con los jóvenes se identificó que, si existía consumo de alcohol, y en varios casos, el consumo excesivo se daba sobre todo los fines de semana; fueron muy raros los casos que manifestaron tener un consumo entre semana.



Con respecto a las drogas, se encontró que la droga más consumida es la marihuana. Casi no había casos de abuso de esa droga, sólo hubo un joven que se identificó y fue canalizado; incluso su tutora manifestó que, el comportamiento del joven dentro del aula era inusual, se dormía en clases, era distraído y en ocasiones no asistía.

Por otra parte, afortunadamente, muchos de los casos que manifestaron consumo de marihuana, sólo fueron ocasionales.

Se logró dar un seguimiento a los tres grupos, en el transcurso del semestre. En los grupos matutinos se contó con el apoyo de una practicante de Psicología de Universidad La Salle Oaxaca, quien apoyó a la realización de las entrevistas y a la aplicación de la Prueba Posit. En el turno vespertino, se tuvo mayor dificultad para dar seguimiento por cuestiones de horarios, sin embargo, se solicitó el apoyo del área de tutorías.

Con respecto a la deserción, se notó que los segundos semestres continuaron la mayoría de los jóvenes que participaron en el estudio. Sólo un par de jóvenes a los que se les aplicó el instrumento ,se dieron de baja; uno fue por situaciones económicas y el otro fue uno de los jóvenes que tuvo un índice de riesgo general alto y que efectivamente presentaba abuso de sustancias.

Conclusiones

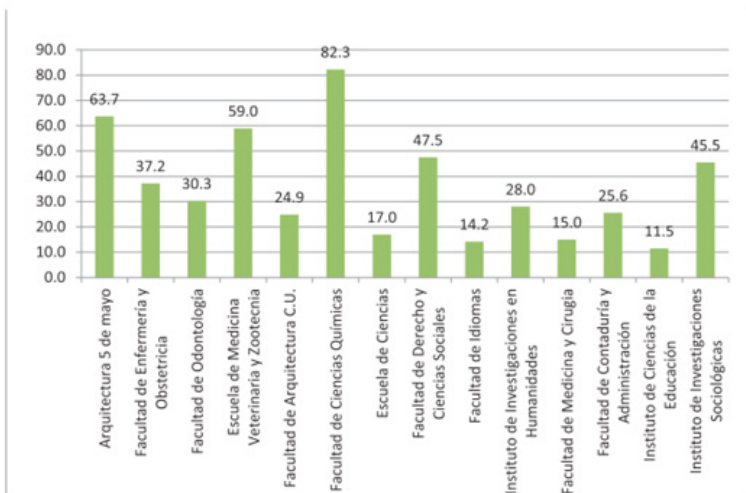
Se tiene que considerar que es de suma importancia conocer las características de los estudiantes que se integran a la universidad, ya que como se planteó en un principio, muchos de ellos se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Al parecer, la mayoría de instituciones educativas le dan mayor importancia a un examen de admisión basado en conocimientos, que si bien es cierto, es importante; presenta una mirada parcial del estudiante. En este caso, si existe una verdadera preocupación por disminuir los niveles de deserción y verdaderamente integrar a los jóvenes a la vida universitaria de manera exitosa, es importante también considerar los aspectos psicosociales de los estudiantes. Ya que, como se observó en el estudio, los jóvenes hoy en día tienen mayor propensión hacia el uso y abuso de sustancias, y a padecer de trastornos mentales tales como la ansiedad y la depresión.

Este estudio presenta sólo los resultados que se obtuvieron en la Facultad de Arquitectura 5 de mayo, aunque cabe mencionar que el cuestionario POSIT se aplicó también a otras unidades académicas. Desafortunadamente cuando se buscó brindar un seguimiento a los resultados obtenidos, se tuvieron muchas limitaciones; no hubo mucha disposición por parte de algunas autoridades y por otra parte, tampoco se contaba con el suficiente personal para poder realizar un seguimiento adecuado. Afortunadamente, en la Facultad de Arquitectura 5 de mayo existieron las condiciones y el apoyo para llevar a cabo el proyecto.



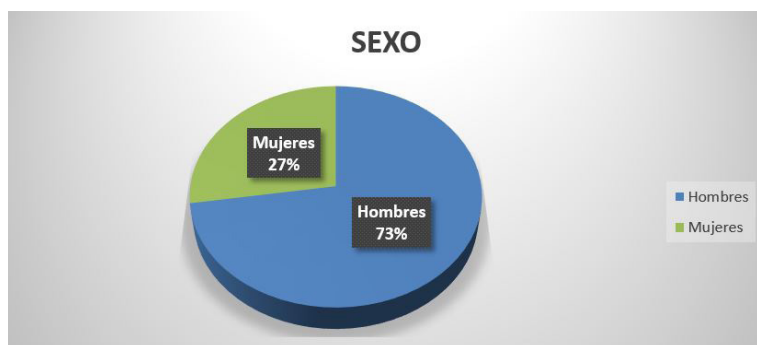
CONSTRUYENDO VÍNCULOS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

Deserción escolar por Facultad, Escuela e Instituto del ciclo escolar 2012-2013.

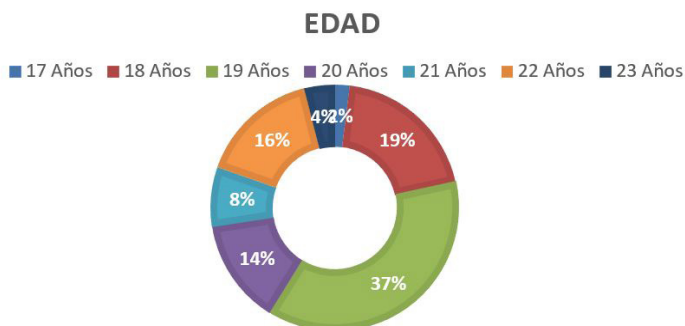


Gráfica. 1. Deserción escolar en la UABJO por Facultad.

Fuente: (Auditoría Superior del Estado de Oaxaca, 2014)



Gráfica 2. Fuente: Elaboración propia.
Se aplicaron un total de 51 cuestionarios.
De los cuales 37 fueron hombres (73%) y 14 Mujeres (27%).



Gráfica 3. Fuente: Elaboración propia.

	IRG	A1 Uso y abuso de sustancias	A2 Salud mental	A3 Relaciones familiares	A4 Relaciones con amigos	A5 Nivel educativo	A6 Interés laboral	A7 Conducta agresiva
Punto de Corte	23	1	5	3	1	5	3	5
1ªA	17.15	.30	4.23	2.61 *	1.53	5.23	2.0	2.76
1ªC	19.22	1.11 *	4.27	1.66	1.77 *	5.83 *	2.66	3.33
1ªB,D (T. Vespertino)	16.35	.20	4.85	1.40	1.65	4.30	2.30	3.25

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia.

Folio	Uso y abuso de sustancias
1	1
5	1
6	1
10	1
14	1



15	1
17	1
25	2
27	1
28	1
34	1
31	3
57	1
Total	16

Tabla 3. Fuente: Elaboración propia

Folio	Conducta agresiva
4	6
19	5
20	7
24	5
34	6
31	9
39	6
56	7
58	7
59	5

Referencias

- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes* . (2014).
- Acosta, P. R., & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95.
- Álvarez Peña, C. (Noviembre de 2010). *ResearchGate*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/282252433_La_ensenanza_de_la_Ingenieria_Mecatronica_un_reto_del_Siglo_XXI
- Álvarez, A., & López, P. (2011). La escritura paso a paso. elaboración de textos y corrección. 957-968.
- Alvarez, D. A., Sandoval, V. G., & Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia (tesis en licenciatura)*. Valdivia.
- Amat, O. (2002). *Aprender a Enseñar* . Barcelona : Gestión 2000.
- Arceo, F. D., & Gerardo Hernandez Rojas . (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* . México: McGRAW-HILL.
- Arguedas, L. (2007). El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo: una experiencia concreta. *Posgrado y Sociedad* , 7(1), 1-16.
- Argumedo García, G., & Arbasú García, M. I. (2010). Diseño e Instrumentación de Portafolios para Evaluar la Docencia . *odas*, 28-44.
- Atorressi, A. (2010). *Escritura un estudio de las habilidades de los estudiantes de America Latina*. Santiago, Chile: Unesco -Llece.



- Auditoría Superior del Estado de Oaxaca. (2014). *Informe ejecutivo de evaluación al desempeño de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca*. Oaxaca: Auditoría superior del estado de Oaxaca.
- Aya Angarita, S., & Laverde Gallego, D. (2016). Comprensión de perspectivas psicosociales en Colombia. *Diversitas*, 201-216.
- Barragán Sanchez , R. (2005). El Portafolio, Metodología de Evaluación y Aprendizaje de Cara al Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una Experiencia Práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* , 121-139.
- Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, A., & Viserda , C. (1996). *Leer y escribir con sentido una visión cosntructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Beltran, G., Gomez, S., Romero, S., Mejía, S., Zambrano, M., & Lara, A. (2016). *La autoestima en los adolescentes (tesis de licenciatura)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan.
- Benitez, F. (2011). *Escritura emergente en niños de 3 a 6 años una perspectiva de desarrollo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad :experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222.

- Campo, L. (2009). Características del desarrollo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *grupo Psicología Educativa y coordinadora de las áreas Psicología Evolutiva, Medición y Evaluación y Teorías y Modelos Psicológicos*, 12(22), 341-351.
- Camps, A. (2010). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. En M. d. educación, *Leer para aprender. Leer en la era digital* (págs. 98-1023). Granada, España.
- Carrasco, M. Á. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. México: PEARSON.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, 2(2), 111-113.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria*, II(2).
- Chaves, A. (2001). La apropiación de la lengua escrita : un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades investigativas en educación*, 1(1), 1-6.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el Constructivismo?* Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Condemarin, M., & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. Madrid: Visor.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Guía de psicomotricidad y educación física en la educación preescolar*. México: Autor .



- Danielewicz, J. (2006). Desarrollo del lenguaje y alfabetismo . En J. L. Meece, *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores* (pág. 381). México: Mcgraw -Hill.
- Díaz, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: una comunicación lingüística , social y contextual. *Pensamiento educativo*, 39(2), 59-58.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus revista de la educación*, 12(21), 169-194.
- Fernández Lizarazo, J., & Peña Venegas, R. (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación superior rural: caso Utopía. *Revista de La Universidad de La Salle*, 137-160.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. En G. Yetta, *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires : Aique.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (3), 1-52.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Florez, L. E., & Hernández, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista electronica educare*, 12(1), 1-20.
- Fondo Editorial Mexicano. (2012). *Cronología de la escritura ,la lectura y el libro*. México: Autor.
- Fraca , L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula , teoria , practica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efec-*

- tivo de la lengua materna oral y escrita*. Venezuela: El Nacional.
- Fritzson, P. (2015). *Introducción al Modelado y Simulación de Sistemas Técnicos y Físicos con Modelica*. Wiley-IEEE Press.
- Garay, L. J., & Farfán, G. M. (diciembre de 2007). Niveles de Depresión, Autoestima y Estrés en Mujeres que tienen un Trabajo Remunerado y Mujeres. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 22-29.
- GARCÍA CORREA, A., CALVO HERNÁNDEZ, P., & MARRE-RO RODRÍGUEZ, G. (2006). LA AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* , 199-215 .
- García López, T., & Cano Flores, M. (1999). *El Foda: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones*. México : I.I.E.S.C.A.
- García, A. L., & Jiménez, J. A. (Enero de 2014). Los principios de cambio y cocontinuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista Educación y Futuro Digital*(8), 16 - 30.
- García, F. L. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico(tesis en maestría)*. Monterrey.
- Gil, M., & Sánchez, O. (2014). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *La revista Venezolana de la educación*, 8(27), 535-543.
- Gomez Hernandez, H. (2006). *El Portafolio: una herramienta para desarrollar la habilidad de la redacción*. Ciudad del



Carmen, Campeche : Universidad Pedagógica Nacional .

González, M. M. (1999). *Algo sobre el autoestima. Qué es y cómo se expresa*. Salamanca: Universidad Salamanca.

Gracia, M. (22 de julio de 2015). Deserción universitaria en México. *Milenio Diario*.

Guerrero Muciño, A., & León Parra, B. (2008). *Manual para la aplicación del cuestionario de tamizaje de problemas en adolescentes*. México: Centros de integración juvenil A.C.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.

Hernandez, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Revista Aquichan*, 6(1), 68-77.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

INEE. (16 de mayo de 2012). *organismo creado por el gobierno mexicano para ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación : www.inee.edu.mx

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *La expresión escrita en niños de primaria*. México: Autor.

- J. Nisbet, J. S. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Jiménez Cruz, J. (2016). Enseñanza de la Teoría de Control utilizando la metodología de Aprendizaje por Proyectos. *Pistas Educativas*, 317-333.
- Jiménez, V., Zúñiga, M., Albarrán, C., Rojas, S., Guzmán, C., & Hernández, F. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Landolfi, H. (s.f.). *¿Por qué aprendemos tan poco en la escuela?* Obtenido de Liderazgo según Hugo Landolfi: <http://www.sabiduria.com/liderazgo/crisis-educativa/>
- Lee, S., & Reeves, T. (2007). Edgar Dale. A Significant Contributor to the Field of Educational Technology. *Educational Technology*, 56-59.
- Loperena, A. M. (diciembre de 2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *tiempo de educar*(18), 307-327.
- Lybolt, J., & Gottfed, C. (2006). *Como fomentar el lenguaje en el niño preescolar*. México: Oficina Internacional de Educación.
- MathWorks. (s.f.). *Arduino con MATLAB y Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/videos/series/arduino-with-matlab-and-simulink-99406.html>
- MathWorks. (s.f.). *MATLAB*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/matlab.html>
- MathWorks. (s.f.). *Simulink*. Obtenido de <https://la.mathworks.com/products/simulink.html>



- Meece, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: McGraw-Hill.
- Mejía, C. I. (2007). *Análisis sobre la investigación de autoestima y autoconcepto en tesis y tesinas de la Universidad pedagógica Nacional (tesis de licenciatura)*. México, D. F.
- Melcón, M. A., & Melcón, A. (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complute',se de Educación*, 2(3), 491-500.
- Mexicanos, C. P. (1995). *Artículo 3º*. México: Porrúa.
- Molina, C. C. (2014). *Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas*. México: Magisterio.
- Monereo, C. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montealegre, A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Montes, G. I., Escudero, R. V., & Martínez, J. W. (Septiembre de 2012). Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 3(41), 485-495.
- Moreno Jiménez, B., & Baez Leon, C. (2010). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. *Publicaciones profesionales del Instituto Nacional de Seguridad en Higiene en el trabajo*, 17-22.
- Moreno, J., Muñoz, J., Castañeda, B., & Castelblanco, P. (2011). *Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio Público de la ciudad de Bogotá*. Bogotá.

- Moreno, M. (2015). *La grafomotricidad para el desarrollo de la escritura en los niños y las niñas del centro de educación inicial de la unidad educativa riobamba ,paralelo b ,ciudad de riobamba ,provincia de chimborazo. .* Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo,Facultad de ciencias de la educación ,humanas y tecnologías.
- Morga Rodríguez, L. E. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista.* México: Red Tercer Milenio S.C.
- Much, L., Galicia, E., & Susana , J. (2013). *Administración de Instituciones Educativas .* México: Trillas .
- Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo . *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación.*
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-9.
- Nercon Eng. & Mfg. Inc. (s.f.). *ARB Conveyor System.* Obtenido de ARB™ (Activated Roller Belt™) Conveyor System: <https://www.nerconconveyors.com/Nercon/Conveyor/Conveyor-Equipment/Diverters-Mergers/ARB-Activated-Roller-Belt-Conveyor.htm>
- Núñez Pérez, E. (2017). Plataforma para control de velocidad de motor de CD con variantes de implementación de PID. *XVI Congreso Nacional de Ingeniería Electromecánica y de Sistemas (CNIES 2017).* Cd. de México.
- Nuño, C. R. (2003). *El autoestima del adolescente.*
- Observatorio de innovación educativa. (2015). Educación basada en competencias. *Reporte Edutrends*, 36.
- Olmedo Torre, N., & Farrerons Vidal, O. (2017). *Modelos*



Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación. OmniaScience.

Oportunidad, F. E. (2018). www.fundacionoportunidad.cl/. Recuperado el 15 de julio de 2018, de <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/53480/2135d-guia-para-apoyar-la-escritura-emergente-en-ntl-y-nt2.pdf?sequence=1>

Organizacion para la Naciones Unidas para la Educacion la Ciencia y Tecnologia. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Chile: Autor .

Organización para las Naciones Unidas para la Educación ,Ciencia y Cultura. (2016). *Aportes a la enseñanza de la escritura*. Chile: Autor.

Osnaya, R. G., & Gómez, A. E. (2007). *El autoconcepto y la autoestima en el rendimiento escolar de adolescentes con y sin vulnerabilidad (tesis en licenciatura)*. México, D.F.

Palma Alvarado, C. A. (2012). *Nuevos retos para el ingeniero en el siglo XXI*. Editorial Universidad Don Bosco.

Parra, A., Pineda, B., López, C., & López, J. (2009). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1-17.

Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149 - 160.

Perdomomo, M. T. (2002). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *CDCHT*, 1-15.

Pérez Avendaño, A. (27 de noviembre de 2017). *El imparcial diario*. Obtenido de <http://imparcialoaxaca.mx/la-capital/90653/desertan-de-la-uabjo-48-de-estu->

diantes/

- Pérez-Cortez, M. V. (2014). *Evaluacion del Aprendizaje basado en Competencias* . México : Minos Tercer Milenio.
- Pulido Rull, M. A., Cortes Velasco, L., Melo Otero, S. M., Domíngues Montañez, Y., Pedraza Sánchez, F., & Pérez Gudiño, A. (2013). Predictores de riesgos psicosociales en estudiantes de Bachillerato y Licenciatura. *Revista electrónica de Psicología Iztacala Vol.16 No.2*, 504-532.
- Rabell, M. (2012). *Autoestima y rendimiento Academico: un estudio aplicado al aula de educación primaria (tesis de licenciatura)*. barcelona: Universidad Internacional de la Rioja Facultad de la educacion .
- Ribera, P., Villagrasa, M., & Lopez, S. (2015). *La escritura : como conseguir un buen grafismo*. España: Grao.
- Roa, G. A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Centro Clínico de la Psicología y el lenguaje*, 241-257.
- Rodríguez García, A. B., & Ramírez López, L. J. (2014). Aprender Haciendo - Investigar Reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, 53-63.
- Rodríguez Naranjo, C., & Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rojas, B. C., Zegers, P. B., & Forster, M. (Junio de 2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y



- adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800.
- Romero, M. (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Perú: Fe y Alegría.
- Ruíz, J., Baño, M., & Secadas, F. (2010). *Evolución histórica de la escritura*.
- Sánchez, T. S. (2016). *Autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes (tesis en licenciatura)*. Quetzaltenango .
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora*. México: Autor.
- Secretaría de Educación del Estado de México. (2012). *Cronología de la escritura , la lectura y el libro*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública . (2004). *Programa de educación Preescolar*.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*. México: Autor.
- Silva, E. i., & Mejía, P. O. (enero de 2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *educaré*, 19(1), 241-258.
- Simkin, H., Azzollini, S., & Clarisa, V. (2014). Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(1), 59-96.
- Sparisci, V. M. (2013). *Representación de la autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automoviles*. Universidad abierta Interamericana.
- Suárez, B. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la

grafomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4(16), 3-112.

Subsecretaría de Educación Básica. (19 de Agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 640.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (28 de Octubre de 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común. *Diario oficial de la Federación*, pág. 13.

Sulzby, E., & Teale, W. (1989). Emergent whiting in the classroom home and school connections. En S. D.S., & M. L.M, *Emergency literacy young children learn to read and write* (págs. 63-79).

Tolchinsky, L., & Karmiloff, A. (1993). Las restricciones del conocimiento del sistema notacional. *Infancia y aprendizaje*, 20-51.

UNESCO. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.

Unión, C. d. (2016). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 1-72.

Universidad de Colima. (s.f.). *El portal de la tesis*. Obtenido de Investigación - Acción: https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php

Valdeón, J. (2002). ¿Enseñar historia o enseñar a historia? En J. Rodríguez, J. Aróstegui, A. Campuzano, J. Páges, J. Valdeón, & A. Rodríguez, *Enseñar Historia. Nuevas*



Propuestas. México: Fontamara.

Vargas, F., & Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y Análisis en la región*. Montevideo: OIT/Cintefor.

Vega, L., & Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares factores que inciden en su desarrollo. *Revista Iberoamericana de Lectura*, 26(4), 18-29.

Vega, J. (2010). La autoestima del alumno. Elementos e influencias. Detección e intervención. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.

Verano Quitian, R., & Garavito Ariza, C. (2015). Los factores psicosociales y su relación con las enfermedades mentales. *Gestión de las personas y tecnología Edición N° 24*, 30-37.

Yapura, M. (2015). *Estudio sobre la incidencia de la baja autoestima en el rendimiento académico en los primeros años de la escolaridad primaria (tesis de licenciatura)*. Rosario: Universidad Abierta Interamericana.

Zayas, F. (2012). Los generos discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*(59), 63-85.

Zermeño, F. D. (2014). *12 lecciones de pedagogia, educacion y didactica* . México : Alfaomega .

OPINIONES DE LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN EN ESCUELAS REGULARES*

Izamar Santiago Pérez*

Resumen

El término inclusión educativa se define por la UNESCO (2007) como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de su participación en el aprendizaje” (como se citó en Beech y Larrondo, 2007, p.1). Su estudio es importante porque es necesario incluir a los niños con Síndrome de Down en el sistema educativo regular. Actualmente se han realizado pocos estudios respecto a esta problemática. La presente investigación tuvo como objetivo determinar las opiniones de los padres de familia sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos con S.D en escuelas regulares de Educación Básica en el Estado de Oaxaca. Se realizó un estudio descriptivo transversal a través de la aplicación de un cuestionario. Se trabajó con 15 padres de familia en diversas poblaciones del Estado, utilizando un muestreo intencional. Para el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva a través de índices de frecuencia en cada reactivo del cuestionario aplicado. Los resultados mostraron que en la escuela, no se organizan actividades para propiciar la inclusión de los niños con SD, en la institución. Tanto los docentes, directivos y administrativos no colaboran en el proceso de su inclusión educativa. En el estudio

**Centro Universitario Casandoo

correo: izr-7-12@outlook.es

se concluyó que existe una opinión negativa por parte de la mayoría de los padres de familia respecto a la inclusión educativa de sus hijos con S.D en una escuela regular.

Palabras clave: inclusión educativa, síndrome de Down, padres de familia.

Introducción

En este trabajo recepcional, se presenta el estudio que tuvo como objetivo determinar las opiniones que tienen los padres de familia sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos con Síndrome de Down, en escuelas regulares de Educación Básica en el Estado de Oaxaca.

Se incluye una revisión conceptual del término inclusión e inclusión educativa, desde diferentes referentes teóricos, las bases legales que permiten el ejercicio de la educación inclusiva bajo un marco normativo que la regula y sanciona, el origen y significado del término Síndrome de Dow y sus características. Se finaliza con una descripción y análisis del papel que juegan los padres de familia en la educación de los niños con S. D (Síndrome de Down).

Además se analiza la importancia de estudiar la problemática de la inclusión educativa de los niños con S. D y ampliar con ello las implicaciones pedagógicas y sociales que conlleva dicha inclusión. Los resultados obtenidos en el estudio, muestran que el 53.3% de los padres de familia considera que dentro de la institución educativa sí existe discriminación; el 80% considera que las actividades en las escuela no propician la inclusión de estos niños. En la institución, los docentes, directivos y administrativos no



colaboran en el proceso de inclusión educativa con una frecuencia del 53.3%; el personal docente no contribuye a eliminar todos los obstáculos e impedimentos de aprendizaje de los niños con SD, con un 73.3% y, que los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias no comparten las mismas ideas sobre la aceptación de estos niños; asimismo no existe apoyo por parte de la comunidad escolar para su desempeño educativo. Estos indicadores tuvieron una frecuencia del 66.6% respectivamente.

Finalmente se discute sobre la necesidad de la creación y consolidación de escuelas inclusivas donde exista una concientización plena de todos los agentes educativos respecto a las implicaciones de la inclusión en el contexto escolar; y se concluye que existe una opinión negativa y de desaprobación de los padres de familia respecto a la inclusión educativa que vivieron sus hijos con S.D durante su estancia en una escuela regular.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las opiniones de los padres de familia sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos con Síndrome de Down en escuelas regulares de Educación Básica en el Estado de Oaxaca?

De manera sintética se puede decir que el término inclusión educativa, ha sido un proceso para responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades para reducir la exclusión en la educación.

En las últimas décadas se ha registrado un alto índice de personas que han sido excluidas, discriminadas y rechazadas de los diversos sistemas educativos en el mundo. Por tal motivo, hoy en día se habla de inclusión educativa; la cual surge en el contexto iberoamericano como:

Consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación, objetivo principal de las reformas educativas de la región Echeita y Duk (2008).

Uno de los grupos sociales que más ha sufrido exclusión y discriminación en el ámbito educativo, son las personas con discapacidad. En términos estadísticos, Poy (2011), destaca esta problemática, al indicar que 25 millones de niños con discapacidad y en edad de cursar la primaria no asisten a la escuela en diversas partes del mundo. Se considera que este sector de la población constituye la minoría más numerosa y desfavorecida del planeta, pues en los países en desarrollo, 90 por ciento de los niños con algún tipo de minusvalía no están inscritos en el sistema educativo.

En ámbito estatal se puede argumentar que los niños con S. D son un grupo vulnerable y susceptible de estar en condición de exclusión educativa. Al respecto, López (2013) enfatiza que “en Oaxaca, las personas con síndrome de Down viven invisibles en la sociedad. En los datos estadísticos, son una cifra perdida en el censo de personas con discapacidad intelectual, mientras que en la sociedad; son excluidos de las escuelas públicas”.

El desarrollo del estudio permitió obtener datos confiables, que muestran una parte de la realidad que viven los padres



que tienen hijos con síndrome de Down. Y, a partir de ello, en un futuro proponer estrategias motivacionales, o bien, estrategias de enseñanza y aprendizaje para el trabajo pedagógico con estos niños.

Objetivo General

Determinar las opiniones de los padres de familia sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos con Síndrome de Down en escuelas regulares de Educación Básica en el Estado de Oaxaca.

Objetivos específicos

1. Definir el término inclusión e inclusión educativa.
2. Describir los principios de la inclusión educativa.
3. Identificar el marco normativo que rige la promoción de la inclusión educativa.
4. Definir el término Síndrome de Down.
5. Describir las características físicas, psicológicas y emocionales de los niños con S.D.
6. Analizar el papel de la familia en la educación de los niños con Síndrome de Down.
7. Reconocer la importancia de la inclusión educativa en los niños con Síndrome de Down como objeto de investigación.
8. Aplicar el instrumento diseñado y determinar las conclusiones respectivas.

Justificación

La presente investigación se justifica, debido a que la problemática de estudio tiene una magnitud considerable. Pues, en el ámbito educativo, los niños con S.D no deben ser excluidos ni discriminados por encontrarse en esta condición. Cervantes (2012), manifiesta que:

No se discrimine a aquellos niños/as que tiene S. D, sino todo lo contrario; incluirlos en el sistema educativo regular, comenzando desde el primer año de Educación Básica. Es de suma relevancia entregar todas las posibles herramientas para que estos niños puedan interactuar con niños de su edad e invitarlos a que socialicen; puesto que también son personas capaces.

Asimismo, es importante destacar que el trabajo en las aulas no depende únicamente de los docentes, ni en el hogar únicamente de los padres. De manera interdisciplinaria, puedan implicarse otros agentes como: médicos, psicólogos y profesionales de la educación. Además, muchos padres de personas diagnosticadas con S. D, han formado asociaciones de apoyo con diferentes objetivos de orden social en pro de sus hijos.

Estudios recientes Chasi (2013), - Cristóbal (2016), han demostrado que los niños con S.D han vivido situaciones de exclusión y discriminación en las escuelas regulares, y que aún faltan muchas acciones que realizar socialmente para lograr una inclusión educativa. Esta investigación, por lo tanto, aportó datos confiables y sistemáticos que han evidenciado las opiniones que tienen los padres con hijos con síndrome de Down; ya que en la mayoría de ocasiones no



se tiene conocimiento de lo que ellos viven, sienten, piensan o cómo actúan al tener en su hogar a un hijo con este padecimiento.

El desarrollo de estudios que se propone en esta investigación, puede facilitar la solución del problema en el sentido de permitir tener un acercamiento más directo y real con padres de familia que viven esta situación, y a partir de ello, en un futuro diseñar proyectos de intervención educativa que contribuyan al trabajo pedagógico con niños con S. D y sus familias.

Este estudio también eliminó una laguna de conocimiento, ya que hasta la fecha se han realizado estudios sobre intervención educativa de niños con S. D en el plano internacional. Pero hacen falta estudios en el contexto estatal. La relevancia de este trabajo puede abrir líneas de investigación enfocadas a la intervención directa de los niños con esta condición.

Marco Teórico

Definición del término inclusión

La palabra inclusión se deriva del latín: *includere* . Verbo transitivo, directo. Abarcar. Contener en sí. Involucrar. Implicar. Insertar. Intercalar. Introducir. Hacer parte. Figurar entre otros. Pertenecer conjuntamente con otros.

Asimismo, busca eliminar las formas de discriminación hacia cualquier grupo social, donde se busca dar apoyo a las cualidades y las necesidades de cada persona, con el fin de que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito, en el ámbito social.

Es importante destacar que la inclusión busca la participación, así como el sentido de pertenencia de todos los miembros de una comunidad, institución o grupo.

Definición del término inclusión educativa

Una vez que se ha analizado el término inclusión, se abordará el significado del término inclusión educativa, que se comprende cómo proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la capacidad, raza o cualquier otra diferencia; la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender con sus compañeros, dentro del aula.

También apoya las capacidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito. Y reivindicar una acción educativa, que responda de la manera más eficaz a la diversidad de todos los alumnos.

Es importante enfatizar que la inclusión educativa, es un derecho universal que considera y respeta sus diferentes capacidades y necesidades educativas; costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, etc. de cada uno de los estudiantes.

Por otro lado, en México, desde una postura institucional, la Secretaría de Educación Pública (2010), manifiesta que la educación inclusiva hace referencia a:

Que todos los niños, las niñas y los jóvenes estudien en las mismas escuelas; que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar y alcancen los aprendizajes planteados. En este sentido, los alumnos con discapacidad quedan considerados al hablar de la educación inclusiva.



Principios de la inclusión educativa

Para comprender el significado del término inclusión educativa, es necesario remitirse a los principios sobre la cual se sustenta dicho concepto, las cuales son: (a) reconocer que los niños y adolescentes, al igual que todas las personas, tenemos los mismos derechos, sin discriminación alguna, (b) permite que todos los alumnos podamos beneficiarnos de una enseñanza adaptada a nuestras necesidades y realidades y no sólo aquellos que pudieran tener N.E.E asociadas a discapacidad, (c) reconoce que todos los niños y adolescentes, podemos aprender y hacer, con el apoyo y adaptaciones que pudieran necesitarse; (d) pretende eliminar las barreras que limitan el aprendizaje o la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, sean arquitectónicas, sociales o culturales, (e) busca generar igualdad de oportunidades para todos.

Ahora bien, en el contexto legislativo mexicano también se ha puesto énfasis en retomar la inclusión en el derecho a la educación que tienen todos los individuos. De esta manera, en el Art. 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014), se expone que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado, tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria; el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Aterrizando en el ámbito estatal, se puede manifestar que también en el Estado de Oaxaca se han hecho esfuerzos en materia jurídica, que buscan defender el derecho a la educación y garantizar el acceso a la educación de todos los individuos. Así, en la Ley Estatal de Educación (2009) en el Art. 2º se manifiesta que “la educación es un derecho universal y garantía constitucional para todos los habitantes del Estado.

Definición del término Síndrome de Down

El origen de este síndrome se reconoce a finales del siglo XIX, específicamente en 1866, cuando el médico inglés, John Langdon Down, describió a un grupo de personas que tenían un patrón de características comunes, posteriormente le dieron su apellido a este síndrome. Actualmente se le conoce como síndrome de Down.

El aporte de J. Down cambió la manera de percibir a esta enfermedad, al describir en aquella época “un síndrome que incluía características faciales, coordinación neuromuscular anormal, dificultades en el lenguaje, aspecto de los ojos, sentido del humor y la asombrosa facilidad de imitar de algunos parientes”. A partir del reconocimiento de patrones de características comunes, se ha definido al S. D como “una alteración cromosómica asociada a una serie de características físicas y cierto nivel de dificultad en los procesos de aprendizaje”. Producida en el proceso de fecundación, la cual da lugar a la presencia de un cromosoma extra del par 21 en todas las células del organismo. Además, aclara que respecto al factor que la ocasiona no se sabe bien cuál es la causa del error cromosómico que origina el S.D, si bien se sabe que su incidencia aumenta en



función de la edad de la madre, especialmente a partir de los 35 años.

Los niños con S. D presentan las siguientes características físicas: (a) cara: redonda y un perfil bastante plano, (b) cabeza: levemente achatada la parte occipital (braquicefalia), (c) ojos: inclinados ligeramente hacia arriba, presencia de puntos blancos o amarillos que no interfieren en la visión, el cutis pliegado en el rabillo del ojo, (d) boca: cavidad bucal ligeramente más pequeña y el tamaño de la lengua es mayor, (e) pelo: fino y lacio, (f) cuello: generalmente, corto y ancho, inestabilidad atlas-axis con riesgo de luxación atlo-axoidea, (g) manos: anchas y con dedos juntos, (h) pies: tendencia al pie plano anchos y dedo cortos, (i) hipotonía muscular: laxitud articular;, (j) el puente de la nariz plano: (k) falta de tono muscular, (l) los individuos con S. D típicamente son más pequeños que sus compañeros sin el síndrome, y su desarrollo físico e intelectual es más lento.

Desde el punto de vista neurofuncional y psicomotor los niños con síndrome de Down presentan las siguientes características: (a) lentitud en la transmisión del influjo nervioso, (b) perseverancia, desorganización e impulsividad motora, (c) volumen y peso del cerebro menor, conexiones cerebrales y circunvoluciones menos desarrolladas, (d) reducida la sensibilidad táctil, cinestésica y cutánea.

En el aspecto psicológico, se describen algunas características manifestadas en los niños con S.D: (1) reticencia a cambiar de actividad en el juego, (2) hiperactividad y en algunos casos conductas como autoagresividad y autoestimulación, (3) limitaciones en habilidades adaptativas, comunicación, autocuidado, habilidades sociales, manejo de la comunidad y se evidencia antes de los 18 años.

Papel de la familia en la educación de los niños con Síndrome de Down

Un elemento crucial en el crecimiento y desarrollo de los niños con S.D es la familia. Ésta le ha de proporcionar los cuidados y atenciones necesarias para su desenvolvimiento social e individual; sin embargo, son diversas las reacciones, sentimientos, emociones que los padres viven al enterarse que tendrán un hijo con S. D. Para ejemplificar esto las circunstancias que enfrentan las familias al recibir y tener a un hijo(a) con alguna discapacidad en un primer momento puede causar un gran impacto y producir distintas reacciones. Para algunos, significa un estímulo para encontrar un reto adicional en la vida, pero en otras familias se viven pasos previos. Como la falta de aceptación y la recurrente comparación con otros niños sin discapacidad. Con frecuencia, las escuelas y los maestros se centran en la tarea educativa que deben realizar con el alumno con discapacidad, sin embargo, no siempre este trabajo incluye la comunicación, orientación y toma de acuerdos con las familias de estos alumnos, lo que resulta fundamental para tener éxito con el alumno.

Como se puede observar, la reacción que tenga la familia y el grado de aceptación que se manifieste hacia estos niños determinará en gran medida la inclusión familiar y educativa. La familia del niño con S.D, de igual modo que en el caso de cualquier otro niño, es la principal responsable de su educación. En el proceso de desarrollo de estos niños, a la familia le son asignadas las siguientes funciones: (a) protagoniza el proceso de socialización de los hijos, estableciendo las normas, reglas y costumbres que permitirán su futura incorporación a la sociedad, (b) favorece el desa-



rollo cognitivo del niño, si el ambiente es comunicativo y estimulante, y a la inversa, lo limitará si su influencia es en exceso rígida o permisiva, (c) en ella se sientan las bases de la maduración afectiva, fundamento del oportuno bienestar personal.

La formación integral de los niños con síndrome de Down depende decisivamente de las familias. La atención temprana ha de ser proporcionada desde el momento de la detección de la discapacidad. Como en el caso de otras discapacidades intelectuales, necesitan ser instruidos en aspectos que los demás niños aprenden de forma natural. Y precisan de una constancia educativa que para otros puede ser opcional, pero en su caso es ineludible Ruiz (2008).

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo transversal a través de la aplicación de un cuestionario estructurado. Se trabajó con 15 padres de familia que tienen hijos con S.D, en diversas poblaciones del Estado de Oaxaca. Se utilizó un muestreo intencional. Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva a través de los índices de frecuencia y porcentajes obtenidos en cada reactivo del cuestionario aplicado.

Resultados

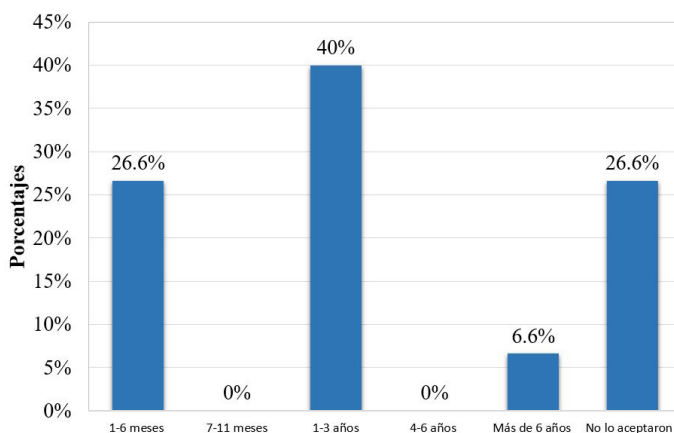
En la tabla 5.1 se muestra los porcentajes obtenidos respecto a la opinión de los padres de familia sobre la inclusión educativa de los niños con síndrome de Down.

PREGUNTAS	SÍ	NO
1. ¿La escuela a la cual acudió acepta a los niños con síndrome de Down?	73.3%	26.6%
2. ¿La escuela se preocupa porque sus instalaciones sean físicamente accesibles para los niños con síndrome Down?	26.6%	73.3%
3. ¿Considera que dentro de la institución existe discriminación?	53.3%	46.6%
4. ¿Cuándo el niño con síndrome Down accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse con el resto del alumnado?	53.3%	46.6%
5. ¿La escuela organiza actividades para propiciar la aceptación e inclusión de los niños con síndrome de Down?	20%	80%
6. ¿En la institución donde está su hijo(a) colaboran tanto docentes, directivos y administrativos en el proceso de su inclusión educativa?	46.6%	53.3%
7. ¿La institución incluye a su hijo(a) con síndrome Down en todas las actividades escolares y deportivas?	53.3%	46.6%
8. ¿Es aceptado en el aula de clases por sus compañeros?	73.3%	26.6%
9. ¿Es aceptado en el aula de clases por su maestro(a)?	73.3%	26.6%
10. ¿Sus compañeros de grupo lo incluyen en las actividades escolares?	60%	40%
11. ¿Usted cree que se valoran de igual manera a todos los alumnos incluyendo a los niños(as) con síndrome de Down dentro del aula?	40%	60%
12. ¿El personal docente contribuye a eliminar todos los obstáculos e impedimentos de aprendizajes de estos niños?	26.6%	73.3%

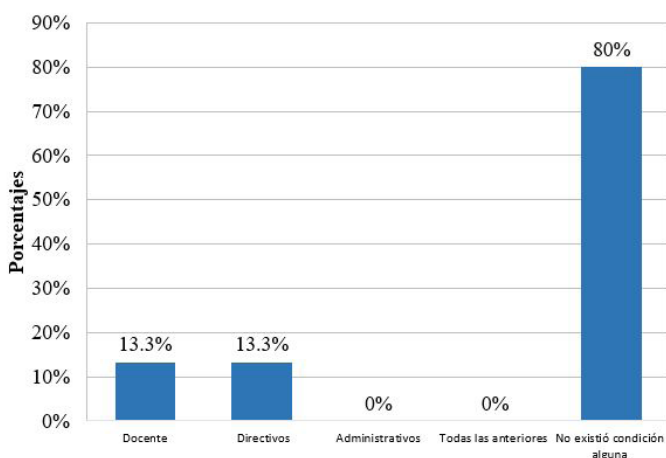


13. ¿Considera que las evaluaciones se aplican con igualdad y sin discriminación?	40%	60%
14. ¿Los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten las mismas ideas sobre la aceptación de los niños con síndrome de Down?	33.3%	66.6%
15. ¿Los padres de familia se involucran en actividades para la atención de los niños con síndrome de Down en su centro escolar?	33.3%	66.6%
16. ¿Existe el apoyo por parte de la comunidad escolar para el desempeño educativo del niño con síndrome de Down?	33.3%	66.6%

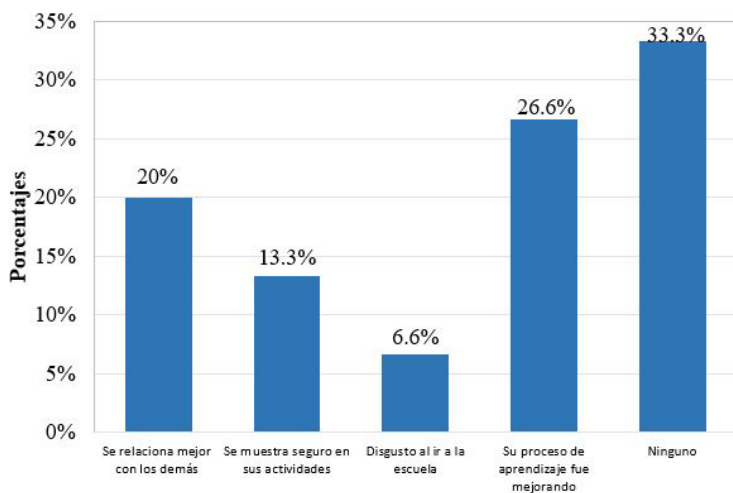
En la figura 5.1 se observa el porcentaje en cuanto al tiempo de permanencia de los niños con S. D en una escuela regular



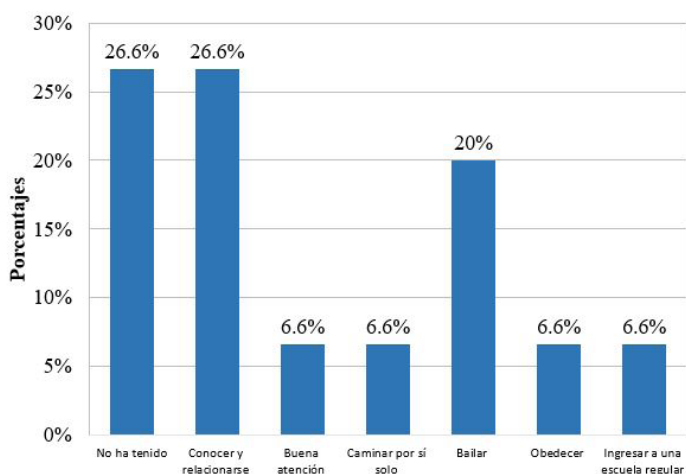
En la figura 5.2 se observa el porcentaje si a los padres se les impuso alguna condición al momento en que sus hijos con S.D ingresaron a una escuela regular.



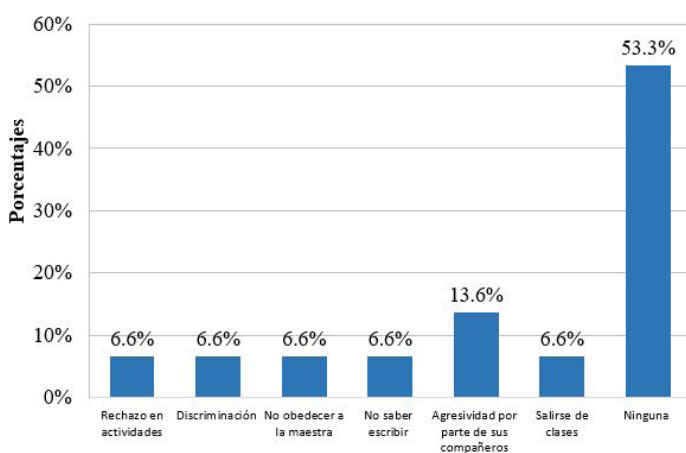
En la figura 5.3 se observan las opiniones de los padres respecto a los cambios que sus hijos con S.D manifestaron durante su estancia en una escuela regular.



En la figura 5.4 se observa las frecuencias relacionadas con las mejores experiencias que los niños con S.D tuvieron en la institución a la que asistieron.



En la figura 5.5 se observa las frecuencias relacionadas con las experiencias desagradables que los niños con S.D tuvieron en la institución a la que asistieron.



Conclusiones

De manera general, en el estudio se puede observar que existe una opinión negativa y de desaprobación por parte de la mayoría de los padres de familia respecto a la inclusión educativa que vivieron sus hijos con S.D durante su estancia en una escuela regular. Llama la atención, los resultados con una alta frecuencia que justifican dicha percepción negativa por parte de los padres de familia, los cuales son: (a) que la escuela no se preocupa porque sus instalaciones sean físicamente accesibles para los niños con S.D, (b) se considera que dentro de la institución educativa sí existe discriminación, (c) en la escuela no organizan actividades para propiciar la inclusión de los niños con SD, (d) que en la institución tanto los docentes, directivos y administrativos no colaboran en el proceso de inclusión educativa (e) el personal docente no contribuye a eliminar todos los obstáculos e impedimentos de aprendizaje de los niños con SD, (f) los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias no comparten las mismas ideas sobre la aceptación de estos niños, asimismo no existe apoyo por parte de la comunidad escolar para su desempeño educativo, ni los demás padres de familia de la institución se involucran en actividades para la atención de los niños con SD.

Es probable que los resultados obtenidos, puedan ser atribuidos a que aún no existe una concientización plena de todos los agentes educativos respecto a las implicaciones de la inclusión en el contexto escolar; por ello no se ha logrado la creación y consolidación de escuelas inclusivas. Además, se percibe una falta de conocimiento sobre las características y estrategias de convivencia para trabajar la diversidad con niños con S.D por parte de estudiantes, do-



centes, directivos, padres de familia, etc. Sería conveniente desarrollar futuras investigaciones en las que se estudiarán con mayor detenimiento, las adaptaciones curriculares que se han realizado a los planes y programas de estudio de educación preescolar y primaria respecto a la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y particularmente, hacia los niños con S.D, o bien, en la que se utilizara otra población; por ejemplo, determinar las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para trabajar la inclusión y la diversidad en el aula.

El estudio se planteó como objetivo, determinar las opiniones de los padres de familia sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos con S.D en escuelas regulares de Educación Básica en el Estado de Oaxaca. En ese sentido se logró dicho objetivo en virtud a que se obtuvo de manera directa la opinión de los padres de familia sobre la inclusión de sus hijos en estas escuelas, así como los logros y desventajas por los cuales han atravesado estos niños.

Para evitar situaciones como la observada, sería conveniente que: (a) en la institución educativa: se realicen la adecuaciones en sus instalaciones para facilitar la estancia de los niños con S.D. Además, que se capacite a los docentes, alumnos, padres de familia a través de cursos, talleres, pláticas, etc., sobre el síndrome de Down y así evitar la discriminación; iniciándose de esta manera la construcción de escuelas inclusivas, que ofrezcan educación de calidad para la permanencia de estos niños. También resulta necesaria la creación de políticas inclusivas dentro de la institución, expresadas en las normas de convivencia, las cuales han de promover acciones orientadas al respeto, tolerancia e igualdad entre los miembros de la comunidad

estudiantil, (b) los docentes: conozcan las características y condiciones de desarrollo que tienen estos niños para trabajar con ellos y contribuir en facilitar su estancia en las instituciones educativas. Resulta indispensable que elaboren material didáctico que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como capacitarse en la adquisición, ejecución y evaluación de estrategias que le permitan enseñar a todos los niños en un entorno inclusivo. Vinculado a esto, han de elaborar sus planeaciones didácticas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, implementando técnicas y parámetros de evaluación equitativa; (c) los padres de familia: apoyen a sus hijos en el proceso educativo proporcionándoles seguridad, cariño, amor y sobretodo, que crean que ellos lo pueden hacer y no verlos como niños enfermos, sino como personas que puede desarrollar capacidades y cualidades para desempeñarse en la vida cotidiana. Además de proveer lo necesario para su educación y formación. En este sentido, el rol que asumen los padres de familia en la educación de sus hijos, es importante porque la educación inclusiva va de la mano con la participación de los padres de familia y docentes para reforzar los conocimientos en casa y en la vida escolar; de tal manera que los niños con S. D adquieran conocimientos y experiencias útiles en su desarrollo y crecimiento personal.



Referencias

- Adirón, F. (2005). ¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor. Perú: Ministerio de Educación.
- Beech, J. & Larrondo, M. (2007). *La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- Cervantes, Y. (2012). *Integración educativa en niños y niñas con síndrome de Down, en el primer año de Educación Básica, en la parroquia Camilo Andrade, del Cantón Milagro, año 2012. Manual de actividades de estimulación socio cultural orientada a docentes y padres. (Tesis de Maestría)*. Guayaquil, Colombia: Universidad de Guayaquil.
- Chasi, M. (2013). *La inclusión de niños Down a las escuelas regulares y su incidencia en el desarrollo educativo de los niños de segundo año de básica en la Escuela Internacional Cristiana de Londres en la Provincia de Pichincha del Cantón Quito, parroquia La Magdalena. (Tesis de Licenciatura)*. Ambato, Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014). México.
- Cristóbal, L. (2016). *Características de la inclusión educativa de padres con hijos con Síndrome de Down en la educación primaria. (Tesis de Licenciatura)*. Oaxaca: Centro Universitario Casando.
- De la Torre, C. & Pinto, B. (2007). Estructura familiar del niño con Síndrome de Dow. *Revista Ajayu*, 1 (5), pp.

48-70.

Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (6), pp. 1-8.

Federación Española de Síndrome de Down (2012). *Familias y síndrome de Down. Apoyos y marcos de colaboración*. España: Autor.

Fundación Catalana Síndrome de Down (2014). *Tú bebé con Síndrome de Down*. Unión Europea: Autor.

González, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Centro de Estudios e Investigaciones. Participación educativa*, 18, pp. 60-78.

Ley Estatal de Educación (2009). Oaxaca, México.

López, C. (24 de marzo de 2013). Rechazan escuelas públicas, inscripción de niños con Down. *NVI Noticias*. Recuperado de old.nvinoticias.com/Oaxaca/general/143253-rechazan-escuelas-publicas-inscripcion-niños-down

Ministerio de Educación de Perú (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. Lima, Perú: Autor.

Poy, L. (2011). *La minoría más numerosa y desfavorecida*. Recuperado el 8 de febrero 2011 www.jornada.unam.mx/2011/02/08/sociedad/036n2soc.

Ruíz, E. (2008). La función de la familia en la educación es-



colar en los alumnos con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, (25), pp. 6-16.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: Autor.

Secretaría de Salud (2007). *Atención integral de la persona con Síndrome de Down. Lineamiento técnico*. México: Autor.

Soto, R. (2008). *Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular en Costa Rica: una aproximación evaluativa. (Tesis de Doctorado)*. España: Universidad de Granada.

Tirador, N. (2014). *El papel de la enfermera en el Síndrome de Down*. España: Universidad de Valladolid.

ESTRATEGIAS ODONTOLÓGICAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA LÚDICA A ESCOLARES SORDOS DEL CENTRO OAXAQUEÑO DE REHABILITACIÓN DE AUDICIÓN Y LENGUAJE*

Briceida Luna Vásquez*

Resumen

El objetivo primordial fue la evaluación de la efectividad, de las estrategias educativas lúdicas odontológicas diseñadas *ad hoc* en escolares sordos, mediante el Índice de Higiene Oral Simplificado (IHO-S). Antes y después de la intervención, también se determinó la prevalencia del índice de Necesidad de Tratamiento (INT) de la población de estudio. Se elaboró ex profeso las estrategias educativas adaptadas para la población de estudio con Lengua de Señas Mexicana (LSM), las cuales se impartieron en 3 sesiones explicando temas y actividades de contenido preventivo sobre salud e higiene bucal con apoyo de material didáctico para llevar a cabo el proceso de Educación Lúdica Odontológica, el material didáctico se diseñó y se adaptó a los escolares sordos, también se contó con la participación de los padres o tutores. Se levantó el IHO-S y el INT, usando métodos de barrera convencionales y se registró el nivel de conocimientos de los tutores sobre salud e higiene bucal. Por ser población vulnerable, se cuidó la integración física y psicológica. El estudio fue de tipo descriptivo, longitudinal y prospectivo a un grupo de escolares del Centro Oaxaqueño de Rehabilitación de Audición y de Lenguaje Asociación

**Facultad De Odontología De La Uabjo. britzyluna@gmail.com

Civil (CORAL A.C.). El material y la intervención inclusiva a los escolares sordos impacto, dando como resultado el mejoramiento de la salud e higiene bucal de la población de estudio. También la colaboración de los padres o tutores de los escolares fue fundamental para complementar el desarrollo de las estrategias odontológicas de intervención educativa lúdica para la educación en la salud.

Palabras clave: salud oral, educación, escolares con discapacidad auditiva.

Introducción

La atención odontológica a población vulnerable, es un tema pendiente en las políticas de salud por falta de estrategias acordes y especializadas. En esta investigación, se realizó un taller educativo a escolares sordos, que proporciono conocimientos sobre los buenos hábitos de higiene bucal. Ya que existe falta de interés del personal de salud, dirigida a esta población; y hay carencia de estrategias que mejoren la calidad de vida de personas sordas, con respecto a la salud en general, como salud bucal y a lo que se le atribuye que las personas sordas no pueden comunicarse oralmente. Lo que provoca un barrera con el personal de salud haciendo más complicado la atención hacia las personas sordas.

Desarrollo

Planteamiento del problema.

Los principios establecidos en la Declaración de Alma-Ata de 1978 y en la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud de 1986, reafirman que la salud es un derecho funda-



mental de todos los seres humanos, sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social, y que las iniquidades en materia de salud entre los países y dentro de ellos son injustas e inadmisibles.¹

La Iniciativa Regional de la Organización Panamericana de la Salud contribuyó en 1995 en una estrategia integral e integradora para la provisión de servicios de salud escolar, que trascienda la atención médica tradicional y se fundamenten en acciones de promoción de la salud en el ámbito escolar.²

La ausencia de estrategias de promoción y prevención de salud bucal dirigida a personas con deficiencia auditiva, sumado a que existen pocos profesionales formados para atender esta problemática; hace que estos pacientes sean con mayor frecuencia atendidos odontológicamente.

Conduce a la siguiente pregunta para mejorar esta problemática.

¿Cuál es la eficacia de las estrategias odontológicas de intervención educativa lúdica aplicada a escolares sordos, del centro oaxaqueño de rehabilitación de audición y lenguaje (CORAL, A.C)?

Objetivo general:

Comparar el IHOS, antes y después de la aplicación de estrategias educativas lúdicas odontológicas a escolares sordos.

Objetivos específicos:

1. Establecer el IHOS antes y después de la aplicación de las estrategias educativas de salud bucal por sexo.
2. Determinar la prevalencia del índice de necesidad de tratamiento de la población de estudio.
3. Identificar el nivel de conocimiento sobre salud e higiene bucal de los padres o tutores de la población de estudio.

Metas

Con el IHO-S antes de las estrategias de intervención educativa odontológica se obtendrá el indicador de la higiene bucal de los escolares sordos. Las estrategias tendrán la finalidad de la comprensión más asertiva sobre lo que es la salud e higiene bucal, al estar adaptadas con la Lengua de Señas Mexicana y se podrá reflejar si se consiguió el resultado deseado con el IHO-S posterior a la aplicación de las estrategias. De la misma manera, se logrará establecer el IHO-S con respecto al sexo de los escolares sordos.

La determinación de la prevalencia del Índice de Necesidad de Tratamiento de acuerdo al estado de la dentición de cada escolar, tiene como propósito la obtención del tratamiento primordial que se necesita realizar de manera inmediata.

La identificación del nivel de conocimiento sobre la salud e higiene bucal de los padres o tutores de la población de estudio, tiene como meta la identificación del problema que radica, de acuerdo a los resultados del cuestionario sobre el conocimiento de salud e higiene bucal, y de igual manera que conlleva a los resultados que reflejan los escolares sobre su salud e higiene bucal.



Operacionalización de las variables

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Estado de salud bucal	ausencia de dolor orofacial, cáncer de boca o de garganta, infecciones y llagas bucales, enfermedades periodontales, caries, pérdida de dientes y otras enfermedades y trastornos que limitan en la persona afectada la capacidad de morder, masticar, sonreír y hablar, al tiempo que repercuten en su bienestar psicosocial.	Índice de Higiene Oral Simplificado (IHO-S)	Bueno	Nominal
			Regular	
			Deficiente	
		Estado de dentición	Sano	Ordinal
			Cariado	
			Obturado	
			Perdido	
		Índice de Necesidad de Tratamiento (INC)	Preventivo	Ordinal
			Obt u r a - ción	
			Corona	
Sexo	Es el conjunto de las peculiaridades que caracterizan los individuos de una especie dividiéndolos en masculinos y femeninos.		C u i d a d o de la pulpa	Ordinal
			Extracción	
			Mujer	Nominal
			Hombre	

Conocimiento de los padres o tutores sobre salud y hábitos de higiene bucal.	Es el fenómeno en el que una persona (sujeto del conocimiento) capta un objeto y mentalmente elabora una serie de pensamientos sobre dicho objeto.		Bueno Regular Deficiente	Ordinal

Justificación

En el 2010, por cada 100 personas con discapacidad en México, 12 declararon tener dificultades para escuchar, aun usando aparato auditivo, lo cual coloca a este tipo de limitación como el tercero más frecuente en el país, sólo superado por las de movilidad y las visuales. En 17 de las 32 entidades federativas del país, la tasa de población con dificultades para oír o escuchar es superior a la observada a nivel nacional (62 por cada 10 000 habitantes). Las más altas se observan en Hidalgo (87.3), Nayarit (86.5) y Oaxaca (81.5).³

Marco Teórico

Estado de la dentición e Índice de Necesidad de Tratamiento (INT)

Para el estado de la dentición, se utilizan letras y números. Se emplean las mismas casillas tanto para los órganos dentarios primarios como para sus sucesores permanentes (códigos de letra para dentición primaria). En las encuestas de niños, en las que no se evalúa la situación de la raíz, debe emplearse la clave “9” (No registrado) en la casilla correspondiente al estado de la raíz. Para su codificación se toma en cuenta los siguientes valores:⁴



0 (A) *Corona sana.*

Cuando no presenta evidencia de caries clínica o que no haya sido tratada por caries. Deben excluirse los estados de caries que preceden la cavitación.

Raíz sana.

Se registra una raíz como sana, cuando está descubierta y no presenta signos de caries clínica tratada o sin tratar (Raíces no expuestas se codifican con 8).

1 (B) *Corona cariada.*

Se registra la presencia de caries, cuando una lesión presente en un hoyo o fisura, o en una superficie dental suave, un esmalte socavado o suelo/pared apreciablemente reblandecidos. También debe incluirse en esta categoría, un órgano dentario con una obturación temporal o un órgano dentario que está obturado pero también cariado (clave 6 (F)).

Raíz cariada.

Se registra si la caries de la raíz es distinta de la presente en la corona y requiriera un tratamiento separado, debe registrarse como caries de la raíz.

2 (C) *Corona obturada, con caries.*

Se considera que una corona está obturada con caries cuando tiene una o más restauraciones permanentes y una o más zonas que están cariadas.

Raíz obturada, con caries.

Se considera que una raíz está obturada, con caries, cuando tiene una o más restauraciones permanentes y una o más zonas que están cariadas.

3 (D) *Corona obturada, sin caries.*

Se considera que una corona está obturada, sin caries, cuando se encuentra una o más restauraciones permanentes y no existe ninguna caries en la corona. Se aplica el código 7(G) a un diente que presenta una corona por cualquier motivo distinto de la caries, por ejemplo: pilar de puente.

Raíz obturada, sin caries.

Se considera que una raíz está obturada, sin caries, cuando se encuentran una o más restauraciones permanentes y no hay caries en ninguna parte de la raíz.

4 (E) *Diente perdido, como resultado de caries.*

Se utiliza este código para los dientes permanentes o primarios que han sido extraídos debido a la presencia de caries. Para los dientes primarios perdidos, este grado debe emplearse sólo si el sujeto presenta una edad en que la exfoliación normal no sería explicación suficiente de la ausencia. En algunos grupos de edad puede ser difícil diferenciar entre los dientes sin erupcionar (código 8) y los dientes perdidos (código 4 ó 5).

El estado de la raíz de un diente que ha sido clasificado como perdido por causa de caries debe codificarse «7» o «9».



5 (-) *Diente permanente perdido, por cualquier otro motivo.*

Esta clave se utiliza para los dientes permanentes que se consideran ausentes de modo congénito o que se han extraído por motivos ortodónticos o por periodontopatías, traumatismos, etc. Igual que en la clave 4, dos inscripciones de la clave 5 pueden unirse por una línea en los casos de arcos totalmente desdentados. *Nota:* El estado de la raíz de un diente clasificado 5 debe codificarse «7» o «9».

6 (F) *Obturación de fisura (sellante).*

Se utiliza para los dientes en los que se ha colocado un sellante o en la superficie oclusal, fisura oclusal se ha ensanchado con una fresa redondeado “en forma de llama” colocando un material de resina compuesta (ameloplastia). Si el diente obturado con sellante tiene caries, debe codificarse como 1 ó B.

7 (G) *Soporte de puente, corona especial o funda.*

Se incluye esta clave, en el estado de la corona para indicar que un diente forma parte de un puente fijo, esto es, es un soporte de puente.

8 (-) *Corona sin erupcionar.*

Esta clasificación está limitada a los dientes permanentes y se utiliza sólo para un espacio dental en el que hay un diente permanente sin erupcionar, pero en ausencia de diente primario.

Raíz cubierta. Esta clave indica que la superficie de la raíz está cubierta, esto es, no hay recesión gingival más allá de la unión cemento-esmalte.

T (T) Traumatismo (fractura). Se clasifica como corona fracturada cuando falta una parte de su superficie como resultado de un traumatismo y no hay signos de caries.

9 (-) *No registrado.*

Esta clave se utiliza para cualquier diente permanente brotado, que por algún motivo no se puede examinar. Esta clave se emplea en el estado de la raíz para indicar que el diente ha sido extraído o que existe un cálculo tan voluminoso que es imposible el examen de la raíz.

- Criterios y claves para las necesidades de tratamiento.⁴

O - *Ninguno* (ningún tratamiento). Esta clave se incluye si la corona y la raíz están sanas.

P- *Preventivo*, cuidados de detención de la caries.

F- *Obturación de fisura.*

1- *Una obturación superficial.*

2- *Dos o más obturaciones superficiales.*

Debe utilizarse una de las claves P, F, 1 ó 2 para indicar los cuidados requeridos a fin de:

- Tratar la caries inicial, primaria o secundaria.
- Tratar la decoloración del diente o un defecto de desarrollo.
- Tratar lesiones producidas por traumatismo, erosión o abrasión.
- Sustituir obturaciones o sellados insatisfactorios.



3- *Corona por cualquier motivo.*

4- *Funda o lámina* (puede recomendarse por motivos estéticos).

5- *Cuidado de la pulpa y restauración.* Se utiliza para indicar que un diente necesita probablemente cuidado de la pulpa antes de la restauración con una obturación o una corona, debido a la presencia de una caries profunda y amplia.

6- *Extracción.* Se registra un diente como «indicado para la extracción», en función de las posibilidades de tratamiento disponibles, cuando: la caries ha destruido tanto el diente que no se puede restaurar; la enfermedad periodóntica ha avanzado hasta el punto de que el diente está flojo, doloroso o afuncional.

7/8- *Necesidad de otra asistencia.* El examinador debe especificar los tipos de asistencia utilizando las claves 7 y 8.

9- *No registrado.*

Índice de higiene oral simplificado (IHO-S)

El OHI-S consta de dos elementos: ⁵

- Un índice de desechos simplificado (DI-S, por sus siglas en inglés simplified debris index).
- Un índice de cálculo simplificado (CI-S, por sus siglas en inglés simplified debris index).Cada uno se valora en una escala de 0 a 3.

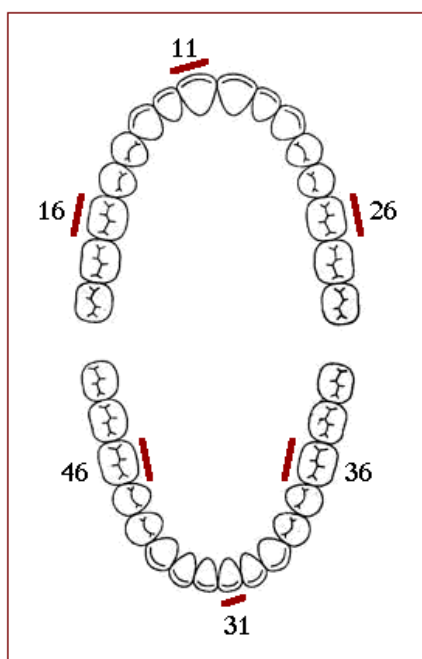
Sólo se emplean para el examen un espejo bucal y un explorador dental tipo hoz o cayado de pastor, y no se usan agentes reveladores. Las seis superficies de los órganos dentarios permanentes examinados en el OHI-S son: ⁵

Superficie vestibular de:

- Primer molar superior derecho e izquierdo
- El incisivo central superior derecho e inferior izquierdo.

Superficie lingual:

- Primer molar inferior izquierdo y derecho.



Cada superficie dental es dividida horizontalmente en tercios gingival, medio e incisal. Si no está el órgano dentario a examinarse, se toma el órgano dentario vecino.

Criterio para calificar los componentes sobre los desechos bucales (DI-S) y el cálculo (CI-S) en el índice de higiene



oral simplificado, se toma en cuenta los siguientes parámetros: ⁵

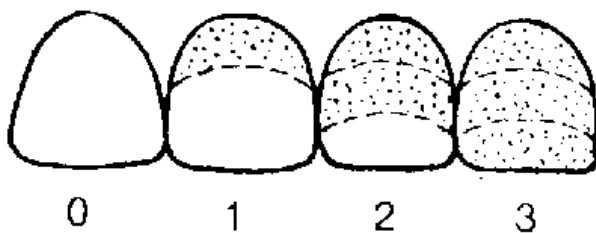
A) Índice de desechos bucales (DI-S)

0= No hay presencia de residuos o manchas.

1= Desechos blandos que cubren no más de una tercera parte de la superficie dental o hay presencia de pigmentación extrínseca sin otros residuos, sin importar la superficie cubierta.

2= Desechos blandos que cubren más de una tercera parte, pero menos de la tercera parte de la superficie dental expuesta.

3= Residuos blandos que cubren más de la tercera parte de la superficie dental expuesta.



B) Índice de cálculo (CI-S)

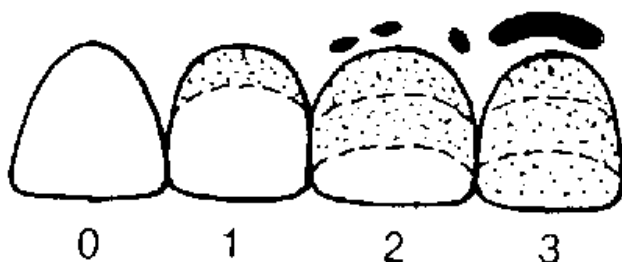
0= No hay sarro presente

1= Cálculo supragingival que cubre no más de una tercera parte de la superficie dental expuesta.

2= Sarro supragingival que cubre más de un tercio, pero

menos de dos terceras partes de la superficie dental expuesta o hay presencia de vetas individuales de cálculo subgingival alrededor de la porción cervical del órgano dentario, o ambos.

3= Sarro supragingival que cubre más de dos tercios de la superficie dental expuesta, o hay una banda gruesa continua de cálculo subgingival alrededor de la parte cervical del órgano dentario, o ambos.



La calificación DI-S se obtiene por persona totalizando la puntuación de los desechos por superficie dental y dividiendo el resultado entre la cantidad de superficies examinadas.

La valoración CI-S se practica colocando con cuidado un explorador dental en el surco gingival distal y llevándolo en sentido subgingival desde el área de contacto distal hacia la mesial (una mitad de la circunferencia dental es considerada como la unidad de calificación). La puntuación CI-S se obtiene por persona redondeando las calificaciones del cálculo por superficie dentaria y dividiendo el resultado entre la cantidad de superficies examinadas. La calificación OHI-S por persona es el total de las calificaciones DI-S y CI-S por sujeto.⁴² Para indicar la exclusión, se llena la celda con el número 9.⁶



Fórmula para la obtención del IHO-S.

- Se obtiene de la combinación de ambos índices (duros y blandos).
- Promedio de dentritos = N° de superficies con placa / 6 (N° de dientes examinados).
- Promedio de cálculo = N° de superficies con cálculo / 6 (N° de dientes examinados).
- El índice de higiene oral simplificado resulta de la sumatoria del promedio de dentritos + promedio de cálculo dentario.
- Teniendo como valor máximo = 6 (3 por los blandos y 3 por los duros).⁶

Los resultados obtenidos del IHO-S se valoran según la siguiente escala.

Clasificación	Puntuación
Buena	0.0-1.2
Regular	1.3-3.0
Mala	3.1-6.0

Con respecto a los órganos dentarios temporales se exploran seis superficies dentales y se utilizan los mismos criterios de codificación que se emplean en los órganos dentarios permanentes con excepción que solo se considera el promedio de dentritos.⁷

Fórmula para calcular promedio de dentritos

- IHOS= Suma de códigos/Nº. De dientes examinados

Escala sugerida para la valoración del IHOS.

Clasificación	Puntuación
Buena	0.0-1.6
Regular	0.7-1.8
Deficiente	1.9-3.0

7

Discapacidad auditiva

Audición

El sentido de la audición es uno de los canales de recepción sensorial con que cuenta el ser humano; por lo tanto una forma de conexión con el medio en el que se desenvuelve, y esto se manifiesta en funciones de exploración, e interacción. Este sentido, informa de lo que sucede más allá del campo visual y permanece alerta, sin interrupciones, incluso mientras se duerme. La audición por tanto, es el medio a la vía natural por la que los niños entran en contacto con el mundo social y van integrado poco a poco el código lingüístico compuesto de diferentes sonidos con contenido y estructura propia que constituye el lenguaje. Cualquier pérdida de la función auditiva, ya sea total o parcial, aunque sea mínima, va influir en el desarrollo del lenguaje, en el aprendizaje y en la relación con el entorno.⁸

Métodos de comunicación de las personas con discapacidad auditiva.

Lengua de señas:

“La lengua de señas”, se trata de una lengua de naturaleza gestual-visual. Se realiza mediante las manos que se mue-



ven en el espacio o en contacto con el cuerpo, acompañadas de movimientos corporales y expresiones faciales por parte de las personas que se expresan y los mensajes se reciben por medio del sentido de la visión. Corresponde a un sistema lingüístico con una gramática particular, puesto que organiza sus signos de acuerdo con reglas que definen los distintos niveles de su estructura.⁹

El lenguaje de señas es un sistema lingüístico que implica, el uso de ademanes, gestos, señales, movimientos del cuerpo, manos, y rostro para declarar, explicar, o dar entender lo que uno piensa o quiere.¹⁰ En el 2005 se hizo un reconocimiento jurídico de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), considerándola parte del patrimonio lingüístico de la Nación mexicana (Ley General de las Personas con Discapacidad, 2005). Esta consideración dentro de un marco legal implicó cambios en materia educativa, pues se reconocía el derecho de las personas sordas a recibir educación obligatoria y bilingüe, que comprenda la enseñanza del idioma español (principalmente en su forma escrita) y de la LSM. Así como, promueve la investigación sobre esta lengua de señas, la elaboración de materiales para su divulgación y preservación.¹¹

Intervención educativa en niñas y niños sordos

Los orígenes institucionales de la educación de las personas sordas en México, inician con la creación de la Escuela Municipal de Sordomudos en junio de 1866. Posteriormente, el Presidente Benito Juárez, promulgó la Ley Orgánica de Educación, el 2 de diciembre de 1867; de manera particular destaca el Capítulo II, porque en él se establece que en la Escuela de Sordomudos, los alumnos deberán apren-

der lengua española escrita expresada por medio del alfabeto manual y pronunciado, cuando haya aptitud para ello en el niño. En este mismo decreto, se le dio el carácter de Nacional a la Escuela de Sordomudos, tanto a la que atiende niños sordos, como a la que forma profesores de sordos.¹²

Un niño sordo no se puede enseñar de la misma manera que al niño oyente, ya que solo aprendería el sonido-palabra pero no entendería el significado que eso tiene, el niño sordo ve palabras en el papel y construye visualmente el contexto. Se trabaja el texto como un “todo”, se debe dar importancia al significado global, si se hace una traducción palabra por palabra (palabra-seña), se pierde el significado del texto.¹³

Educación para la salud en niños sordos

Toda persona tiene derecho a la protección de la salud, cuando las personas sordas requieren de asistencia médica, no cuentan con servicios especializados para su atención a través de la LSM. Al requerir de una consulta médica en la red pública de servicios de salud, tanto estatales como federales (IMSS e ISSSTE), no pueden comunicarse directamente con el médico; ya que la gran mayoría desconoce LSM. Tampoco estas instituciones, proveen de intérpretes profesionales de LSM. De esta manera, las personas sordas asisten a consulta médica acompañados de algún familiar que pueda funcionar como intérpretes, pero que inevitablemente conocerán todo acerca del motivo de consulta de la persona sorda con estos profesionales de la salud, con lo cual, la confidencialidad no puede garantizarse. Así como, tampoco una evaluación exacta del problema por el cual la persona sorda está consultando al profesional de la salud.¹⁴

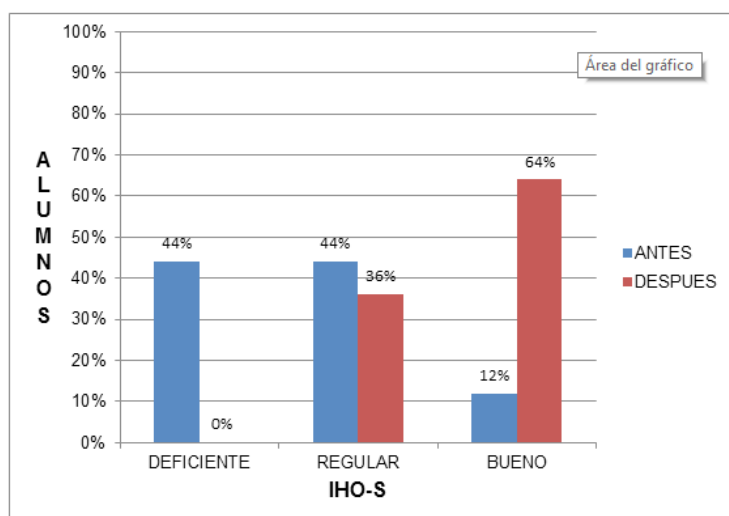


Metodología

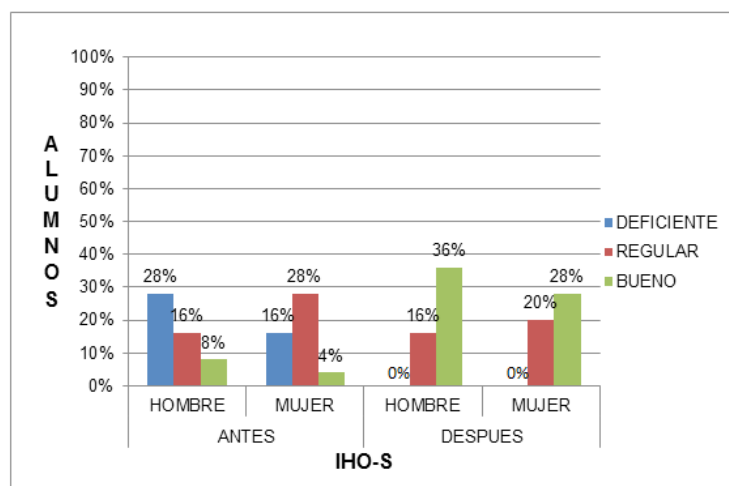
Se elaboró ex profeso, las estrategias educativas adaptadas para la población de estudio con Lengua de Señas Mexicana. Los padres o tutores de los escolares firmaron el consentimiento informado, y posteriormente se les aplicó el cuestionario de nivel de conocimiento de salud e higiene bucal. Se levantó el IHO-S y el INT usando métodos de barrera convencionales. Se realizaron las actividades lúdicas odontológicas en 3 sesiones, explicando temas y actividades de contenido preventivo sobre salud e higiene bucal. También se contó con la participación de los padres o tutores. (Anexos).

Resultados

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, longitudinal y prospectivo a un grupo de escolares del Centro Oaxaqueño de Rehabilitación de Audición y de Lenguaje Asociación Civil (CORAL A.C.) Se estudió un total de 25 escolares con edades entre 5 a 11 años, 48% mujeres y 52% hombres, para comparar el IHO-S, antes y después de la aplicación de las estrategias educativas lúdicas odontológicas; también se determinó el estado de los órganos dentarios y el INT. Se evaluó el nivel de conocimiento de los tutores sobre salud e higiene bucal.



Grafica 1. Índice de Higiene Oral antes y después de la aplicación de la Estrategia Lúdica Odontológica.



Grafica 2. Índice de Higiene Oral antes y después de la aplicación de las estrategias educativas de salud bucal por sexo.

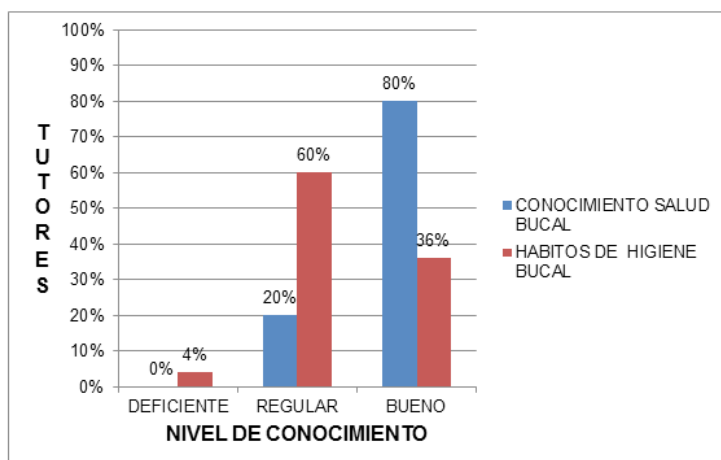


Tabla 1. Prevalencia de la situación de O.D temporal y permanente en el total de la muestra

SITUACIÓN		O.D TEMPORAL	O.D PERMANENTE	TOTAL
Satisfactorio	n	293	122	415
	%	73,4%	91,7%	78,0%
Cariado	n	82	11	93
	%	20,6%	8,3%	17,5%
Obturado sin caries	n	4	0	4
	%	1,0%	0,0%	0,8%
Fisura obturada	n	2	0	2
	%	0,5%	0,0%	0,4%
Soporte de puente, corona especial o funda/implante	n	18	0	18
	%	4,5%	0,0%	3,4%
Diente sin brotar (corona) o raíz cubierta	n	0	11	11
	%	0,0%	-8,3%	-2,1%
TOTAL	n	399	133	532
	%	100%	100%	100%

Tabla 2. Prevalencia de la necesidad de tratamiento de O.D temporal y permanente en el total de la muestra

TRATAMIENTO		O.D TEMPORAL	O.D PERMANENTE	TOTAL
Preventivo	n	225	87	312
	%	56,4%	65,4%	58,6%
Obturación de fisura	n	92	35	127
	%	23,1%	26,3%	23,9%
Una obturación superficial	n	55	10	65
	%	13,8%	7,5%	12,2%
Dos o más obturaciones superficiales	n	11	0	11
	%	2,8%	0,0%	2,1%
Cuidado de la pulpa	n	14	1	15
	%	3,5%	0,8%	2,8%
Extracción	n	2	0	2
	%	0,5%	0,0%	0,4%
TOTAL	n	399	133	25
	%	100%	100%	100%



Grafica 3. Nivel de Conocimiento sobre salud e higiene bucal de los padres o tutores de los escolares.

Discusión

Mondragón Santos (2014), en su estudio muestra registros de evaluación del IHO-S en personas con discapacidad: discapacidad de lenguaje, mental, motriz, visual y entre esta la discapacidad auditiva; la discapacidad auditiva registró 1.2% de la población de estudio, el IHO-S se registró mala y regular, la mala no registra ningún porcentaje y regular registra 2.3%. En comparación con el presente estudio, hubo un porcentaje considerable de IHO.S deficiente, antes de la aplicación de la estrategia educativa lúdica odontológica, de 44%. Y, mejoró posterior a la aplicación de las estrategias con un 64% de IHO-S bueno.

Cupé Araujo y García Rupaya (2015), explican la importancia que tienen los padres en la educación sobre la salud e higiene bucal. El estudio lo realizaron en relación con el nivel de conocimiento sobre salud bucal de los padres de



familia; el 5.5% presentaron deficiencia, regular 25.7% y bueno 68.8% según el cuestionario sobre salud bucal. En el presente estudio, se evaluó el nivel de conocimiento sobre salud de padres o tutores de la población de estudio; el 36% presentaron buen nivel de conocimiento, el registro fue menor en comparación con la anterior investigación y el registro regular fue el porcentaje mayor 60%.

Conclusiones

1.- Se registró una notable diferencia del IHO-S bueno antes (12%) y después 64% de la aplicación de las estrategias educativas lúdicas odontológicas.

2.- De acuerdo al IHO-S por sexo, los hombres registran mejores resultados en comparación con las mujeres. Los hombres registran 8% antes de la aplicación de la estrategia educativa lúdica odontológica posteriormente registra 36%.

3.- La situación del INT registra un 78% que tiene una situación satisfactoria, 17,5% presenta lesión cariosa, lo que necesitará una obturación superficial (mínima invasión del tejido dentario).

4.- En la necesidad de tratamiento del INT muestra que el tratamiento preventivo es de 58,6%, obturación de fisuras que es parte de la prevención registra 23,9% y se registró un porcentaje bajo en el tratamiento de extracción con 0,4%.

5.- En los resultados del cuestionario que se le realizó a los padres o tutores de la población de estudio, se registró que

el nivel de conocimiento bueno fue 80% y de hábitos de higiene bucal bueno el 36%, lo que demuestra que si tienen conocimiento sobre la salud bucal, pero no lo llevan a la práctica ya que sus hábitos de higiene registra un bajo porcentaje.

Anexos

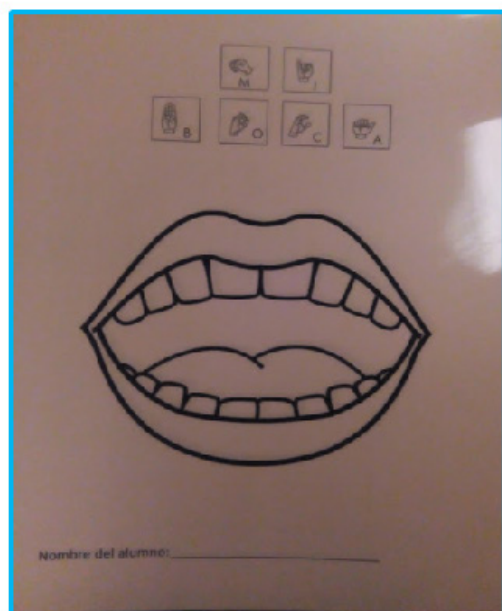
Material didáctico Distintivo



Gorros didácticos



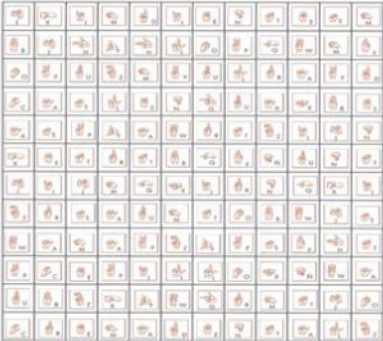
Imagen para colorear



Sopa de “Letras Muelitas”

 **SOPA DE LETRAS “MUELITA”**

Encuentra las 8 palabras ocultas y encierra la palabra correcta



8 palabras ocultas:

-  Boca
-  Dientes
-  Toothbrush
-  Toothpaste
-  Tooth
-  Toothbrush
-  Toothpaste
-  Tooth



Loti-Denti



Obsequios

Lápiz, sacapuntas y pelotas



Vaso y Cepillo



Referencias

- Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. 53° consejo directivo, 66a sesión del comité regional de la OMS para las américas. (2014). Plan de acción sobre la salud en todas las políticas. 17. Recuperado de: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/4629/CE154-17-s.pdf?sequence=2>
- Organización Panamericana de la Salud. Escuelas promotoras de la salud. (2012). Fortalecimiento de la Iniciativa regional, estrategias y líneas de acción 2003-2012. Recuperado de: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/813/92%2075%2032448%204.pdf?sequence=1>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). Las personas con discapacidad en México: Una visión al 2010. PP. 150-151. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (1997) Encuesta de salud bucodental. Métodos básicos. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41997/9243544934_spa.pdf;jsessionid=B-72C9B7EE8D83EF5CD50221A7B6875B3?sequence=1
- Mediavilla Criollo FI. (2011). Determinación del índice de higiene oral simplificado en niños y niñas de 6 a 12

años de edad de la fundación remar - quito, en el mes de julio del año 2011. (Tesis licenciatura, Facultad de odontología unidad, Universidad Central de Ecuador). Recuperada de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/669>

Mondragón Santos L. (2014). Prevalencia de enfermedades bucales asociadas a factores de riesgos en pacientes con discapacidad en ciertos de atención especializados en Nuevo León. (Tesis Maestría, Facultad de odontología, Universidad Autónoma de Nuevo León). Recuperada de: <http://eprints.uanl.mx/4258/1/1080253885.pdf>

Cuevas A, Cruz F, Dietz A, Oliva C. (2014). Evaluación de una intervención educativa en la salud bucal de niños y niñas de 2 a 5 años, Comuna de Quilaco, año 2014. (Informe internado asistencial, Universidad de Concepcion, Facultad de Odontología, Universidad de Concepción). Recuperada de: <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/1637>

Ministerio de Educación Pública. (2013). Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad auditiva. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/6-orientaciones-para-la-atencion-educativa-de-estudiantes-con-discapacidad-auditiva.pdf>

Adamo Quintela D, Acuña Robertson X, Cabrera Ramírez I. (2013). Diccionario bilingüe lengua de señas chilena/español: Un desafío lexicográfico. 51(2), pp. 73-192. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832013000200009>



- Loredo Martínez N, Matus Miranda R. (2012). Intervenciones de comunicación exitosas para el cuidado a la salud en personas con deficiencia auditiva. 9(4), 57-68. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632012000400006
- Cruz Aldrete M. (2014). Hacia la construcción de un diccionario de Lengua de Señas Mexicana. 38(83), 57-80. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398005>
- Secretaria de Educación Pública. (2012). Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural (1ª ed.). México DF: SEP.
- Andrade Reyes M, Castro Avendaño RE. |(2009). Lectura y discapacidad auditiva: guía para trabajar con niños. En: XIV Conferencia Internacional de Bibliotecología, Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados. Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.bibliotecarios.cl/descargas/2009/10/andrade_castro.pdf
- Estrada Aranda B. (2008). La vulneración de los derechos humanos de las personas sordas en México. Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.org/la-vulneracion-de-los-derechos-humanos-de-las-personas-sordas-en-México/>

LIDERAZGO FEMENINO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTUDIO DE CASO DE MUJERES LÍDERES EN ÁREAS DIRECTIVAS*

Alejandra Vázquez Cruz*

Resumen

La presencia de la mujer en espacios de liderazgo sigue siendo un reto de cada día, pues aún presentan obstáculos para acceder a puestos de dirección, donde en su mayoría son ocupados por hombres. Sin embargo, en el Estado de Oaxaca ya existen mujeres líderes en puestos directivos dentro de las universidades más importantes del Estado. Lo cual es preciso reconocer y compartir con la sociedad para que de esta manera otras mujeres se inspiren y no desistan en continuar su desarrollo profesional y laboral, que muchas veces se ve pausado por diferentes cuestiones personales.

La presente investigación constituye una reflexión en torno a los avances y metas alcanzadas por las mujeres en el ejercicio de liderazgo en las Instituciones de Educación Superior, revisando su participación desde el surgimiento de los primeros grupos feministas hasta el día de hoy, donde aún existen barreras que en ocasiones no permiten su crecimiento laboral.

Para ello, se entrevistará a mujeres encargadas de direcciones, específicamente rectoras que laboran en las principales universidades del Estado de Oaxaca, con la finalidad de

Universidad La Salle Oaxaca. avc.alejandra@gmail.com

conocer las aportaciones que han hecho y las barreras a las que se han enfrentado.

Palabras clave: liderazgo, mujeres, género, educación, barreras e inclusión.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las aportaciones y experiencias de las mujeres líderes en las Instituciones de Educación Superior a partir de sus historias de vida?

Introducción

Las mujeres han dado apertura al liderazgo en diferentes instituciones del mundo, desde una dirección, coordinación o jefatura de área, obteniendo de ello diversas conductas que en algunas ocasiones benefician al desarrollo de diferentes organizaciones educativas. El liderazgo implica un compromiso que no va dirigido al tipo de género, sino más bien, es apto para las personas que desean postularse y que además ayuda al desarrollo personal de cada persona. Al respecto Ramírez (2013), afirma que “El liderazgo constituye un fenómeno fundamental en la evolución de la sociedad humana y consiguiente en el desarrollo y perdurabilidad de las organizaciones sociales” (p.5).

En México la mayoría de los cargos de decisión en las universidades son ocupados por hombres. En catorce universidades, los hombres tienen un claro dominio en los altos puestos de dirección académica, con el 74% lo que pone en evidencia la existencia, aún, del techo de cristal en el ámbito laboral el cual se manifiesta cuando las mujeres buscan una oportunidad y les son negadas a pesar que dentro de las mismas se hable de la inclusión Ordorika (2015).



Es donde se torna aún más complicado el desarrollo de la mujer, es en los espacios laborales. El reducido número de mujeres que lo hace, siendo el 38%, percibe una retribución menor en comparación con la del hombre; se dirige a actividades del sector de servicios, muy poco industrial. Por lo que el espacio que se le da a una mujer en su desarrollo profesional es relativamente bajo y las excluye en la selección para el acceso a puestos elevados.

La educación es un factor importante en la sociedad por lo que es necesario saber que el papel de un educador o un líder en el mundo, resulta primordial. Educar permite que todos los individuos adquieran autonomía y se prevengan ante errores que ya han marcado la sociedad y de esta forma afrontar y educar a las nuevas generaciones.

En la sociedad sigue existiendo la iniquidad iniquidad de género, en la vida laboral de hombres y mujeres, en el lenguaje incluyente, en la política, en las áreas deportivas, artísticas y educación. La discriminación que presenta la mujer ante la selección de un puesto directivo sigue siendo difícil debido a los roles establecidos.

Por lo tanto, involucrar a la mujer en puestos directivos, es importante. Porque su participación en la educación, actúa como mediador social; pues genera un proceso de reflexión y hace que su actuar trabaje en pro del bienestar social. Lo que ayuda a establecer responsabilidades concretas que benefician su crecimiento en las diferentes comunidades del Estado, pero sobre todo al desarrollo de zonas más vulnerables. La educación, debido a esto, debe ser repensada como un proceso que coadyuve al fortalecimiento de la población. Si se enfoca en el país se puede concientizar y ser realistas observando que aún falta mucho por fortalecer

las instituciones educativas, y por el simple hecho de no poder contar con un apoyo integral para el crecimiento de nuestras escuelas; lo que vuelve oportunidades para hombres y mujeres. La educación debe humanizar a la sociedad.

El trabajo de investigación busca mostrar el desempeño de tres mujeres en los últimos 10 años de las Instituciones de Educación Superior del Estado de Oaxaca, destacando todo lo que a lo largo de su profesión han enfrentado en la sociedad oaxaqueña, mostrado a través de sus historias de vida.

Con ello se pretende reflexionar e inspirar a mujeres que se encuentran en su proceso académico y también a aquellas que decidieron pausar sus estudios por situaciones personales y que buscan una oportunidad para continuar con ellos.

Planteamiento del problema

Las instituciones de Educación Superior son parte fundamental para el desarrollo de equidad de género, sin embargo, es preciso reconocer que no en todas las instituciones existe la inclusión de las mujeres de forma significativa. Proceso que muchas veces genera barreras, que no permiten ejercer puestos de liderazgo. “La baja representación femenina en los puestos de liderazgo en las escuelas está relacionada con los aspectos estructurales de la sociedad y cultura que se derivan del patriarcado dominante; transmitida de generación en generación. Tan arraigado, que es difícil de cambiar” Díez (2016), (p.344).



En Oaxaca, se observa la misma situación que en todo el país, aún existe un reducido avance en cuestión de género. Por ello es imprescindible corroborar con las mujeres que actualmente se encuentran en el ámbito educativo para considerar el avance que se tiene en este campo y el reconocimiento de su participación en las instituciones educativas.

De acuerdo a la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en el Estado de Oaxaca (COEPES, 2016), en los Valles Centrales de Oaxaca se encuentran 13 escuelas de Educación Superior, 3 de ellas; la Universidad La Salle Oaxaca, Anáhuac Oaxaca y Universidad Tecnológica de los Valles Centrales. Son encabezadas por mujeres, lo cual muestra un avance significativo y permite reconocer que los temas referentes a equidad de género son sobresalientes.

Objetivos

General:

Describir las experiencias de las mujeres líderes en las Instituciones de Educación Superior a partir de su historia de vida.

Específicos:

- a) Analizar la experiencia de las mujeres en el ámbito educativo en puestos de liderazgo mediante un diseño cualitativo narrativo.
- b) Identificar las barreras que le impiden a las mujeres a ascender a puestos de alto grado jerárquico.
- c) Destacar los logros de las mujeres durante su ex-

perencia profesional dentro del liderazgo en la Educación Superior.

d) Reflexionar sobre el desempeño de las mujeres en las Instituciones de Educación Superior.

Justificación

El papel social de la mujer, muestra una apertura positiva en el campo laboral, sobre todo en campo laboral educativo. Sin embargo, el trabajo que se ha desarrollado entorno a la equidad de género donde el principal objetivo es atender la justicia, la imparcialidad y la igualdad social.

A pesar de contar con este progreso laboral, aún existen algunas barreras que impiden su desarrollo en puestos de dirección. Pero sin duda, las posibilidades de alcanzar mayores niveles educativos, le han permitido a la mujer ir eliminando estos obstáculos, ya que la educación, es importante para erradicar prácticas que las han puesto en un papel secundario.

Ante la situación planteada, el liderazgo tiene características que ayudan al crecimiento de una institución, que permite lograr objetivos a través de habilidades propias de la persona; en este sentido, el liderazgo es una habilidad natural tanto en hombres como mujeres, sin embargo, diversos estudios muestran particularidades de género. Rescatando las habilidades que por naturaleza las mujeres desempeñan por ser reflexivas, tienden a controlar mayor inteligencia emocional y habilidad de gestión. En cambio, los hombres no por menos importantes tienden a ser altruistas, cooperadores y controladores. Cada uno de ellos ha sabido dirigir en su momento a los grupos laborales



donde a través de sus habilidades cumplen objetivos específicos. Sin embargo, en la sociedad se reconoce más el liderazgo masculino por los antecedentes culturales que se tienen Díez (2016), (p.347).

“El liderazgo constituye un fenómeno fundamental en la evolución de la sociedad humana y por consiguiente en el desarrollo y perdurabilidad de las organizaciones sociales” Ramírez (2013), (p. 5). Por este motivo liderazgo se entiende como el patrón conductual que permite el desarrollo y el trabajo colaborativo con las personas que se encuentran dentro de la organización.

Marco teórico

En 1986 se hizo popular el concepto de techo de cristal el cual apareció en un artículo publicado en la revista *Wall Street Journal*, en él se menciona que las mujeres ejecutivas presentan barreras al momento de acceder a un puesto de alta dirección. El autor refiere que el techo de cristal, es un conjunto de obstáculos artificiales basados en la arbitrariedad, que previenen personas calificadas de ser promovidas a puestos gerenciales de su organización (Us Department of labor, 1991, p. 13, citado por Rincón, González & Barrero, 2016).

La actividad laboral se ha vuelto una necesidad para las mujeres, debido a la situación económica que presentan la mayoría de las familias. Lo que las obliga a conseguir oportunidades para apoyar en sus hogares. La presencia de la mujer en los espacios laborales, tiene avances significativos, ya que gracias a la defensa de sus derechos han logrado integrarse a diversas actividades productivas que han mejorado el desarrollo social. Tan solo con revisar el trabajo

que muchas realizan y que han dejado remembranza, ayuda a la inspiración de otras mujeres. Con ello se dice que el desarrollo de la mujer en el ámbito laboral ha permeado en los últimos años debido a los movimientos sociales que se han generado por la búsqueda de una equidad de género: lo cual resultaba interesante debido a que la equidad de género que se vive hoy en día se puede identificar independientemente de sus diferencias biológicas, los derechos a las mismas oportunidades en los ámbitos social, económico, político y educativo INEGI (2017), (p. 7).

Para hablar de equidad de género es importante definir el concepto mismo, el cual surge a partir de los años sesenta como respuesta a la desigualdad existente entre hombres y mujeres, en donde Duarte (2016), lo conceptualiza de esta manera:

El género es una construcción que la sociedad y cultura imponen a hombres y mujeres por medio de ideas y representaciones que se asignan a cada sexo, influye en todas las áreas de la vida de los individuos, en la construcción de la identidad, en la conformación de valores, actitudes, sentimientos, conductas y en las actividades diferentes para cada sexo (p. 138).

La historia de los seres sociales muestra la propia organización que desarrolla cada población para poder generar un papel de cada ser humano, sin embargo, esto no es un fenómeno reciente debido a que desde épocas anteriores ya se observaba una iniquidad en los grupos sociales.

Existieron mujeres importantes que defendieron sus derechos y lucharon para abrir oportunidades en diferentes ámbitos, principalmente en temas que competen a la



educación. Simone de Beauvoir escritora y filósofa, quien criticaba el patriarcado, tenía su forma de protesta. Era, a través de las letras, donde su corriente filosófica es el existencialismo, Rosa Parks, reconocida como la “Primera Dama de los Derechos Civiles” por el Congreso de Estados Unidos, quien se manifestó contra la segregación racial y luchó contra discriminación de los afroamericanos; Valentina Tereshkova la primera mujer en viajar al espacio, seleccionada dentro de varios candidatos para realizar la travesía, Benazir Bhutto, la primera mujer en ser elegida Primera Ministra de un país musulmán. Bhutto, llegó a los titulares de todo el mundo cuando ganó las elecciones de 1988 en Pakistán, Virginia Woolf, representante feminista en el siglo XX, Clara Campoamor, escritora, política y defensora de los derechos de la mujer española; creó la Unión Republicana Femenina. En México se puede recordar a Leona Vicario, la primera periodista de México, quien a pesar de los conflictos obtenidos en la guerra de la independencia, siempre se mantuvo informada para dar a conocer lo que acontecía. Sin duda, ellas son algunas mujeres de muchas que han dejado huella en el mundo, que se les reconoce por trabajar y mostrar que las mujeres pueden acceder a las mismas oportunidades de desarrollo profesional Ferrer (2014), (1).

No puede ignorarse el desarrollo que han tenido las mujeres en México, el avance de cada una de ellas, su crecimiento personal, profesional y social que las enaltece hoy en día, porque que existe la manifestación de cada una de ellas por lograr concretizar la equidad de género en el país. Incluyendo, su participación en los diferente ámbitos sociales, políticos, académicos y económicos. Su desarrollo en el ámbito educativo tiene un beneficio para el progre-

so, es ahí donde se inicia el proceso de educación para la igualdad de género. Sin embargo, a pesar de su visibilidad y avances en temas de equidad, existe una brecha, pero no es intransitable.

Hablar de la mujer en México, es identificar que existe el 50% de la población en edad de buscar y encontrar oportunidades, acceder a una educación y la participación en la política, que en su mayoría se encuentra ante una sociedad machista; siendo un total de la población del 51.4%, con respecto a la población de hombres de 48.6% de acuerdo a la encuesta Intercensal 2015, en México (como se citó en INEGI, 2017).

De las mujeres ocupadas, 23.3% trabajan por cuenta propia, 2.3% son empleadoras y 7.5% no recibe remuneración por su trabajo. Dos de cada tres mujeres ocupadas (66.9%) son subordinadas y remuneradas, de ellas, 37.7% no cuenta con acceso a servicios de salud como prestación laboral, 41.9% labora sin tener un contrato escrito, más de la tercera parte (33.8%) no cuenta con prestaciones laborales, solo una de cada dos trabajadoras subordinadas (55.2%) goza de vacaciones pagadas, 62.6% recibe aguinaldo y 16.9% reparto de utilidades (p. 13).

En materia de Educación, el país ha tenido grandes avances que han permitido incluir a las mujeres en el ámbito laboral y profesional destacando su participación. Oaxaca, se encuentra con el menor nivel de desarrollo y matrícula escolar a comparación de otros Estados, donde sobresalen quienes aumentan el rango de educación en el país. De acuerdo al INEGI (2017), en comparación con el año previo, las mujeres aumentaron los porcentajes en ocupación



laboral; no alcanzando al hombre, pero con una participación total de 43.9%. Lo que significa, que cerca de la mitad de las mujeres han accedido a puestos laborales.

En el orden de estas ideas, la conciliación de la vida y el trabajo son acciones que permiten el desarrollo de una sociedad igualitaria y justa, buscando organizar el entorno laboral para facilitar a hombres y mujeres la realización de trabajo, sus responsabilidades personales y familiares con la finalidad de disminuir la iniquidad que puede existir por la falta de oportunidades.

En el ámbito mundial, los movimientos a favor de la equidad de género han sido impulsados por mujeres para promover sus derechos y presionar a un cambio a través de sus aptitudes para la inclusión de ellas. Principalmente en el ámbito político y social, lo cual ha permitido ver su actuar, abriendo oportunidades para ellas; resultados predominantes para su crecimiento y sobre todo la visualización del progreso en los diferentes países del mundo.

Incluir a la mujer en puestos de liderazgo en la Educación Superior, beneficia continuar de manera genuina los trabajos de equidad de género, para tener una sociedad basada en respeto, considerando que la educación es importante para lograr una equidad, cooperación y la inclusión de género en la sociedad. La noción moderna abre un umbral que permite trabajar por el bien común, una nueva sociedad que ve el respeto de manera obligatoria, pero que muy pocas instituciones enseñan, por eso es importante lograr trascender en la igualdad de derecho, formándose personas con criterio dentro de las aulas para que en un futuro fortalezcan y trabajen por el cuidado de los derechos de todos.

Metodología

Enfoque de investigación

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se consideró una metodología que rescate información importante, contextualizando el liderazgo femenino en las Instituciones de Educación Superior y con ello identificar los progresos y barreras que aún persisten en la vida de las mujeres. Por lo que se eligió un enfoque cualitativo.

El enfoque cualitativo, permite conocer el contexto en el que se desarrollan las mujeres líderes de las instituciones de Educación Superior desde la interpretación de su realidad mostrando su liderazgo, logros, barreras y sacrificios a lo largo de su experiencia profesional.

Diseño de la investigación

El diseño a implementar será el método biográfico narrativo, el cual surge en el siglo XX donde inicia la importancia de conocer las historias de vida de las personas para casos específicos.

Este método ayudará a reconstruir la historia de vida de las mujeres que son líderes de instituciones de Educación Superior en Oaxaca, específicamente cuatro casos que son representativos en el Estado.

Las categorías que se contemplan en este trabajo son:

- Liderazgo: Cómo es su participación desde su puesto de liderazgo y que ha implementado para la mejora de las Instituciones de Educación Superior.
- Obstáculos que han presentado las mujeres para



poder acceder a puesto de liderazgo en las Instituciones de Educación Superior.

- Logros adquiridos que se han manifestado durante la búsqueda de mejores oportunidades laborales, pero sobre todo de alcanzar un puesto de liderazgo.
- Sacrificios. Las mujeres pasan por cuestiones que no son planeadas dentro de su desarrollo profesional lo que hace que en algunos momentos tengan que dejar espacios, personas y anhelos para poder continuar en la búsqueda de su desarrollo profesional.
- Experiencias. Todo desarrollo y éxito tiene vivencias positivas y negativas, lo cual hace experimentar a la mujer y aprender de ello. Además, que permite fortalecer áreas específicas pero en esta investigación solo se aborda en la Educación Superior.

Sujetos participantes

Para trabajar con este método es importante considerar el universo de análisis y seleccionar la muestra. Para esta investigación se realizará una entrevista a profundidad a tres mujeres que se han desempeñado en puestos de liderazgo de Educación Superior en Oaxaca, quienes forman parte de los 13 rectores y directores académicos de esta población de acuerdo a los datos obtenidos por Educación Superior en el Estado de Oaxaca (COEPES, 2016).

Los sujetos que cuentan con reconocimiento o nombramiento de rectora de una institución de Educación Superior. Mujer 1, Mujer 2 y Mujer 3 de universidades privadas, quienes en el último año han destacado su liderazgo femenino en las instituciones de Educación Superior y que

a través del papel que tienen hoy en día ostentan nuevas ideas y nuevos pensamientos en la sociedad influyendo en la reconstrucción de la imagen de la mujer y avanzar en cuestión de equidad de género en la sociedad.

Al ser un trabajo que busca realizar una reflexión acerca del liderazgo femenino que se vive en el Estado de Oaxaca y donde las mujeres son la principal unidad de análisis se debe considerar los siguientes criterios:

- a) Género femenino
- b) Edad de 30 a 60 años
- c) Reconocimiento o nombramiento de rectora
- d) Que se encuentre activa en el puesto de liderazgo dentro de una institución de Educación Superior.
- e) Que destaque su labor profesional.

Estudio de casos

Mujer 1: Con estudios de licenciatura en Comunicación y una maestría en Administración Educativa. Rectora de una universidad por 7 años y 6 meses, quien está a cargo de un total de 254 personas que refiere solamente a administrativos, docentes y personal de servicios. La universidad tiene 10 años de su fundación y se cuenta con arriba de tres mil estudiantes. Fue la primera rectora mujer en la red de universidades a la que pertenece.

Mujer 2: Alumna destacada del Doctorado en Evaluación Educativa primera mujer en tomar posesión de la red como rectora. Anteriormente trabajaba en la institución en una dirección académica; lo que ayudó a que la consideraran gracias a su aporte en la misma universidad. Cuenta con



antigüedad de 1 año y tres meses. Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación y en Educación Especial, con doctorado en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior.

Mujer 3: Tiene un año y medio desempeñándose como rectora de una universidad y a su corta edad ya creó el Centro Universitario para el Liderazgo de la Mujer en donde se apoya a mujeres a desarrollar sus habilidades directivas y de liderazgo para incursar en puestos directivos.

Técnicas e instrumentos para recolectar datos

Para el desarrollo del método anteriormente planteado, se requiere de una técnica; para este trabajo se eligió la entrevista.

En el libro de Hernández, Fernández y Baptista (2014), menciona que las entrevistas son flexibles para recabar datos importantes y que dentro de las mismas existen las estructuradas, semiestructuradas y abiertas. Con respecto a lo que se quiere realizar y para conseguir los datos que se esperan, se eligió esta última, porque será un encuentro personal entre entrevistador y entrevistado, donde la historia será narrada por el entrevistado y en donde el entrevistador no podrá modificar su contexto.

Plan de análisis e interpretación de datos

Para obtener los resultados del enfoque cualitativo, se analizarán las entrevistas y se interpretarán para conocer los resultados finales.

Para dar seguimiento al método biográfico narrativo se contemplará la siguiente clasificación para el análisis de las entrevistas:

- 1.- Transcripción de la entrevista de las 3 mujeres entrevistadas.
- 2.-Ubicar las categorías que se mencionan durante la entrevistas que en ella se hacen.
- 3.-Colocar las líneas repetitivas en el discurso de cada una de ella en una tabla para un análisis específico, donde estarán visibles las categorías y se insertarán los argumentos emitidos por las entrevistadas.
- 4.-Obsevar las repeticiones de categorías que se presentan de manera continua en el desarrollo de la entrevista.
- 5.-Detectar información o partes de la historia donde coincidan con otra.

Conclusiones

A pesar del seguimiento, la vigilancia y el trabajo constante que realizan diferentes instancias, organizaciones y movimientos feministas, aún prevalece la discriminación de la mujer dentro de los espacios laborales; sobre todo en los niveles de alta dirección, lo cual influye y pausa su desarrollo profesional.

Si bien es cierto, el avance que ha tenido la mujer dentro de la sociedad ha sido visible, pero no significa que las barreras hayan desaparecido. Cada una de ellas ha vivido situaciones particulares que no les han permitido llegar a estos puestos y que en muchas ocasiones se ven obligadas a abandonar o conformarse con el espacio que se considere apto para ellas.

Reflexionar su actuar, sus aportaciones y progresos per-



mitirá inspirar a otras mujeres a continuar con sus metas profesionales para que con ello, construyan su futuro y alcancen sus objetivos, aun cuando ellas piensen que no es posible.

En este camino, en el que todas las mujeres están avanzando juntas y apoyándose las unas a las otras tiene como finalidad mejorar el porvenir de las generaciones futuras.

Referencias

- Diez E., (2016), *Female Principals in Education: Breaking the Glass Ceiling in Spain*, Universidade Sau Paulo, Brasil.
- Ferrer S. (2014) *Mujeres en la historia, biografía de las mujeres que escribieron páginas de la historia*. Recuperado de: www.mujeresenlahistoria.com
- Gómez L. & Pino Y., (2016), Representaciones sociales de género, *Razón y Palabra*, recuperado de: [file:///C:/Users/Alejandra%20Vazquez%20Cr/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/684-3162-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alejandra%20Vazquez%20Cr/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/684-3162-1-PB%20(1).pdf)
- Hernández R., Fernández C. & Baptista P. (2010) *Metodología de la investigación* Mc Graw Hill.
- INEGI (2016), *Las mujeres en Oaxaca*, México.
- López K., (2015) ¿Qué es la perspectiva de género? *Guadilla*, Puerto Rico, recuperado de:
<https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/queslaperspectivadegenero-2009132/>
- Lluch A. (2013), *The road to real equality. The presence of woman in academia*, Universitat de València, Valencia España.
- Moncayo B. & Zuluaga D. (2015), *Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia*, *Pensamiento y Gestión*, Colombia.
- Rincón V., González M. & Barrero K., (2016), *Women and leadership: Gender barriers to senior management*



positions, University of the Basque Country UPV-EHU España.

Sánchez M., López J. Altopiedi M., (2014), Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE*, vol. 12, párr.60, España.

Sanz A., (2015), El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales, *Revista Asclepio*.

UNESCO, (2015) Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción y Marco de acción prioritaria para el desarrollo de la Educación Superior.

LECTURA DE ESENCIA DE LUGAR: LA IMPORTANCIA DEL ENTENDIMIENTO Y APROVECHAMIENTO DE LA ESENCIA DE ECOSISTEMA, SOCIEDAD Y PERSONAS EN EL RETO DE LA SOSTENIBILIDAD EN MÉXICO, UN PAÍS DE DIVERSIDAD BIOLÓGICA Y CULTURAL

Ikuo Kusuhara*

Resumen

¿Cómo podemos construir una sociedad armoniosa con la naturaleza, ambas teniendo bienestar? Esta es la pregunta que me ha guiado frente al reto de la sostenibilidad en el ámbito educativo de la Arquitectura en México. Existe en las últimas décadas una nueva corriente vanguardista del diseño, que considera el ecosistema y la sociedad de lugar como parte del objeto de diseño con el fin de regenerarlos y lograr su sostenibilidad socio-ecológica. El primer paso para lograrlo es analizar y entender dicho sistema complejo, lo que es indispensable para diseñar intervención; en cuyo proceso, la clave es entender las características y patrones principales y esenciales del ecosistema, sociedad y personas, es decir, la Esencia de Lugar. Este artículo se enfocará a argumentar la importancia y utilidad de considerar la Esencia de Lugar y la Esencia, tejiendo y fundamentando con los argumentos desde varios ángulos, y presentará un caso de estudio de la Ciudad de Oaxaca.

Lo más relevante de su beneficio es que: cuando se crean las Líneas de Desarrollo de un lugar basadas en su Esencia,

*Universidad La Salle Oaxaca. kusuharaikuo@hotmail.com

en vez de sus problemas, se permite visualizar los mejores potenciales de un lugar. En el caso de México, un país pluricultural, es relevante considerar y reconocer la Esencia de cada grupo cultural. Lo cual será la base para construir una sociedad intercultural, donde se permite aprovechar la creatividad e innovación que surge de la interacción como uno de los mejores recursos de la diversidad cultural. Esto es crucial en el caso de la Ciudad de Oaxaca donde confluye la diversidad biológica y cultural de todo el Estado. Como este caso, el reconocer y reconectarse con la Esencia, o la identidad a nivel social y personal, permitiría manifestar sus mejores cualidades y capacidades. Así que la Esencia, ambiental, social y personal, puede ser el mejor y más poderoso recurso. Sólo podemos aprovecharla si estamos consciente de ella y la vemos como recurso.

Palabras clave: esencia de lugar, diseño regenerativo, sostenibilidad ecológica, diversidad cultural, recursos humanos

Introducción y planteamiento de problema

En el ambiente educativo de Arquitectura, igual que otras carreras, actualmente el reto principal es la sostenibilidad; por lo que los programas de cada escuela procuran integrar y cubrir nuevos aspectos relacionados a la edificación sostenible y la sostenibilidad urbana. En mi experiencia de participar en el diseño y dirección de una maestría en la arquitectura sostenible, así como en la enseñanza en este país, constantemente me ha surgido una pregunta: ¿Cómo podemos construir una sociedad armoniosa con la naturaleza, ambos teniendo bienestar, siendo felices, fluidos y productivos, frente al reto de la sostenibilidad en



México? ¿Qué noción, visión y herramientas tenemos que integrar en la educación y práctica de la arquitectura para lograrlo?

A pesar de que la arquitectura, igual que ingeniería civil y el urbanismo, es un oficio que tiene alto impacto al entorno natural de lugar, la costumbre ha sido, tanto en su educación como práctica, que el principal interés es el diseño del edificio en sí, y no del lugar; en el caso de que sí se interese en el lugar, la mayoría es a nivel paisajístico, urbano o social. Y, pocos llegan a pensar en el nivel de ecosistema como el hábitat que sostiene la localidad insertada, ofreciendo aire, agua, alimentos agrícolas y ganaderos, así como otros servicios ambientales. Esta última forma de ver y trabajar, es el paradigma al que está llegando la corriente vanguardista de la arquitectura sostenible. El cuidado del ecosistema al que impacta la edificación, debe ser parte de la responsabilidad de arquitecto, y por tanto parte del objeto de diseño. Los arquitectos tienen que ser un poco como biólogos.

Un ecosistema y la sociedad en realidad forma un solo sistema socio-ecológico inseparable; un cambio del ecosistema influye al sistema social, y viceversa. Entonces la sociedad también debe ser contemplada en el diseño; los arquitectos también deben de ser un poco como sociólogos.

Construir un edificio, modifica el lugar ambiental y socialmente. Es decir, genera impacto al sistema socio-ecológico al que se va a insertar; y en la gran mayoría de los casos, el impacto al ecosistema ha sido negativo. Si los arquitectos queremos ser conscientes de este impacto y asumirnos de la responsabilidad, tenemos que incluir el sistema socio-ecológico como parte del objeto de diseño. Compre-

diendo principios básicos de biología y sociología, formando y trabajando en un equipo interdisciplinario.

Entonces, como el nuevo interés y responsabilidad de los arquitectos de hoy, deberíamos procurar la sostenibilidad del sistema socio-ecológico del lugar de interés; permitiendo que el edificio o la localidad no consuma y degrade al ecosistema de forma no renovable, sino conviva de forma sostenible e inclusive en sinergia. Es una meta obligatoria para que los ecosistemas no lleguen a colapsar. De hecho, ya estamos en el punto de partearguas.

Entonces, ¿Cómo lograrlo?, regresando a la pregunta del inicio. No hay fórmula definida, pero ya existen varias pistas. El primer paso, sin duda, es observar y entender el sistema socio-ecológico, que es único y particular en cada lugar. Si no se estudia y se entiende cómo funciona, no habrá forma de diseñar una intervención que probablemente genere un impacto positivo. Y ¿Cómo podemos entender tal sistema socio-ecológico tan complejo? La clave será captar las características y patrones principales y esenciales, a lo cual reconocemos como Esencia.

La palabra Esencia, significa: “Conjunto de características permanentes e invariables que determinan a un ser o una cosa y sin las cuales no sería lo que es.” (Oxford Dictionaries). Es la palabra que me ha resaltado varias veces en esta búsqueda. Es cierto que cada lugar, cada ecosistema, cada sociedad y cada persona, tiene características y patrones particulares permanentes e invariables. Si hacemos en un lugar algo alineado con su Esencia, encajará armoniosamente y hasta tendrá su apoyo. En cambio, si hacemos algo contra su Esencia, por no estudiar y contemplar, causaremos un desastre en aspectos inesperados, afectando al ecosistema en la mayoría de los casos.



Por esto, es tan importante contemplar la Esencia, pero curiosamente con frecuencia olvidamos de que cada cosa, la tiene. Esto no solamente sucede cuando nos relacionamos con un lugar, sino también, con una sociedad o persona. Ignorar la Esencia significa ignorar la diversidad cultural y personal y homogeneizar a todos. Esto es crucial para un país como México, donde la diversidad biológica (biodiversidad) y la diversidad cultural son parte de sus características esenciales, como veremos más adelante. Si la sociedad procura desarrollarse sólo por indicadores universales (modelo occidental), llegará un momento en que este modelo de desarrollo se convierta en una forma de represión de la diversidad y de la Esencia de muchos de sus miembros. Esto, no sólo genera frustración sino ineficiencia, forjando forzosamente a la gente en lo que no es originalmente. Este artículo trata de mostrar la importancia, necesidad y utilidad de reconectar con la Esencia, promoviendo la diversidad, como una de las claves para trascender retos ambientales y sociales de la actualidad.

Objetivos:

- Reconocer y mostrar la importancia y utilidad de la Lectura de Esencia de Lugar, principalmente en el contexto educativo y práctico de la Arquitectura.
- Reconocer y mostrar la importancia y utilidad de trabajar con la Esencia de cada grupo cultural de México pluricultural para aprovechar el verdadero potencial de la diversidad cultural.
- Reconocer y mostrar la importancia y utilidad de trabajar con la Esencia social y personal.

Justificación:

El tema de contemplar el sistema socio-ecológico como el objetivo de diseño, es una nueva corriente de arquitectura que ha surgido como una evolución indispensable en prácticas pioneras en las últimas décadas, por lo que todavía existen pocas bibliografías del tema específico y es útil argumentar el tema desde diferentes ángulos. Este artículo se enfocará en argumentar la importancia de considerar la “Esencia de Lugar” y la “Esencia” como un ángulo original, lo cual será la aportación del presente.

Metodología:

El contenido de este artículo es una visión que se ha formado durante mi experiencia en el ámbito educativo. Aprendiendo e integrando nuevos conocimientos y corrientes de la arquitectura sostenible y de otras disciplinas; por lo que se dedicará en tejer argumentos y fundamentar con bibliografía de varias disciplinas que se tocan, como la sostenibilidad, arquitectura sostenible, ecología (biología), sociología, educación y desarrollo personal. Además, presentará un análisis de la Esencia de Lugar de la Ciudad de Oaxaca para mostrar la relevancia del tema en un caso real.

Sostenibilidad

Empezaré el recorrido con la sostenibilidad, como el contexto general y el tema inevitable de la actualidad. En este ámbito en general, hay dos enfoques de aproximación: el primero es el manejo eficiente y sostenible de los recursos;



el segundo es la conservación y/o regeneración de ecosistemas que sostienen la sociedad. De alguna forma, el primer enfoque es global y el segundo es local, y ambos son necesarios y se complementan.

Hasta la fecha, el primer enfoque ha sido promovido más fuerte, bajo la visión de Desarrollo Sostenible ONU (1987), relacionándose con los temas de: energía, cambio climático, deforestación, y CO₂. Su reto es que la industria y comercio deben de transformarse del modelo lineal a el circular, donde no hay desechos, como lo es la naturaleza McDonough, W., & Braungart, M. (2009); pero todavía seguimos generando desechos y contaminantes sólo tratando de hacer menos daños a la naturaleza.

En ese sentido, el primer enfoque generalmente carece de real preocupación sobre ecosistema de cada lugar. En el segundo enfoque local, hay que entender y respetar la capacidad de carga del ecosistema, que es particular en cada lugar. Es decir, no podemos extraer recursos más rápido de lo que reproduce la naturaleza; ni podemos contaminar y degradar más rápido de lo que ella sea capaz de purificar y regenerar. Actualmente esto es notorio, casi crítico, como en el caso del recurso hídrico en México y a nivel mundial Arango Luiz (2013), Hagerman, L. & Cohen, J. (2014). En muchas ciudades de este país el agua subterránea ya se está agotando; los ríos y cuerpos de agua están contaminados; bosques que conservan agua se convierten en campos de cultivo y pastizales, y ellos mismos en centros urbanos que no permiten la recarga de mantos acuíferos. La crisis de agua, próximamente pronosticada, será más severa que la de energía. Afectando directamente a la calidad de vida y salud. En este contexto, emerge la urgencia

del segundo enfoque para cuidar y regenerar nuestra hábitat en cada lugar.

Arquitectura Sostenible y Diseño Regenerativo

En el área de la arquitectura sostenible, se presenta la situación parecida. En los países avanzados así como en México, el tema central ha sido la edificación sostenible, lo cual es del primer enfoque, la eficiencia, reduciendo consumo energético y de agua y la emisión de CO₂ Reed (2007), (, pág. 674).

En los 90s emergieron varios nuevos paradigmas de ecología: el ecosistema es una red o sistema complejo con elementos interdependientes, el ser humano es parte del sistema socio-ecológico, y tiene posibilidad de crear una relación de sinergia donde el ecosistema y la sociedad aportan mutuamente para bienestar de ambos. En este contexto efervescente, algunos de los líderes pensador-practicante de la arquitectura sostenible, fundaron un grupo llamado *Regenesis Group* Mang & Reed (2012), proponiendo un método llamado **Diseño Regenerativo**, a lo cual definen como: “un sistema de tecnologías y estrategias, basado en una comprensión del funcionamiento interno de los ecosistemas que genera diseños para regenerar, en lugar de agotar, los sistemas y recursos subyacentes de soporte vital dentro de conjuntos socio-ecológicos” Mang & Reed (2012). De acuerdo a Reed (2007), hay tres aspectos esenciales en su proceso de diseño:

-Entender el patrón maestro del lugar o la Esencia de lugar.



-Traducir los patrones en pautas de diseño y diseño conceptual.

-Retroalimentación continua: un proceso consciente de aprendizaje y participación a través de la acción, la reflexión y el diálogo.

Ellos con sus prácticas profesionales, reconocen la necesidad de trabajar con la **“Esencia de Lugar”**. Si las pautas de diseño están basadas en y alineadas con las características y patrones esenciales de lugar, el proyecto probablemente contará con la fuerza auto-regenerativa de su ecosistema y las mejores capacidades de su gente; y los ayudará a florecer en sus modos originales, siendo un lugar único y atractivo. Si podemos activar la fuerza auto-regenerativa de la naturaleza y el entusiasmo de la gente local, el lugar empezará a crecer y prosperar con su propia energía y voluntad. Para construir este mecanismo de círculo virtuoso, la clave es estar alineada con la Esencia de Lugar. En caso contrario, será gran desperdicio de los recursos ecológicos y humanos, e inclusive chocará y recibirá constante resistencia.

Biodiversidad

Por otro lado, la biodiversidad es uno de los temas principales de sostenibilidad. Dado que México, posee mega diversidad biológica, ésta es parte de su Esencia. Además de que la diversidad de especies en sí ya es un valor, su cualidad irremplazable es la resiliencia la cual significa que, cuando la red de especies es más compleja, la estabilidad o la capacidad de recuperarse de perturbaciones es más alta.

En caso contrario, un ecosistema de pocas especies, como un bosque plantado de una sola especie, es vulnerable contra plagas o incendios, con riesgo de colapsarse en forma irreversible. Así que, la biodiversidad es la cualidad que permite al ecosistema seguir produciendo oxígeno, agua y productos agropecuarios establemente.

Una estrategia aplicada en varios países para su conservación, es mantener y generar corredores que interconectan áreas protegidas, puesto que la fragmentación de bosques causa la desaparición de especies hasta en forma drástica (CONABIO, 18 de octubre de 2018). Existen proyectos como Corredor Biológico Mesoamericano que trata de generar conectividad desde Centroamérica hasta la parte Sur de México. A escala urbana, en varias ciudades de México, existen proyectos y/o propuestas de la regeneración de río y parque lineal como creación de un pequeño corredor biológico.

Diversidad Cultural

México tiene la mayor población indígena en América, y probablemente más diversa, por lo que la diversidad cultural también es parte de la Esencia de México; y esto, está íntimamente ligado con la diversidad biológica, puesto que el modo de vida de las culturas tradicionales depende principalmente de los recursos accesibles de su hábitat local.

Según el Banco Mundial (18 de octubre de 2018), los indígenas son el 5% de población global y protegen el 80% de la biodiversidad mundial, ocupando una cuarta parte de la superficie terrestre; ellos conviven con el ecosistema



de su hábitat y conocen mejor el utilizar sus recursos en forma sostenible. CONABIO (2009, pp. 9, 36-42) de México también reconoce el conocimiento acumulado de pueblos indígenas sobre ecosistemas, pero al mismo tiempo lamenta que “solo en ocasiones se ha aceptado y reconocido por esa otra gran vertiente de conocimiento, que es la ciencia occidental”. Ahora que tenemos que entender y proteger los ecosistemas, deberíamos integrar los conocimientos ancestrales de pueblos indígenas a la ciencia biológica.

Por si no fuera poco, la realidad en México, es que la mayoría de los indígenas están en condiciones de pobreza y no tienen el mismo nivel de participación en la sociedad. Schmelkes, en área de educación, defiende desde un enfoque filosófico y democrático la importancia de la **interculturalidad, la cual “supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad”** (2013),: (, p. 5). Coincido con Schmelkes y Dietz (2012, p. 93), en que es necesario ver la diversidad como recurso y fuente de enriquecimiento, en vez de verla como amenaza,. Ya que, el valor potencial de la diversidad es “fuente de intercambios, de innovación y de creatividad. La diversidad cultural es para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos...” UNESCO (2002), (2). Además a esto, agregaría la resiliencia social frente a situaciones difíciles, como un valor de diversidad, igual que en el caso de la biodiversidad.

Una sociedad intercultural que acepta la diversidad, será una sociedad donde cada miembro viva y exprese su identidad cultural y personal, es decir, se acepta a sí mismo por su Esencia. Una persona que se acepta a sí misma, acepta a

otros diferentes. Schmelkes (2013), (, p.8), afirma que, para que personas de grupos minoritarios, como indígenas, se expresen y aporten a la sociedad; primero es necesario que ellos mismos estén orgullosos de su identidad y definan sus aportes culturales.

Empoderamiento Social

Cuando hay un proyecto social para mejorar la condición de vida de una comunidad, o un proyecto socio-ecológico que al mismo tiempo trate de regenerar su entorno ambiental, su éxito depende de si cuenta con la participación y apropiación de la gente local. Si no, ni siquiera llegará a realizarse, o el cambio generado, no se sienta y regresará a lo acostumbrado. Entonces, ¿Cómo se puede provocar el interés, entusiasmo y compromiso de la gente? La respuesta es, escuchar, entender y respetar a la gente local; su identidad, cultura, carácter, necesidad y aspiración. Luego, integrarlo al proyecto y volverlo como suyo. La clave es adaptar el proyecto a su Esencia social y ayudar a que la gente reencuentre y reconecte con su propia identidad o Esencia. Las personas que se reconectan con su Esencia, despiertan su aspiración de desarrollarse y trabajar por el bien de sí mismos y de los demás, desarrollando el apego afectivo al lugar Hikichi, Aoki, Ohbuchi (2002), con el que cuidarán a su comunidad y su tierra.

Desarrollo Personal

La importancia de reconectar con la Esencia, también sucede en el nivel personal. Por ejemplo, descubrir la vocación



profesional permite a una persona manifestar sus mejores capacidades incrementando su productividad y satisfacción. Aun dentro de los arquitectos, existe la diferencia de tendencia: artística, técnica, ambiental, social, etc. En el ámbito educativo, canalizar estudiantes a su Esencia, reconociendo la diversidad de vocaciones, es el mejor manejo de recursos humanos.

En el sentido más personal y profundo, reconectarse con la identidad, ya sea cultural, familiar e individual; es aceptarse a sí mismo, permitiéndose estar seguro y relajado, y manifestando sus verdaderas cualidades y capacidades, que son las más poderosas de la persona. Para tal objetivo, existen las herramientas de Desarrollo Personal, las cuales son para trabajar en el interior de uno mismo, para reconectarse con la propia Esencia y ser auténtico, feliz, relajado, seguro, productivo, valiente, amoroso, sabio y armonioso. Los autores de esta área (Byron; 2011; Bourbeau, 2014; Tolle, 2014), coinciden en que lo que sucede en el mundo exterior, es el reflejo del mundo interior; por lo que quien domina el interior, domina el exterior, y puede cambiar y crear su realidad a partir del cambio interno. Así que, para cambiar o contribuir a la sociedad, la mejor forma es empezar a cambiarse a uno mismo.

Conectarse con la Esencia personal, es aprovechar lo mejor de uno mismo. Y una persona que se acepta a sí misma, acepta a los demás, por lo que, en consecuencia, es más aceptada por los demás y es más influyente; en un ámbito social en el que cada persona viva desde su esencia, emergerá un lugar intercultural, que aprovechará el verdadero potencial de la diversidad cultural.

Estudio de caso: la Ciudad de Oaxaca de Juárez

El siguiente es el estudio de caso de la Ciudad de Oaxaca, el cual se analizó con el método de Diseño Regenerativo, desde la lectura de Esencia de Lugar hasta la creación de Líneas de Desarrollo basadas en su Esencia. Cabe notar que este análisis y visión ha sido desarrollado entre 2016 a 2018, a través de la interacción y análisis con los estudiantes de la primera a la tercera generación del seminario Diseño Sustentable de la Maestría en Arquitectura Sustentable de la Universidad La Salle Oaxaca.

Lectura Ambiental

Para entender la Esencia de la Ciudad de Oaxaca, la capital del estado, es conveniente primero analizar el Estado. Una de sus características ambientales más importantes es la mega biodiversidad de nivel mundial, Formada por varias razones: 1), por estar en latitud intertropical, teniendo selvas tropicales húmedas a nivel de costa; 2), por tener sierras hasta de más de 3,000 msnm con gradiente de ecosistemas desde selvas tropicales hasta bosques templados; 3), tiene una franja del bosque de niebla que es muy particular; y 4) , por tener ecosistemás de climas áridos en el interior del continente.

En medio de la máxima elevación de las Sierras del Estado, geográficamente aislado por las mismas, se encuentra Valles Centrales, que es localmente compuesto de tres valles conectados en forma de Y, que son los únicos de dimensiones significativas dentro del vasto territorio montañoso. Por lo que los Valles Centrales funcionan como el centro



del Estado. La Ciudad de Oaxaca se encuentra justo en el nodo de los tres valles, el punto de confluencia, el punto obligatorio de paso y de control, con la vista amplia de los tres valles y el resguardado del lado Norte por la Sierra.

Los Valles son la parte alta de la cuenca del río Atoyac-Verde, el cual recorre el valle de Etla (noroeste) y el de Sur, y recibe dos afluentes justo en el nodo de los valles: el río Salado que viene del Valle de Tlacolula (este); y el río Jalatlaco que baja de la sierra del lado norte. Estos ríos, mientras que recorren los Valles, reciben afluyentes pequeños que bajan de las Sierras de ambos lados.

Así que geográficamente, la Ciudad de Oaxaca se encuentra en el corazón de Valles Centrales rodeados de grandes sierras, y también en el nodo donde confluyen los flujos hídricos y biológicos de los valles más los que bajan de las sierras; siendo el río Atoyac, su vena principal. Esto es la Esencia ambiental-geográfica.

Lectura Socio-Ambiental

Oaxaca fue una de las zonas culturales más importantes de Mesoamérica, cuyo territorio más o menos coincide con el actual Estado de Oaxaca. Monte Albán, que se fundó en 500 a.C. y fue la capital Zapoteca hasta 800 d.C., es la ciudad arqueológica más destacada de Valles Centrales, ubicándose a 10 km al sur de la Ciudad de Oaxaca; dentro del mismo punto geográfico del nodo de los valles. Su cultura se basaba en la agricultura: maíz, chile, frijol, calabaza y cacao. Después de su caída, los Mixtecas, bajando de la Sierra Mixteca, tomaron Monte Albán dominando los Valles

Centrales. Más adelante en el del siglo XV, los Zapotecos y Mixtecas se aliaron para luchar contra Mexicas para proteger la ruta comercial hacia Chiapas y Guatemala; aliándose posteriormente con los Mixtecas para proteger su autonomía política.

En la época virreinal, Oaxaca fue una región donde llegaron menos colonos españoles por carecer de minas importantes y por su aislamiento topográfico. Por tanto, conservaron la población y culturas indígenas en mayor escala. En su proceso de evangelización, los Dominicos tuvieron el papel principal en esta región, dejando varias obras arquitectónicas de gran calidad por su magnitud y planes arquitectónicos creativos; distintos cada uno, aprovechando la calidad del trabajo en cantera por manos indígenas, que ya había sido destacado, como en Mitla. El ex-convento de Santo Domingo de Oaxaca, es el monumento emblemático, cuya iglesia es una de las obras más importantes del barroco mexicano. Actualmente es una de las mejores ciudades coloniales conservadas de México, por lo que, junto con Monte Albán, fue uno de los primeros sitios que fueron declarados como Patrimonio de la Humanidad en 1987.

Actualmente, Oaxaca y Yucatán son los dos Estados con mayor porcentaje de población indígena INEE (2005): (, p. 64). Sin embargo, a diferencia de Yucatán que tiene sólo un grupo maya, Oaxaca tiene 18 grupos étnicos. De los 68 que reconoce CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) en el país, siendo el Estado de mayor diversidad étnica. Esta diversidad étnica, lingüística y cultural es consecuencia directa de la diversidad de ecosistemas que ningún otro estado alcanza. Los grupos indígenas, tienen su identidad social y cultural propia, con un gran



apego al territorio ancestral, una producción orientada principalmente a la subsistencia y una lengua diferente a la nacional (INEE 2005, p.63).

La Ciudad de Oaxaca, por su ubicación geográfica y su historia, sigue siendo la capital en todo sentido: político, económico y cultural. Igual que el patrón ambiental, socialmente es un punto de confluencia donde llegan todos los grupos de Valles Centrales, de las sierras, y también de las costas. Por esa razón, es un lugar de culturas tan diversas en su lenguas, gastronomía, bailes, artesanías, vestidos, festividades y espiritualidad; conformadas en su historia milenaria dentro de sus ecosistemas diversos. Y gracias a su aislamiento topográfico, llegan menos movimientos comerciales globalización y las culturas tradicionales están mejor reservadas.

Aquí se observa claramente que la esencia social proviene de la esencia ambiental conformando una esencia socio-ambiental. Cuando se observa esta relación causal, el entendimiento de la Esencia de Lugar es más profundo y queda claro de que son características permanentes e invariables.

Esencia de Lugar de la Ciudad de Oaxaca

Así que se puede decir que la Ciudad de Oaxaca es “un lugar de confluencia de gran biodiversidad y diversidad socio-cultural de pueblos indígenas y meztisos, en medio de Valles Centrales Rodeado y aislado de las grandes sierras, siendo la Capital Política, Económica y Cultural del Estado de Oaxaca, con Patrimonios Prehispánicos y Virreinales destacados”.

Entonces, la clave para desarrollar y prosperar la ciudad como un lugar único y atractivo, dependerá de si se ve, la presencia de indígenas sólo como un factor de retraso. Desde la visión occidental del desarrollo, o se aprecia su diversidad cultural como el mejor recurso que tiene y que nadie más tiene; entendiendo y visualizando a la ciudad como una cuna de capital humano, con la diversidad cultural. La integración de conocimiento ancestral y científico, y la inteligencia y creatividad colectiva basada en su diversidad.

Líneas de desarrollo basadas en la Esencia de Lugar

Basado en la Esencia de Lugar, podemos crear las siguientes líneas de desarrollo para la Ciudad de Oaxaca:

- a. Desarrollarse como una ciudad humanista, cuna de capital humano y de diversidad cultural; enfocándose en una educación basada en la interculturalidad y el desarrollo personal; reforzando las identidades de los diversos grupos, extrayendo el potencial de los habitantes de las culturas diversas; y aprovechando la inteligencia y creatividad que nacen de su interacción; promoviendo áreas de arte, cultura, gastronomía, biología y turismo, que también ya son una esencia actual.
- b. Regeneración del río Atoyac; retomándolo como la vena principal que provee el vital líquido a los valles, lo cual es parte de su vocación, en vez de dejarlo como un canal de drenaje; creando un corredor biológico y parque lineal; diseñado por secciones con diseño participativo, para integrar las necesidades y representar la identidad de cada sección o pueblo; convirtiéndose así



en el símbolo de la confluencia de la diversidad biológica y cultural.

c. Biología y agricultura sostenible integrando el conocimiento ancestral; aprovechando la biodiversidad; cuidando el recurso hídrico de la cuenca, el manejo de bosques, la calidad de suelos y el cultivo libre de químicos contaminantes y tóxicos; generando una región de seguridad alimentaria, aprovechando su cierto grado de aislamiento geográfica e independencia comercial por las sierras; así reforzando la gastronomía sana, segura y diversa que también es derivada de la diversidad biológica y cultural.

d. Salud y sanación holística, integrando la tradición; reforzando el desarrollo personal con las herramientas de la salud integral –física, mental, emocional, energética y espiritual– lo cual permite a un ser humano reconectarse con su Esencia y ser pleno.

Esta es la visión que se puede generar a través de trabajar con la Esencia del Lugar de la Ciudad de Oaxaca, aunque todavía es una visión inicial que hay que ir evolucionando. Si sólo nos enfocamos a solucionar problemas con la visión de desarrollo occidental, perderemos de vista los muchos recursos que existen en el lugar y se irán perdiendo la identidad, cultura, tradición, conocimiento y conexión con la tierra; lo cual no es eficiente ni sostenible. Comenzar el diseño basando en la Esencia permite visualizar los mejores potenciales del lugar. No será fácil lograr la visión, pero considerando que la Esencia son las características permanentes que siempre van a estar, será mejor y más inteligente aprovecharla como recurso. Y la Esencia es un recurso poderoso.

Resultados

A través del análisis hermenéutico-reflexivo y del estudio del caso de Oaxaca, la importancia de la Esencia se concluye de la siguiente manera:

- En la práctica y educación de la arquitectura es indispensable contemplar el sistema socio-ecológico de un lugar como parte del objeto de diseño para lograr la sostenibilidad socio-ecológica local. Para lo cual, es sumamente importante entender la Esencia de Lugar. Crear Líneas de Desarrollo basadas en la Esencia ofrece la posibilidad de hacer prosperar el lugar conservando y reforzando aquello que lo hace único y atractivo, aprovechando su verdadero potencial.
- En México, un país pluricultural, el reconocer y aceptar la Esencia de cada grupo cultural, es la base para construir una sociedad intercultural, donde el aprovechamiento de la creatividad e innovación a través de su interacción constituye uno de los mejores recursos de la diversidad cultural. Esto es crucial en el caso de Oaxaca, una ciudad de confluencia de diversidad biológica y cultural.
- A nivel social y personal, reconocer y reconectarse con la Esencia, o la identidad, nos permite manifestar las mejores cualidades y capacidades.

La Esencia, en sus dimensiones ecológica, social y personal, puede ser el mejor y más poderoso recurso, pero muchas veces permanece oculta y por tanto, perdemos de vista sus potenciales. Si podemos aprovecharlos o desperdiciarlos depende de si estamos consciente de la Esencia y la vemos como recurso. El entendimiento y aprovechamiento de la



Esencia será de gran utilidad en cualquier rama educativa y en los ámbitos ambiental, social y personal.

Referencias

- Arango Ruiz, Álvaro. (2013). Crisis mundial del agua. *Producción + Limpia*, 8(2), pp. 7-8. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S190904552013000200001&lng=en&tlng=es
- Banco Mundial (18 de octubre de 2018). *Pueblos Indígenas*. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples>
- Bourbeau, L. (2014). *Las 5 heridas que impiden ser uno mismo*. **México: Diana México.**
- Byron, K. (2011). *Amar lo que es*. México: URANO.
- CONABIO (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad) (2009). *Capital natural de México*. México: CONABIO.
- CONABIO (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad) (18 de octubre de 2018). *Corredor*. Recuperado de: <https://www.biodiversidad.gob.mx/corredor/quees.html>
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237076768_Multiculturalismo_interculturalidad_y_diversidad_en_educacion_una_aproximacion_antropologica



Hagerman, L. & Cohen, J. (Directores) (2014). *H2Omx*. (Película documental).

Los elementos son complejo y regenera un curso en el siglo pasado. Mientos y corrientes de varias disciplinas y de México.

Hikichi, H., Aoki, T., & Ohbuchi, K. (2009). Attachment to residence: Affect of physical environment and social environment. *Civil Engineering Society Proceedings D*, 65(2), pp. 101-110. Japan: Civil Engineering society.

INEE (2005). *Panorama Educativo de México*. México: INEE.

Mang P. & Reed B. (2012). Regenerative Development and Design. *Meyers R.A. (eds) Encyclopedia of Sustainability Science and Technology*. New York: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0851-3>

McDonough, W., & Braungart, M. (2009). *Cradle to cradle: Remaking the way we make things*. London: Vintage.

Naciones Unidas (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

ONU (1987). Informe *Nuestro futuro en común o El informe Brundtland*.

Oxford (18 de octubre de 2018) *Oxford Living Dictionaries*. Recuperado de: <https://es.oxforddictionaries.com/>

Reed, B (2007). Shifting from 'sustainability' to regeneration. *Building Research & Information*, 35:6, pp. 674-680. DOI: 10.1080/09613210701475753

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_México_intercultural

Tolle, E. (2014). *La Nueva Tierra*. Penguin Random House Grupo Editorial.

UNESCO (2012). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*.



EJE DE INVESTIGACIÓN:

**EVALUACIÓN
EDUCATIVA
Y DOCENTE**

**DESAFÍOS PRESENTADOS EN LA INTEGRACIÓN
DE LOS “CRITERIOS ESENCIALES PARA EVALUAR
PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS
CARRERAS DE ENFERMERÍA”
EN LA UNIVERSIDAD LA SALLE OAXACA**

Estela Alejandra Lescas Hernández*

Hugo Gómez Sánchez**

La presente investigación se centra en examinar las experiencias de la maestra de proyecto y la coordinación de diseño curricular, quienes fueron los principales agentes involucrados en la integración de los “criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras de enfermería”; lo cual, se realizó con la finalidad de renovar la Opinión Técnico Académica (OTA) de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad La Salle Oaxaca, otorgada por el Comité Estatal Interinstitucional para la Formación y Capacitación de Recursos Humanos e Investigación en Salud (CEIFCRHIS). La metodología utilizada fue de tipo cualitativa, que consistió en el estudio de caso a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el que se aplicaron entrevistas semiestructuradas que fueron categorizadas para su análisis. A partir de los resultados obtenidos se concluye que los criterios son extensos y complejos de integrar, pues no se especifican detalladamente; además se requiere de tiempo, dedicación e investigación para su integración pues es complicado encontrar fuentes de consulta confiables, actualizadas y variadas.

*Universidad La Salle Oaxaca. estela.lecas@hotmail.com

**Universidad La Salle Oaxaca. hugo.gomez92@hotmail.com

Palabras clave: evaluación educativa, evaluación curricular, integración curricular, programas de salud.

Introducción

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), señala que una de las principales funciones de la Educación Superior se centra en “formar profesionales en los diversos campos del saber, ejercitar la investigación, renovar el conocimiento y extender los beneficios de la cultura” (ANUIES, 1979). Teniendo como propósito servir a la comunidad con eficiencia y responsabilidad.

Por ello, es necesario evaluar constantemente los diferentes procesos educativos que involucran el aprendizaje, desempeño docente, funcionamiento de las instituciones y programas académicos. Al respecto, Valenzuela (2013) define el término evaluación educativa como “un proceso y a la vez como un producto, cuya aplicación nos permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que fue creado” (p. 16); por lo cual es necesario realizar procesos de evaluación en las instituciones de Educación Superior.

Considerando lo anterior, la Universidad La Salle Oaxaca realiza continuamente procesos de evaluación a los diferentes programas académicos que oferta, entre ellos la Licenciatura en Enfermería, la cual se sometió a un proceso de evaluación para renovar su OTA.



Planteamiento del problema.

Cuando se apertura un programa del área de la salud en cualquier institución particular de Educación Superior, se debe realizar dos tipos de trámites: a) para la obtención de la OTA que emite la autoridad de salud a nivel estatal (CEIFCRHIS). b) para la obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) ante una autoridad educativa, en el caso de la Universidad La Salle Oaxaca a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La OTA tiene como principal finalidad que los estudiantes tengan acceso a campos clínicos, los cuales se centran en “desarrollar las actividades teórico prácticas previstas en el Plan de Estudio, e implican tanto hospitales, centros de atención ambulatoria, como el uso de servicios a la salud comunitaria extramuros, que permitan al educando la práctica de los conocimientos obtenidos” (DOF, 2018, art. 2 frac. III). En el caso de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad La Salle Oaxaca, esta opinión tenía una vigencia de cinco años. Por lo cual fue necesario renovar dicho trámite para mantenerla actualizada.

Para efectuar dicho trámite, es indispensable considerar la guía de los “criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras de enfermería”. En su integración principalmente se involucró la coordinación de licenciatura, plantilla docente, coordinación de diseño curricular y maestra de proyecto.

No obstante, durante el desarrollo de los criterios se presentaron diversas situaciones que atrasaron y complicaron el proceso planeado. Derivado de esto, surge la siguiente

pregunta de investigación ¿Cuáles fueron los desafíos que experimentaron la maestra de proyecto y la de coordinación de diseño curricular de la Universidad la Salle Oaxaca durante la integración de los “criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras de enfermería”?

A partir de la presente investigación se pretende dar a conocer los desafíos enfrentados durante este proceso, para que otras instituciones involucradas en procesos similares identifiquen las experiencias y las consideren para integrar sus criterios. También se pretende fortalecer los procedimientos en la modificación curricular de los programas académicos del área de salud de la Universidad La Salle Oaxaca.

Objetivos

Objetivo general:

Examinar las experiencias de la maestra de proyecto y la de coordinación de diseño curricular, quienes fueron los principales agentes involucrados en la integración de los “criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras de enfermería” de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad La Salle Oaxaca.

Objetivos particulares:

- Recuperar las experiencias de la maestra de proyecto y la coordinación de diseño curricular en la interpretación de los “criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras de enfermería”.



- Comprender las experiencias en la organización de la información de los “criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras de enfermería”.
- Identificar las experiencias en el proceso de ingreso a trámite para la revisión de los “criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras de enfermería”.

Justificación

La presente investigación se justifica de manera teórica debido a que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009), considera que la Educación Superior tiene la responsabilidad social de seguir avanzando frente a los problemas sociales, económicos, científicos y culturales, así como desarrollar la capacidad de enfrentarse a ellos. En este sentido las instituciones deben asumir la responsabilidad y el liderazgo para crear conocimientos de alcance mundial que permitan abordar nuevos retos.

En 2016, se llevó a cabo la 69ª Asamblea Mundial de la Salud, en la cual se estableció la “estrategia mundial de recursos humanos para la salud: personal sanitario 2030”; debido a la preocupación por el aumento del déficit de personal sanitario a nivel mundial. Así como el desajuste entre la oferta, demanda y necesidades de trabajadores sanitarios que requiere la población (Asamblea Mundial de la Salud, 2016) (. Al respecto invita a considerar lo siguiente:

Que las instituciones educativas adapten su configuración institucional y sus modalidades de instrucción. De

modo que estén armonizadas con los sistemas nacionales de acreditación y las necesidades sanitarias de la población; que proporcionen a los trabajadores de la salud una formación suficiente en cantidad y calidad con el fin de que estos adquieran las Competencias necesarias; que promuevan la igualdad de género en las admisiones y la docencia, y velen porque los trabajadores de la salud mantengan su calidad y mejoren su desempeño mediante programas de formación profesional continua. (Asamblea Mundial de la Salud, 2016).

De igual manera, se justifica socialmente. Tomando en cuenta que al estar inmersos en un mundo en constante cambio, con factores de dinamismo económico, social, educativo y de salud, acelerado por el avance de los campos que involucran el conocimiento científico y tecnológico, es necesario que las instituciones de Educación Superior evalúen sus programas académicos para responder a las necesidades sociales, disciplinares y a los servicios que ofrecen. Para este proceso es necesario involucrar a diferentes agentes (coordinadores, alumnos, docentes, egresados, entre otros). Esto representa un eje de gran importancia para la educación.

En el caso de programas académicos del área de salud, el proceso de evaluación es diferente, puesto que se deben apegar a los criterios esenciales que emite la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS) a nivel federal.

También se justifica individualmente a partir de que no se encontraron documentos o investigaciones relacionadas que permitan comprender y sistematizar los procesos de integración de los “criterios esenciales para evaluar pla-



nes y programas de estudio de las carreras de enfermería” o de otros programas del área de la salud y se pretende fortalecer los procesos en la modificación curricular de los programas académicos del área de salud que oferta la Universidad La Salle Oaxaca.

Marco teórico

La evaluación es un proceso fundamental en el ámbito educativo y de salud. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), consideran fundamental realizar dicho proceso.

El “Manual de Seguimiento y Evaluación de los Recursos Humanos para la Salud” menciona que la evaluación es: “La valoración sistemática y objetiva del diseño, la aplicación y los resultados de una iniciativa en curso o terminada. Su finalidad es determinar la pertinencia y el cumplimiento de los objetivos, la eficiencia, la eficacia, el impacto y la sostenibilidad” (OMS, 2009, p. 4).

A nivel nacional también se han realizado avances relacionados con la evaluación académica de los programas de salud, uno de ellos fue la creación de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS), publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 19 de octubre de 1983, teniendo como propósito:

Identificar las áreas de coordinación entre las instituciones educativas y las de salud. Así como entre el sector educativo y el sector salud en el proceso de formación de

recursos humanos para la salud que requiere el Sistema Nacional de Salud. (Art. 1°).

Dicha Comisión es la encargada de la formación de recursos humanos en salud a nivel nacional y se encuentra conformada por 6 Comités que cumplen distintas funciones genéricas. Entre ellos el “Comité de Evaluación” (COEVA); según el Reglamento Interior de la CIFRHS, publicado en el DOF el 12 de diciembre de 2006 este comité tiene como primera función “proponer los criterios para la evaluación de los planes y programas educativos de las carreras de la salud” (art. 21°, 2ª sección, inciso II) .

A nivel estatal existe el Comité Estatal Interinstitucional para la Formación y Capacitación de Recursos Humanos e Investigación en Salud (CEIFCRHIS), el cual depende del CIFRHS, también denominados “Comités Estatales Interinstitucionales”; los cuales son:

Los órganos de consulta creados en las entidades federativas, con el objeto de descentralizar algunas funciones de las secretarías de salud locales, en el ámbito de la coordinación entre las autoridades de salud y educativas para la formación de recursos humanos para la salud, entre éstas, opinar (sic) Planes y Programas de Estudio, así como atender su problemática y necesidades en ámbitos regionales y locales. (DOF, 2018, art. 2°, frac. II)

Los Comités Estatales Interinstitucionales, a su vez, han establecido grupos de trabajo específico. Los cuales revisan los planes y programas de estudio con base en los criterios esenciales para evaluar programas académicos de diferentes áreas de la salud; por ejemplo: enfermería, nutrición, fisioterapia,



psicología, etc. Derivado de esto se realiza el dictamen para el otorgamiento o en su caso la negación de la OTA (CIFRHS, 2017).

El resultado de la OTA es “derivado del análisis metodológico y desde el enfoque de la disciplina correspondiente, que incluye la Infraestructura y/o Instalaciones Especiales, así como el personal docente, entre otros aspectos, formulada por la CIFRHS... con el propósito de verificar la Oportunidad y Pertinencia”. (DOF, 2018, art. 2 frac. XII).

Para el caso de las carreras de enfermería, a continuación, se sistematizan algunos puntos importantes:

Tabla 1

Criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras de enfermería

9 criterios:

Indispensables: 1. Campo disciplinar, 4. Perfil del docente, 7. Campo clínico y organización académico administrativa, 9. Infraestructura.

Necesarios: 2. Perfil profesional (egreso), 3. Perfil de ingreso, 5. Organización y estructura del plan de estudios y curricular, 6. Programa de estudio o académico, 8. Normas de evaluación.

Instrumento de evaluación:

Lista de cotejo, con 3 diferentes ponderaciones: 8 (cumple), 4 (cumple parcialmente) y 0 (no cumple).

Dictamen de opinión Técnico Académica:

Favorable: del 90 al 100% de los criterios esenciales de Enfermería (de 799 a 888 puntos). Presentar todas las carpetas indispensables.

No favorable: puntaje menor a 798 puntos o no presentar las carpetas indispensables.

Nota: elaboración propia con datos de los Criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio para la apertura de la Licenciatura en Enfermería (2013).

Dicha guía se compone de 9 criterios, los cuales fueron diseñados por expertos en el área. Cada uno de estos contiene subapartados que deberán sustentarse bajo fundamentos científicos, de acuerdo a lo que solicitan (CIFRHS, 2013).

En el caso particular de la Universidad La Salle Oaxaca es una institución privada que cuenta con una oferta educativa de 20 programas de nivel licenciatura, los cuales se dividen en 4 escuelas; entre ellas, se encuentra la Escuela de Ciencias de la Salud. Esta, alberga a la Licenciatura en Enfermería, de la cual se realizó el trámite para renovación de OTA.

El oficio emitido por la CEIFCRHIS sobre la Opinión Técnico Académica Favorable que se le otorgó a la Licenciatura en Enfermería de la Universidad La Salle Oaxaca, señala que tiene una vigencia de 5 años. De igual forma se menciona que al término de la vigencia se debe solicitar nuevamente esta opinión con la finalidad de continuar utilizando los campos clínicos para prácticas y servicio social.



Para dar seguimiento al trámite de renovación de OTA se considera el artículo 23 del “acuerdo 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior”. Señala que el particular de manera independiente y previo al trámite de solicitud de RVOE, deberá solicitar a la autoridad educativa federal, gestione ante la CIFRHS la obtención de la OTA. Sin embargo, no menciona nada respecto a los procesos de renovación de OTA.

Metodología

El presente documento plantea una investigación cualitativa que tiene como propósito comprender los fenómenos a través de exploraciones profundas; desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación a su contexto (Hernández, Fernández Baptista, 2014).

Se realizó a través de un estudio de caso, el cual tiene como propósito analizar profundamente una unidad holística que responda al planteamiento del problema (Hernández et al., 2014). Se puede decir que este estudio se centra en la descripción a detalle de un contexto o unidad de manera sistemática.

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico por conveniencia; debido la naturaleza de la problemática y a la accesibilidad que se tuvo con los sujetos participantes, el cual según López (2004), es utilizado una vez definido los objetivos y elementos que integran la muestra; considerando las características típicas de la población que se desea conocer. A las personas que coadyuvaron en la investigación, se les denomina sujetos participantes (maestra de

proyecto y coordinadora de diseño curricular). Los cuales fueron seleccionados de acuerdo a los criterios, razones y funciones que desempeñan, esto se relaciona con las características de la investigación (Hernández et al., 2014).

Para la recolección de datos se aplicó una entrevista de tipo semiestructurada que permitió rescatar la voz del informante, conforme a sus experiencias. Y, se indagó a profundidad sobre la problemática estudiada. Para el análisis de los datos recolectados se realizó la categorización de la información (Hernández et al., 2014).

Resultados

Debido a que la OTA de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad La Salle Oaxaca se encontraba próxima a vencer, el área de diseño curricular (encargada de dirigir diseños y modificaciones curriculares), la maestra de proyecto y demás agentes involucrados comenzaron a revisar los criterios esenciales para integrarlos y posteriormente ingresarlo a trámite; durante este proceso surgieron dudas, experiencias y diversas problemáticas relevantes.

Se buscó en un primer momento recuperar la experiencia de los principales sujetos participantes (maestra de proyecto y coordinación de diseño curricular), a partir de la revisión de los “criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras de enfermería”; los resultados obtenidos a partir de las entrevistas aplicadas fueron los siguientes:

- Los entrevistados señalan que, los criterios (los agentes entrevistados utilizan como sinónimo de



criterios la palabra “guía”), son extensos y complejos de integrar, al respecto se menciona que “las guías para programas de salud, específicamente de enfermería, solicitan muchos criterios que no se consideran en programas académicos de otras áreas del conocimiento” (CDMMSI).

- De igual forma no se especifica detalladamente lo que se debe incluir en cada criterio, la entrevista CDMMSI refiere “durante una capacitación que tuve respecto a cómo se deben integrar los criterios, se dijeron diversos aspectos, profundidad y particularidades que no especifica la guía”.
- Otro de los aspectos que se señalan en la entrevista es “el instrumento utilizado para evaluar. Se queda corto en relación a lo que realmente se evalúa” (CDMMSI) por lo cual, la asignación de la calificación depende de la interpretación de quien evalúa.
- Es fundamental contar con un proceso claro y objetivo en relación a los criterios, gestión y evaluación del trámite; guiados por las diferentes autoridades involucradas en la renovación de OTA.
- Es necesario agregar notas metodológicas, con la finalidad de que las personas que realizan la integración de los criterios y los que evalúan tengan mayor claridad y objetividad.

El segundo aspecto considerado para la recolección de información, se enfoca en comprender la experiencia de los sujetos participantes en la integración de los criterios de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad La Salle Oa-

xaca. Se identificó que fue un proceso complejo que requirió de tiempo, dedicación e investigación en el cual se involucraron distintas áreas de la Universidad. Los principales son: diseño curricular, maestro de proyecto, coordinador de licenciatura y docentes. No obstante, también se requirió colaboración de otras áreas, tales como: biblioteca, servicios escolares, responsable del laboratorio de enfermería, departamento de orientación y desarrollo educativo y en mayor o menor medida de las demás áreas de la Universidad. A partir de lo anterior, se obtuvieron las siguientes respuestas.

- Ambas entrevistas señalan la importancia del docente. “Los docentes debían evidenciar su formación profesional a través de documentos probatorios para impartir las asignaturas afines a su perfil” (MPMHS2).
- Respecto a la experiencia en la integración de los criterios, se identificó que fue complicado encontrar fuentes de consulta confiables, actualizadas y variadas; de igual forma la guía solicitaba datos de las instituciones de salud locales. “La carpeta más difícil de integrar fue la del campo disciplinar ya que es un apartado extenso. Es una investigación compleja; pues se encontraron muchos obstáculos en dicha integración. El criterio solicita un análisis epidemiológico, del cual no se encontraron suficientes datos o investigaciones al respecto; ya que hay que considerarlos a nivel nacional, estatal, regional e incluso local” (CDMMS2).



La última parte de la entrevista, identifica la experiencia que tuvieron los sujetos participantes para ingresar el trámite ante la autoridad educativa correspondiente.

- Los agentes involucrados en la integración de los criterios de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad La Salle Oaxaca desconocían el proceso para realizar dicho trámite, por lo cual se solicitó información a las autoridades de salud. De igual forma, “no se identificó una diferencia entre el trámite de renovación de OTA, pues es distinto al que se realiza para su obtención por primera vez” (CD-MMS3).

Conclusiones

Se identifica que es necesario revisar los criterios esenciales, ya que existen apartados que se encuentran redactados de manera similar, lo cual es confuso para las personas que se involucran en dichos procesos.

Es fundamental que las autoridades involucradas proporcionen un manual basado en los “lineamientos para obtener la opinión técnico académica de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud, respecto de la apertura y funcionamiento de Instituciones Particulares de Educación Superior dedicadas a la formación de Recursos Humanos para la Salud”; con la finalidad de evitar confusiones y clarificar el proceso.

Se considera importante, capacitar a los diseñadores curriculares y demás agentes involucrados de las instituciones de Educación Superior para integrar los “Criterios esen-

ciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras de enfermería” y los procesos curriculares que se relacionan.

Debido a la naturaleza y contexto en que se desarrolló la presente investigación, no se encontraron artículos o información que coadyuvara teóricamente en la estructuración y fundamentación de la presente investigación.



Referencias

Acuerdo Secretarial Número 17/11/17, (2016) por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de tipo superior. DOF 13-11-2017 Secretaría de Educación Pública.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1979). Conceptos fundamentales de la Educación Superior. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista31_S4A4ES.pdf

Asamblea Mundial de la Salud, 69. (2016). Estrategia mundial de recursos humanos para la salud: personal sanitario 2030. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www.who.int/iris/handle/10665/254600>

Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud. (2017). Acerca de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS). Recuperado de http://www.cifrhs.salud.gob.mx/sitel/cifrhs/acerca_dela_cifrhs.html

Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud. (2017). Criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio para la apertura de programas de estudio de carreras del área de la salud. Recuperado de http://www.cifrhs.salud.gob.mx/sitel/planes-programas/criterios_esenciales.html

Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud. (2013). Criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio de las carreras en Enfermería. Recuperado de http://www.cifrhs.salud.gob.mx/sitel/planes-programas/docs/enfermeria_criterios.pdf

Diario Oficial de la Federación. (19 de octubre de 1983). Acuerdo por el que se crea la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4831143&fecha=19/10/1983

Diario Oficial de la Federación. (14 de agosto de 2018). Lineamientos para obtener la opinión técnico académica de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud, respecto de la apertura y funcionamiento de Instituciones Particulares de Educación Superior dedicadas a la formación de Recursos Humanos para la Salud.

MPMH. (20 de septiembre de 2018). Entrevista de E. L. [Cinta de audio]. Maestra de proyecto, Universidad La Salle Oaxaca, Oaxaca. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2004). Metodología de la investigación. México. McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México. McGraw-Hill.

López, P. (2004). Población muestra y muestro. *Punto cero*, 09(08). Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012



CDMM. (21 de septiembre de 2018). Entrevista de H. G. [Cinta de audio]. Coordinadora de diseño curricular, Universidad La Salle Oaxaca, Oaxaca.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). Conferencia mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2009). Manual de Seguimiento y Evaluación de los Recursos Humanos para la Salud. Con aplicaciones especiales para los países de ingresos bajos y medianos. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44187/9789243547701_spa.pdf;jsessionid=CF280398F9BE7B89EF564850C9215EC7?sequence=1

Valenzuela, J. (2013). Evaluación de Instituciones Educativas. México. Trillas.

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: RETOS Y PERSPECTIVAS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Lina Xóchitl García Sánchez*

José De Jesús Andriano León.**

Melecio Roberto Guzmán Ortega. ***

Resumen:

La ponencia presenta los resultados de una investigación realizada para evaluar la práctica docente; con el objetivo de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que presentan los docentes de la Escuela Normal de Tecámac. Fue realizada en tres fases: la construcción del instrumento, su aplicación y tratamiento para la obtención de resultados y finalmente su socialización en la institución. La metodología fue inspirada en un estudio de interrelación entre variables sociales de Hyman (1984), mediante una encuesta aplicada a las estudiantes del primer, tercer, quinto y séptimo semestres del ciclo escolar 2017-2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, utilizando un formulario de *google drive* y procesada con SPSS para la obtención de la información; los resultados obtenidos aluden, a una planta docente competente pero con algunas áreas de oportunidad importantes para el logro del perfil de egreso.

Palabras clave: evaluación, práctica docente.

Escuela Normal De Tecámac

* linaxochitlg23@gmail.com

** melecioguzman@gmail.com

*** jandriano07@gmail.com

Introducción

Hablar de evaluación de la práctica docente en la Escuela Normal de Tecámac, se ha convertido en un aspecto importante dentro de la vida académica institucional. Esto, derivado de que alumnos, docentes y toda la comunidad educativa han adquirido conciencia de la relevancia de conocer los resultados educativos que ponen de manifiesto el nivel de calidad del servicio que se oferta, de los aprendizajes de los alumnos y de la pertinencia de los planes de estudio.

Pensar en una evaluación que posibilite una visión integral del acto educativo es un proceso complejo que demanda dejar atrás la visión de la evaluación como un proceso acabado, estático y aislado. Si se aspira, a formar un docente de Educación Básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea (DOF, 2012), es menester que las escuelas normales reconfiguren la visión que se tiene en torno a la complejidad de lo que implica hablar de evaluación en una escuela formadora de docentes como institución de Educación Superior.

De manera esencial el proyecto de investigación que se presenta, fue desarrollado en tres fases durante el primer semestre del ciclo escolar 2017-2018: la primera fase, corresponde a la elaboración del instrumento de evaluación; dando continuidad a las experiencias previas que institucionalmente se han desarrollado con la planta docente de la ENT. La segunda fase correspondió a la aplicación y procesamiento de información para la obtención de datos y su



valoración. La tercera fase, fue la socialización de resultados de manera colectiva para efectos de retroalimentación y comunicación con los departamentos y proyectos con los que se relaciona, para establecer posibilidades de acción sobre las áreas de oportunidad detectadas.

Planteamiento del problema

La evaluación de la práctica docente a partir de las experiencias previas en la institución, vivió un momento de confusión con respecto al marco referencial desde donde se había mirado en ciclos anteriores. Había poca claridad en establecer si lo que se pretendía evaluar era el desempeño docente, o bien, la práctica docente; dado que estas dos miradas apuntan a dos posicionamientos diferenciados. Finalmente se decidió evaluar la práctica docente como un elemento del desempeño, partiendo de que el propósito fundamental es mejorar el trabajo que se realiza con los estudiantes en el aula para el logro del perfil de egreso. Se plantearon entonces los siguientes cuestionamientos para el desarrollo de la investigación: ¿Para qué evaluar la práctica docente? ¿Desde dónde mirar la evaluación de la práctica docente? ¿Qué parámetros la definen? y ¿Cómo evaluarla?

Con ello, se inició la búsqueda de algunos de los referentes técnicos que permitieran dar claridad de lo que se busca como institución de Educación Superior, formadora de docentes para la Educación Básica en preescolar al realizar el ejercicio de evaluación. Uno de los referentes fue el documento “Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de Educación Básica del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)” .[i] Por otro lado, el

documento “Metodología General para la Evaluación de los Programas Educativos de Nivel Superior (CIEES)”. [ii] Estos documentos, dieron claridad al planteamiento ¿Para qué evaluar la práctica docente? Con la respuesta a esta pregunta, se alimenta una posibilidad de aportar al sistema de evaluación institucional coordinando esfuerzos con el Departamento de Desarrollo Docente, en tanto que, se contribuye con argumentos a la entrega de estímulos al desempeño del personal académico, bajo la existencia de procedimientos regulados y colegiados para su otorgamiento. Además, dio claridad para el establecimiento del objetivo de la investigación apuntando a identificar las fortalezas que caracterizan la práctica docente y sus áreas de oportunidad.

Para la segunda pregunta ¿Desde dónde mirar la evaluación de la práctica docente? Se planteó la posibilidad de evaluar la práctica del docente desde la mirada del que aprende. Es decir, desde la perspectiva de las estudiantes, con la intención de recuperar información, a través de una encuesta estudiantil que pueda ayudar a los docentes a identificar fortalezas y áreas de oportunidad en su práctica, para darle un sentido de objetividad mediante los indicadores del instrumento aplicado[iii].

La tercera pregunta ¿Qué parámetros la definen? Representó un reto en su construcción, dado que lleva a pensar sobre el qué evaluar de la práctica docente, partiendo de los elementos que la definen. Hubo entonces la necesidad de remitirse a la idea de que para evaluar a un profesor, es necesario un constructo multifactorial para el que no existe un único indicador [iv]. Por ello consideramos la pertinencia de emplear las unidades de competencia de la



Competencias del perfil de egreso del programa educativo: Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares, genera ambientes formativos para propiciar la autonomía, usa las TIC's como herramienta de enseñanza y aprendizaje, Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa; propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes.[v]

La cuarta pregunta nos remitió al tipo de investigación que se realizó y a la metodología a seguir ¿Cómo evaluarla? Se trató de una investigación de tipo cuantitativa a través de la aplicación de una encuesta inspirada en la correlación de variables sociales, de Hyman (1984) [vi], donde se identifica, el nivel de correlación que existe entre las Competencias de un docente de Educación Superior determinadas en el perfil de egreso como elemento básico, y las fortalezas de la práctica docente.

Objetivos

General

Identificar las habilidades que caracterizan la práctica docente de los profesores de la ENT y las áreas de oportunidad mediante la interrelación de variables sociales entre las Competencias docentes del perfil de egreso y la percepción de las estudiantes.

Específicos

- Construir un instrumento de evaluación de la práctica docente a partir de las Competencias profesionales del perfil de egreso.

- Establecer la estrategia de aplicación y procesamiento de la información del instrumento para la obtención de datos e información.
- Generar estrategias de socialización y uso de los resultados obtenidos sobre la evaluación de la práctica docente.

Justificación

La evaluación de la práctica docente se entiende como un mecanismo que proporciona información valiosa sobre las fortalezas y áreas de oportunidad que muestran los docentes de la ENT. Y permite identificar, elementos de mejora en las Competencias de los formadores de docentes; en el ejercicio de la docencia en Educación Superior al desarrollar el plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar plan 2012.

La evaluación de la práctica docente, parte del reconocimiento de la profesionalización, vista desde las Competencias, como aquellas habilidades, conocimientos y actitudes docentes que se presentan en la práctica con un referente teórico. Esta idea adquiere relevancia en el trabajo diario del aula, si se considera que ha sido formado para desarrollar actividades inherentes a la docencia. Por ello, una de las maneras de aportar elementos de análisis sobre la práctica docente, es evaluarla; para tomar decisiones oportunas que permitan su mejoramiento. A través de la evaluación de las Competencias del perfil de egreso, se propone identificar los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales que se manifiestan en situaciones inéditas y diversas que enfrentan los docentes en el aula, dado que



“Las Competencias, se afirma, subsumen las inteligencias múltiples y aúnan el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal con sentido global y aplicativo” (Cano, 2005).

También es importante mencionar que, desde los Comités de Evaluación Interinstitucional (CIEES), el ejercicio de la evaluación aporta elementos para la idoneidad y diversidad de los procedimientos colegiados, para la evaluación del personal académico considerando la participación de los alumnos.

Marco Teórico

En el desarrollo de la investigación se atendieron dos conceptos: evaluación y práctica docente, que al interactuar, forman el constructo de evaluación de la práctica docente.

La evaluación vista como política educativa conlleva entre otras cuestiones, un proceso formativo y de profesionalización docente que promueve el mejoramiento de la práctica docente. En este sentido el término evaluación puede definirse como una actividad o proceso sistemático y objetivo, de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de interpretarlos, valorarlos y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989). Este proceso incluye dos operaciones fundamentales: obtención de datos objetivos (medición) y su interpretación, a fin de seleccionar entre distintas alternativas la decisión más acertada para la toma de decisiones, por ello la evaluación se ha convertido en un elemento esencial para la mejora de la práctica docente.

Las funciones que desarrolla la evaluación de acuerdo con Mora (2008) son las siguientes:

Función de diagnóstico: La evaluación debe describir la práctica docente del profesor en un período determinado y preciso, debe constituirse en síntesis de sus aciertos y desaciertos más resaltantes tal cual como se presentan en la realidad, de modo que le sirva a los directores, a los jefes de departamentos y de las cátedras correspondientes. Y, al mismo profesor evaluado; de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación, tanto en lo profesional, como en la dimensión personal integral. De modo que, contribuya a la superación de sus imperfecciones.

Función instructiva: El proceso de evaluación en sí mismo, si es producto del desarrollo de un trabajo de investigación, debe producir una síntesis de las principales características de la práctica docente de los educadores. Por lo tanto, las personas involucradas en dicho proceso se instruyen, aprenden del proceso de evaluación.

Función educativa: Cuando el proceso de evaluación de la práctica docente se ha desarrollado de modo adecuado, como consecuencia del mismo, el profesor percibe que existe una importante relación entre los resultados de la evaluación de su práctica docente y las motivaciones y actitudes que él vive en sí mismo hacia su trabajo como educador. Por consiguiente, a partir del hecho de que el profesor conoce el cómo es percibida como educador.

Función desarrolladora: Esta función de la evaluación de la práctica docente, se percibe como la de mayor importancia para los profesores evaluados. Esta función se cumple, cuando el resultado del proceso de evaluación del desem-



peño docente, incrementa el proceso personal de madurez del evaluado; es decir, el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño docente. Y, en consecuencia, reduce el temor a sus propios errores y límites; aprende de ellos, por lo que se cumple con la finalidad de la evaluación que es determinar las cualidades profesionales, que facilitan el desarrollo de estrategias de formación adecuadas para el personal docente de una institución.

La práctica docente es un proceso de aprendizaje que se va construyendo gracias a una serie de acciones, tareas y actividades que pueden ser vistas como secuencias formativas en acción dentro del aula, como la interacción que el docente realiza con sus alumnos (Rueda, 2016), o como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los estudiantes en función de determinados objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes (De Lella, 1999). Se encuentra imbricada en la Práctica educativa como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos, la práctica educativa refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos, determinadas en gran medida por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. García Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesu, Monroy y Reyes (2008).

Se entiende entonces como práctica docente a la secuencia de acciones o actividades que se desenvuelven a lo largo de un tiempo determinado con la intención de aprender

con base en un plan de estudios en un aula y espacios de periferia. A partir de esta idea, la secuencia formativa se enmarca en principios que conducen a la acción educativa, se centra en el proceso teniendo como referencia a las Competencias que debe desarrollar con la idea de clarificar, orientar y darle coherencia en la práctica.

Es así que se convierte en uno de los principios de procedimiento que orientan la acción de los profesores en cada contexto bajo la idea de que aprender es formarse. Las secuencias formativas son la manera habitual como se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje que responden a una intencionalidad (Giné N. y Parcerisa A., 2011, p.9), el interés de pensar en una acción en clave de secuencia, radica en la coherencia y globalidad (considerando simultáneamente distintos elementos implicados en el proceso educativo) que proporciona para tomar decisiones de planificación de la práctica. La secuencia se da en un espacio de tiempo y por fases.

La acción educativa intencional se planifica, se lleva a cabo, se revisa y evalúa para emitir un juicio sobre sus resultados para plantear nuevas secuencias.

Las fases que sugieren Giné N. y Parcerisa A. en su texto *Planificación y análisis de la práctica educativa* son tres: Fase inicial, planificación donde se coloca a las estudiantes en situación de aprender; Fase de desarrollo, la intervención en donde se llevan a cabo los aprendizajes y Fase de cierre en la que se estructuran y se consolidan los aprendizajes.

Metodología

La metodología de interrelación de variables sociales de Hyman (1984), inicia con la imagen intelectual del pro-



blema de tipo general, donde se identifican las variables de relación, en esta investigación, la relación que se buscó fue entre las Competencias docentes que solicitan de un profesor de Educación Superior; plasmadas de manera básica, en el perfil de egreso del programa educativo y las percepciones de las estudiantes sobre esas Competencias en los profesores, a través de indicadores organizados en una secuencia formativa desde Giné y A. Parcerisa: la planificación, la intervención y el cierre, aplicada a manera de encuesta para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica docente.

El referente esencial para determinar los indicadores de la secuencia fueron las unidades de las Competencias del perfil que se relacionan con la práctica docente, como punto de referencia básico que un profesor normalista debe dominar en su práctica.

Las Competencias retomadas fueron las siguientes:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las Competencias.
- Usa las TIC's como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

Las unidades de competencia para determinar los indicadores, fueron las siguientes: Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas de estudio, realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación, diseña estrategias de aprendizaje basadas en la tecnología, Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje, promueve un clima de confianza en el aula que permita desarrollar conocimientos actitudes y valores, favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje, establece comunicación eficiente con las estudiantes. Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes, interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje.

Con base en estas unidades de competencia, el instrumento quedó diseñado en una secuencia formativa que va desde el encuadre del curso, hasta su evaluación final. Organizados en los tres momentos: la planificación que incluye indicadores sobre el encuadre del curso, el diagnóstico, el plan del curso y la evaluación diagnóstica. El segundo momento de la secuencia, fue la intervención en el aula, que incluyó, el uso del tiempo, el uso de los recursos y herramientas didácticas, el enfoque y metodología del curso, las prácticas profesionales, los ambientes de aprendizaje, la evaluación en intervención y la innovación. El cierre, lo constituyó la evaluación final del curso.



Se establecieron criterios para que las estudiantes evaluaran los indicadores: a) Competente, enriquece lo establecido en el programa del curso con su experiencia y referentes teóricos. Propone actividades que involucran acuerdos y toma de decisiones, en colaboración con los estudiantes. b) Satisfactorio, enriquece lo establecido en el programa de trabajo con base en su experiencia y referentes teóricos propios. c) Regular, enriquece lo establecido en el programa con base en su experiencia y d) Básico, cumple con lo establecido en el programa del curso.

La aplicación del instrumento, se realizó mediante el uso de formulario electrónico en *google drive* a las estudiantes, de primero, tercero, quinto y séptimo semestres; cada estudiante contestó un formulario por cada curso del semestre correspondiente. El análisis de los datos fue con SPSS para la obtención de datos sobre las habilidades que caracterizan la práctica docente y áreas de oportunidad que se manifiestan en las Competencias docentes del perfil de egreso. En el siguiente link se puede acceder al instrumento:

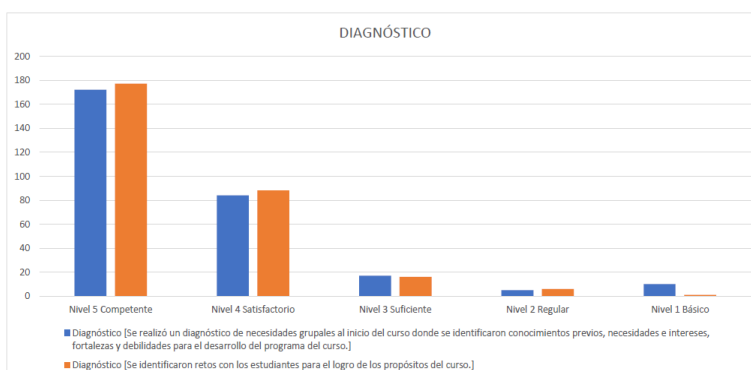
<https://docs.google.com/forms/d/1eznffnAw3WBB7lllRsysyIMV4LkW2hNbgHwl06Gz0nA/edit>

Resultados

Los resultados obtenidos se describen a continuación por cada uno de los apartados de la secuencia formativa, considerando un total de 288 respuestas de las estudiantes encuestadas; dando cumplimiento al objetivo de la investigación. Las habilidades que caracterizan la práctica docente, se encuentran en una adecuada presentación de los cursos, la aplicación de instrumentos de diagnóstico para la identificación de conocimientos habilidades y actitudes para

el desarrollo de los cursos, el uso y organización del tiempo en las sesiones de trabajo, en el enfoque y metodología sugeridas para el tratamiento de los cursos, la generación de ambientes de aprendizaje y la evaluación durante la intervención.

En lo concerniente al encuadre del curso, la mayoría de los docentes al ser valorados por los alumnos, demuestran ser competentes. Más del 67% de los encuestados externa que los docentes dieron a conocer la relación del curso con el documento perfil, parámetros e indicadores, para el ingreso al servicio profesional docente. Reconocen el trayecto formativo al que pertenece su curso, modalidad y la dinámica de trabajo.



Al valorar el diagnóstico, predomina el nivel competente y satisfactorio en la elaboración de un diagnóstico con las necesidades grupales, con el establecimiento de retos grupales para lograr los propósitos del curso y el desarrollo de Competencias.

Las áreas de oportunidad, se identifican con innovar la práctica docente, en la participación de los docentes para la organización y seguimiento de las prácticas profesiona-



les de las estudiantes y en la evaluación final de los cursos, siendo esta última el motivo de atención para generar actividades de capacitación y actualización docente de manera institucional.



La valoración en la implementación de lo planeado predomina el nivel competente y satisfactorio. Demostrando que los docentes, emplean estrategias generales de trabajo para el desarrollo de Competencias en los alumnos, buena distribución del tiempo de trabajo y una buena relación entre los cursos y las prácticas profesionales.

Conclusiones

Las estudiantes perciben a sus docentes como competentes en su práctica docente al desarrollar los cursos. Existe una práctica docente acorde con el enfoque y las metodologías propuestas en el programa educativo para el desarrollo de las Competencias profesionales. Los docentes en su práctica desarrollan ambientes de aprendizaje adecuados y consideran la evaluación en la intervención para la toma de decisiones durante el desarrollo de la secuencia

formativa en el semestre.

Uno de los retos por atender a partir de este ejercicio, es usar los resultados de la evaluación, para retroalimentar las prácticas. De tal forma que, permitan la innovación y la mejora de la formación inicial; considerando las aulas como un contexto en el que la evaluación se convierta en un elemento nodal para el logro del perfil de egreso y aporte elementos para la profesionalización docente.

La evaluación de la práctica docente adquiere especial relevancia cuando sus resultados son sistematizados, analizados y reflexionados en el colectivo docente. Permite además, la toma de decisiones de manera argumentada.

Notas

[i] El documento menciona en su directriz 4. Organizar un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial docente en su inciso b); donde plantea uno de los problemas a atender. Que es, debilidad de los procesos internos de evaluación y poca articulación de éstos, con los que se realizan externamente. Lo que impide afianzar los elementos y factores que contribuyen a la mejora continua de la oferta; y el inciso c), fragilidad de los dispositivos para diseñar y adaptar estrategias de mejora e innovación académica e institucional que se deriven de los resultados de las evaluaciones (p.28).

[ii] En este documento de acreditación de programas educativos, se plantea la necesidad de dar respuesta a preguntas como: ¿El procedimiento de evaluación, es sistemático,



oportuno y sirve para la toma de decisiones directivas que mejoren el desempeño del personal académico? ¿Conoce oportunamente el personal académico, los resultados de su evaluación y emprende acciones para su superación? ¿En qué forma participan los estudiantes en los procesos de evaluación? ¿De qué forma se asegura la divulgación adecuada de los datos de evaluación? ¿Cómo se asegura la confidencialidad de la evaluación? ¿Cómo se revisan y actualizan los procedimientos de evaluación? Con la evaluación a la práctica docente se aportan algunos elementos para dar respuesta a estas necesidades.

[iv] Feldman (1990) citado por Mario Rueda y Frida Díaz Barriga en el texto *Evaluación de la Docencia, perspectivas actuales* asegura que son muchas las variables que intervienen en la práctica docente, por lo que es necesario un constructo multifactorial, que en el caso de la investigación, tuvo como referente las unidades de competencia de las Competencias del perfil de egreso sobre práctica docente del plan y programa de estudios 2012.

[v] En el Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Pre-escolar, se establecen las Competencias profesionales del perfil de egreso de donde se obtuvieron las unidades de competencia para la construcción de los indicadores.

[vi] El diseño de los indicadores de la secuencia formativa, fue inspirado en la matriz de indicadores que se propone como base para la realización de encuestas en el estudio de interrelaciones sociales de Herbert Hyman (1984).

Referencias

- CIEES (2014) Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.
- Cruz Rodríguez, Isabel; Crispín Bernardo María Luisa y Ávila Rosas Héctor. La evaluación formativa: Estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia, capítulo 6 en: Rueda Beltrán Mario y Díaz Barriga Frida. (2013) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Paidós educador. INEE. (2017) Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de Educación Básica del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.DOF, Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar recuperado en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- HYMAN, Hebert. (1984). Diseño y análisis de las encuestas sociales. Primera parte. Amorrortu editores.
- Mora, Vargas María Isabel (1988) La evaluación educativa, conceptos, períodos y modelos; en Revista Electrónica “Actualidades investigativas en educación” Vol. 4, núm. 2 julio-diciembre 2004, Universidad de Costa Rica. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- N. Gine, A Parcerisa (Coords) A. Llena, E. Paris, D. Quinquer. (2006) Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: Fundamentos y aplicación. España. Grao.

APLICACIÓN DE UN MODELO MATEMÁTICO PARA EL DESARROLLO DE UN MÉTODO DE EVALUACIÓN ACADÉMICA QUE PRIVILEGIA LA COOPERACIÓN Y LA BÚSQUEDA DEL BIENESTAR SOCIAL

Mariana García Gutiérrez*

Resumen

Dentro del modelo tradicional de enseñanza, implementado en la época de la revolución industrial, los alumnos eran instruidos para generar mano de obra eficaz. Sin embargo, la revolución tecnológica actual, obliga a modificar las estructuras escolares preestablecidas con el fin de formar profesionistas con las Competencias necesarias para afrontar los retos tecnológicos y sociales. De acuerdo a los especialistas, una habilidad necesaria en los profesionistas del siglo XXI es la toma efectiva de decisiones que privilegien el bienestar colectivo. El método de evaluación que considera únicamente el desempeño individual de los estudiantes, omite las relaciones de interdependencia que existen entre ellos y su comunidad; lo que en el largo plazo genera profesionistas centrados en la búsqueda de bienestar individual con decisiones racionales individualistas. Con base en la Teoría de Juegos, se realizó una intervención educativa basada en un modelo de evaluación que hace conscientes a los estudiantes, de su impacto en la sociedad; con el fin de incentivarlos a buscar el bienestar colectivo para alcanzar mejores resultados.

Palabras clave: método de evaluación, bienestar social, competencia interpersonal, cooperación, teoría de juegos.

* *Universidad La Salle Oaxaca.* mgg.mates@gmail.com

Introducción

Los planteamientos fundamentales sobre los que descansa la estructura de la escuela tradicional que actualmente rige, se determinaron a partir del siglo XIX con los cambios que implicó la primera Revolución Industrial. Las necesidades de la sociedad en ese entonces generaron la ruptura de la exclusividad de la educación, popularizando el acceso al conocimiento técnico y adiestrando al proletario hacia el nuevo estilo de vida.

Dos siglos después de la instauración de ese modelo educativo, la sociedad se encuentra nuevamente en una revolución: la tecnológica. Nuevamente, así como las fuerzas de producción, las necesidades educativas dentro del aula han cambiado. García-Lastra (2013), señala que la preparación escolar ya no puede estar centrada en la acumulación de conocimiento, sino más bien, debe enfocarse al desarrollo de Competencias que les permitan a los individuos hacer frente a las diferentes situaciones que experimentarán durante su vida profesional y personal.

Desarrollo

En el modelo tradicional de enseñanza, la ciencia creaba un contexto seguro de conocimientos certeros para los estudiantes, sin embargo, el rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología ha mostrado que a cada paso de certidumbre se abre un horizonte de incertidumbre. Por ello, Morín (1999), plantea que la enseñanza debe incorporar principios estratégicos que permitan al individuo afrontar el riesgo y lo inesperado, y que al mismo tiempo promuevan el desarrollo de la flexibilidad para modificar su comporta-



miento de acuerdo a la información y experiencia adquirida en el camino.

Nuevamente, Morín (1999), afirma que la nueva estructura educativa debe de hacer énfasis en contextualizar a los estudiantes dentro de la complejidad de la crisis planetaria de nuestro tiempo, con el fin de hacerlos partícipes de los esfuerzos dirigidos a alcanzar los objetivos comunes que tenemos como humanidad; Promoviendo la formación de la ética a través del entendimiento de nuestro carácter ternario: como individuos, como parte de una sociedad y como parte de una especie. Es decir, la educación debe incentivar el desarrollo de una consciencia de la otredad, a partir de la aceptación de la individualidad. Sin hacer a un lado el hecho de que ambos coexisten dentro de un mismo sistema articulado e interdependiente.

Transformar los principios del ideario de la Educación del Futuro a estrategias educativas concretas siempre ha sido el objetivo de la vocación docente, un trabajo en continua evolución. Que en cada momento histórico ha incorporado las necesidades concretas de su alumnado. En particular para el siglo XXI, Ananiadou & Claro (2009), clasifican puntualmente las habilidades y Competencias que deberán adquirir los aprendices del nuevo milenio. Su definición simplificada de “Competencia Global”, hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitan al individuo para:

- Examinar las problemáticas locales, globales e interculturales
- Entender y apreciar las perspectivas, así como los puntos de vista de los demás

- Participar en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas dentro de diferentes contextos culturales.
- Actuar en pro del bienestar colectivo y el desarrollo sustentable

Específicamente, en lo que concierne al cuarto punto, la educación principalmente se ha centrado en explicar de manera teórica las implicaciones y beneficios que conlleven las decisiones de los individuos cuando estas toman en cuenta el bienestar colectivo o un desarrollo sustentable en el largo plazo. No obstante, las problemáticas sociales, políticas, culturales y económicas son muestra de que este conocimiento no ha sido totalmente integrado al inconsciente colectivo. En palabras de García-Lastra (2013), se podría afirmar que la escuela no ha cumplido su función ideológica para legitimar el sistema del bienestar común.

La evaluación académica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una herramienta que permite a los docentes asignar un valor numérico al rendimiento académico de los estudiantes. Un análisis de las estrategias de evaluación dentro de las universidades, indica que, con el fin de ponderar las Competencias globales de los educandos, existen diferentes instrumentos para la evaluación del desempeño: tareas, investigaciones, exposiciones, ejercicios en clase, exámenes, etc. De la Orda & Pimienta, (2016).

A pesar de la variedad de instrumentos disponibles, dentro de los modelos sistémicos de evaluación, los logros se cuantifican de manera aislada; así la calificación final de un educando depende principalmente de los objetivos alcanzados de manera individual por el mismo. Sin ser afectados, ni afectar de manera directa a los demás educandos.



Al momento de elegir un sistema de evaluación se debe de considerar que dicha elección influirá en el actuar de los alumnos, no solo en lo que respecta al establecimiento de sus prioridades y orientación del trabajo, sino también en la forma en que considerarán u omitirán las relaciones de interdependencia e impacto de sus decisiones dentro de su comunidad.

De acuerdo a lo anterior, la metodología que evalúa de forma aislada a los estudiantes, promueve una desconexión del individuo con su entorno. Además de que se pueden hacer presentes actitudes de competencia no sana tales como:

- Propensión a obstaculizar el desempeño de los compañeros.
- Conductas deshonestas.
- Individualismo.
- Falta de disposición para apoyar a los compañeros.

Cabe aclarar que la frecuencia e ímpetu de estas conductas, se encuentran íntimamente ligadas, no solo al sistema de evaluación, sino también a las estructuras intrínsecas de colaboración y cohesión del grupo.

Bajo este esquema de ideas, se debe cuestionar cómo es que se desea formar a profesionistas para que posean las Competencias globales necesarias para hacer frente a los desafíos que presenta el siglo XXI; específicamente, formar profesionistas preocupados por el bienestar de su comunidad y el desarrollo sustentable, cuando dentro de las aulas

se les está insertando en una dinámica de evaluación que los trata de manera completamente aislada, invisibiliza las interrelaciones que existen entre ellos y sus compañeros de grupo.

Una primera respuesta a este dilema es modificar la estructura del sistema de evaluación con lo cual se abre la interrogante de esta investigación:

¿Qué tipo de método de evaluación académica propicia que los estudiantes se hagan conscientes de las interrelaciones que existen entre ellos y su comunidad, además de que los inserte dentro de una dinámica en donde la búsqueda del bienestar colectivo es la solución óptima al problema?

Objetivos

- Concientizar a los alumnos de las relaciones de interdependencia que existen entre ellos y los integrantes de su comunidad.
- Materializar la idea del bienestar colectivo enfocado desde el desempeño académico de cada uno de los integrantes de la comunidad.

Justificación

El presente trabajo de investigación pretende demostrar la necesidad de implementar nuevos modelos de evaluación académica, ya que, hasta el día de hoy, la educación en México y el mundo, está esencialmente basada en un principio de individualidad, mismo que genera profesionistas centrados en la búsqueda de bienestar propio dejando a un lado el bienestar de las comunidades a las que estos pertenecen.



Igualmente, la herramienta que se presenta tiene como finalidad beneficiar a los estudiantes y a los docentes, fomentando nuevos métodos de interacción entre la comunidad escolar, ofreciendo perspectivas de análisis de las problemáticas sociales y sus posibles soluciones y abriendo el panorama sobre las interrelaciones que posee cada individuo como parte de un sistema. Con el desarrollo de estas Competencias, se pretende crear un impacto a corto y mediano plazo en la sociedad; la cual será capaz de internalizar la concepción de que el trabajo en miras del bienestar colectivo genera mejores resultados.

El valor teórico del modelo, descansa sobre la función ideológica de la escuela, en donde, si se busca aportar a la construcción de la consciencia del bienestar común; la semilla de dicho proceso debe ser sembrada en las instituciones formadoras de los futuros líderes y tomadores de decisiones. Así, como López Calva (2014), afirma que, la construcción de la comunidad es un proceso que incluye el desarrollo de significados y valores comunes, que requiere el esfuerzo y compromiso de los miembros para separar el egoísmo del colectivismo, que desvanece la individualidad de los humanos; en este sentido la educación dentro de la escuela, con su propia complejidad; es el ambiente ideal para incubar la consciencia de la colectividad.

Es por ello que la presente investigación propone una herramienta metodológica actualizada para la evaluación académica, la cual responde a las necesidades contemporáneas de la sociedad. De esta manera satisface el afán de la escuela por exponer a los alumnos dentro del aula, a dinámicas semejantes a las que estarán expuestos durante su vida laboral y profesional; generando contextos y

problemáticas que se adecúan más a las interacciones que realmente se observan en la en la sociedad.

Teoría de juegos

De acuerdo a Zapata (2008), la teoría de juegos es una rama de las matemáticas que desarrolla y estudia modelos de conflicto y cooperación entre tomadores de decisiones inteligentes y racionales, denominados agentes. Ante un escenario específico, cada agente posee un conjunto de decisiones, entre las cuales elige la que mejor convenga a sus intereses. El resultado final, denominado pago, que obtiene cada agente; es un sistema estructurado de incentivos que no depende únicamente de las decisiones de un solo agente, sino del conjunto de decisiones que toman todos los agentes involucrados en la dinámica, a dicha estructura se denomina juego.

Dentro de la teoría de juegos, un problema clásico es el dilema del prisionero (DP). Un día cualquiera, dos ladrones planean llevar a cabo un robo a mano armada, sin embargo, en el momento en que se encuentran por realizarlo, son aprehendidos por las autoridades y encerrados en celdas separadas. Debido a las condiciones de su detención, no existen declaraciones en su contra, por lo cual no se puede sentenciarlos directamente; no obstante, existe otro recurso: las declaraciones de los presuntos culpables, con el objetivo de recopilar evidencia, se les informa que cada uno de ellos será interrogado por separado, esperando obtener pruebas suficientes para desechar o continuar con el caso, según Rapoport & Chammah (1965).



Cada preso tendrá dos posibles acciones: delatar a su compañero o quedarse callado. Los presos saben, que si ellos se delataran entre sí, ambos obtendrían una pena de 5 años en la cárcel por el delito de intento de robo. Por otro lado, si alguno de ellos, en el afán de desligarse del caso, culpará a su compañero y este a su vez optará por guardar silencio. El delatador sería puesto de manera inmediata en libertad y su compañero condenado a 7 años de cárcel, por intento de robo y obstrucción de la justicia. Finalmente, si los dos decidieran guardar silencio, la policía, a falta de pruebas, únicamente los podría condenar a 2 años de cárcel por portación de armas. La información de la dinámica del proceso se encuentra condensada en Figura 1.

El análisis de los posibles escenarios, muestra que la combinación de decisiones de los presos o perfil estratégico (No Confesar, Confesar) o (Confesar, No Confesar), genera una pérdida total de 7 años de libertad; el perfil estratégico (No Confesar, No Confesar) implica 2 años de privación de la libertad y, de la misma forma, el perfil (Confesar, Confesar) acarrea una pérdida de 10 años de libertad. En los primeros dos casos, uno de los prisioneros gana y el otro pierde, dependiendo de quién sea el delator y quién el delatado. En el perfil donde se mantiene la lealtad, el beneficio común se maximiza, mientras que en el perfil (Confesar, Confesar), es el perjuicio común; el que se maximiza, véase la Figura 2.

De manera muy simplificada, un Equilibrio de Nash dentro de un juego, consiste en un perfil estratégico en el que ningún jugador puede mejorar su pago modificando de manera aislada su decisión, es decir, considerando que todos los demás jugadores mantienen fija su decisión. Dado un juego, se estudia el comportamiento de las fluctuaciones

de las decisiones de los jugadores al replicar el juego de manera consecutiva. Una vez que los jugadores alcanzan el Equilibrio de Nash, el perfil estratégico se mantiene y ya no cambia para ninguna de las réplicas subsecuentes del juego, como Gibbons (1992), lo explica.

En el DP el perfil estratégico (Confesar, Confesar) es un Equilibrio de Nash. Considérese una primera réplica en donde los presos optan por el perfil (No Confesar, No Confesar), para la segunda réplica, si el preso *A* reflexiona sobre la decisión que él va a tomar, suponiendo que el preso *B* mantendrá su decisión, debe elegir entre pasar 1 año en la cárcel al No Confesar, o salir libre al Confesar. Sin tomar en cuenta las implicaciones éticas o morales de su decisión, para maximizar su pago, el preso *A* decidirá Confesar. Para una tercera réplica, ahora el preso *B*, es el que razona la pertinencia de su decisión, ya que tiene el antecedente de que el preso *A* toma decisiones individualistas, por lo cual el preso *B* solo debe decidir entre: pasar 5 años recluso (Confesar) o 7 años (No Confesar). Maximizando el beneficio del preso *B* con la estrategia Confesar. Para una cuarta réplica del juego a ninguno de los presos les conviene de manera aislada cambiar su decisión ya que esto en lugar de representar una mejora, implicaría una mayor pérdida, por lo cual se ha llegado al Equilibrio de Nash. Cualquier perfil estratégico inicial de las réplicas diferente del perfil (No Confesar, No Confesar) se encuentra en alguno de los pasos dentro del razonamiento descrito.

Con referencia al análisis realizado, se concluye que ¡el perfil que maximiza el perjuicio de prisioneros es el equilibrio del juego! Cuando inicialmente se afirmó que (No Confesar, No Confesar) maximizaba el beneficio de ambos pre-



sos, sin embargo, la toma de decisiones desde una actitud individualista los lleva a obtener el peor de los resultados.

En el siglo XVII, el economista Adam Smith, en su libro “La Riqueza de las Naciones”, aseguró que dentro del mercado, no era necesario reglamentar la interacción entre los consumidores y productores. Ya que la búsqueda del bienestar individual, de manera egoísta por parte de cada uno de ellos, llevaba a la sociedad a obtener el mejor de los resultados. Esta teoría planteaba que los mercados se autorregulan a través de lo que él, denominó la “mano invisible”. La búsqueda del bienestar individual por parte de cada uno de los agentes, dentro de la teoría económica, se sintetiza como racionalidad económica, es decir, los consumidores y productores siempre tienen por objetivo optimizar sus propias ganancias sin tomar en cuenta las relaciones con su entorno.

En 1994 el matemático John Forbes Nash recibió el premio Nobel de economía por sus aportaciones a la teoría de juegos. Específicamente por la demostración de la antítesis del padre de la economía clásica Adam Smith, exhibiendo que el mejor de los resultados dentro de un sistema, se obtiene cuando los agentes toman en cuenta el bienestar colectivo cuando toman sus decisiones en búsqueda del bienestar individual.

Si bien, la demostración de Nash es teórica, las problemáticas en donde los modelos de teoría de juegos y del DP son aplicables, incluyen una amplia variedad de situaciones que van desde la competencia de mercado, pasando por las guerras políticas, la asignación de recursos y el tráfico vehicular, hasta los grandes desastres ambientales actuales.

Construcción del modelo

Bajo el modelo convencional de evaluación, la calificación de cada estudiante está vinculada únicamente con su desempeño sin tomar en cuenta el desempeño de sus compañeros de clase. Se denotará a esta combinación el sistema (100-I, 0-C), indicando que el 100% de la calificación depende del individuo y el 0% del grupo al que pertenece.

Con base en lo descrito anteriormente, esta estructura programa a los alumnos a omitir el bienestar de la colectividad a la hora de tomar sus decisiones. Con el fin de hacer conscientes a los alumnos del impacto que generan sus decisiones en su entorno, primeramente, dentro del aula y de forma más global en la sociedad, se propone una solución radical: un sistema (0-I, 100-C), en donde el 100% de la calificación del estudiante dependerá del desempeño que sus compañeros demuestren.

Un sistema (0-I, 100-C), revertiría algunas de las dinámicas de competencia no sana, ya que el estudiante se encontraría en total disposición de apoyar, impulsar y acompañar el desarrollo de sus compañeros, debido a que de este último, dependería completamente su calificación. Sin embargo, a pesar de mejorar inmediatamente la dinámica dentro del aula, el sistema (0-I, 100-C), posee un equilibrio de Nash semejante al existente en el DP.

Al depender la calificación del alumno *A* completamente del trabajo de sus compañeros, él se vería incentivado a no trabajar, abusando de la buena voluntad de los demás integrantes del grupo. Al igual que en el DP, una vez traicionada la confianza se desencadena un comportamiento



individualista de los integrantes que desemboca en una situación en donde “nadie hace nada” y por ende “todos reprueban”.

Los resultados tan extremos obtenidos bajo este sistema pueden ser atribuidos a la falta de preparación que posee la toma de decisiones de los individuos hacia el bienestar colectivo. Nuevamente, el peor de los resultados es obtenido por la forma en que todos los agentes involucrados tratan de sacar ventaja de los demás, es decir, por actuar bajo una lógica racional de interés individual.

En este trabajo se propone un sistema de evaluación que entrena a los alumnos para la transición entre un sistema convencional y un sistema cooperativo; haciendo cambios graduales a lo largo del curso. Para este fin, se establecen los sistemas (90-I, 10-C), (80-I, 20-C), (70-I, 30-C) y, en caso de que el grupo presente las condiciones de cohesión suficientes, un sistema (60-I, 40-C).

Metodología

A un conjunto de 36 grupos de entre 1º y 9º semestre de alumnos de nivel superior, de entre 18 y 25 años inscritos en alguna materia del área de Ciencias Básicas de la Escuela de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad La Salle Oaxaca entre el año 2016 y 2018, se les explicó la motivación y bases teóricas del modelo de calificación colaborativa.

Una vez asimilada la estructura del modelo, los alumnos, con base en la confianza en sus compañeros, asignaron los porcentajes de la parte individual y colectiva de su califi-

cación, así como el número de personas con las cuales trabajarían en cada una de las tres evaluaciones parciales del semestre; considerando las siguientes reglas:

- El porcentaje de la parte individual debe de ir disminuyendo en cada una de las evaluaciones parciales.
- El número de personas con las que interactúan en su colectividad debe de ir aumentando en cada una de las evaluaciones parciales.

Con estos criterios establecidos, en cada parcial, la calificación final de cada alumno se calculó como un promedio. Ponderado entre su propio desempeño y el promedio del desempeño de sus compañeros con los cuales decidió trabajar. Véase el ejemplo de la Tabla 1.

Resultados

Debido a la estructura que presenta el modelo, los resultados cuantitativos que se han obtenido, se vinculan directamente con la disminución desviación estándar de las calificaciones de los 432 alumnos involucrados en la intervención educativa. Con una confianza del 95%, se determinó que la disminución promedio verdadera de la variabilidad se encuentra entre el 12.1 y 23.4%. Lo que significa que el conjunto de calificaciones de cada uno de los 36 grupos, se volvió más compacto; a los alumnos que se encontraban por arriba del promedio, los acercó a la media. Mientras que a los que se encontraban por debajo de la media, los subió de calificación. Con esto en mente, los alumnos con mejores habilidades en la materia se comenzaron a preocupar por los demás con el fin de mejorar su calificación.



Dada a la naturaleza social del modelo, en la implementación se han observado todo tipo de reacciones en los alumnos; desde los que se sienten completamente cómodos con la dinámica, pasando por los incómodos con la transición, hasta los que se resisten por completo a un cambio de mentalidad.

Conclusiones

De manera general, el modelo exhibe problemas no resueltos dentro de los grupos. Lo que en el ámbito económico, se denomina: el polizonte. Para Kim & Walker (1984), en el ámbito escolar, corresponde al compañero de clase que nunca coopera; pero siempre goza de los beneficios del trabajo de los demás. Si los integrantes de un grupo han evitado hablar de las implicaciones que tienen los excesos del compañero polizonte bajo el sistema, será difícil que no se hable. Dado que las repercusiones del abuso se hacen más evidentes.

En su contraparte, los grupos con propensión a la cooperación, fortalecen sus dinámicas y comprenden de forma argumentada y estructurada, por qué es conveniente mantener las relaciones de confianza y reciprocidad con sus compañeros de clase.

Finalmente, los alumnos amplían su perspectiva sobre las interrelaciones que existen entre ellos y su entorno, convirtiéndolos en tomadores de decisiones más conscientes de su impacto en la sociedad y empoderándolos para generar los cambios que desean ver en la misma.

Tablas y figuras

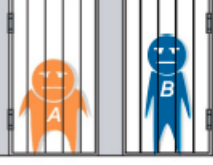
Figura 1 *Matriz de pago del dilema del prisionero*

		prisionero B			
		confesar		no confesar	
prisionero A	confesar	     5 años 5 años 0 años 7 años			
	no confesar	      7 años 0 años 1 año 1 año			

Fuente: Encyclopædia Britannica, con traducción propia



Figura 2 Análisis de los diferentes escenarios del dilema del prisionero

		prisionero B	
		confesar 	no confesar 
prisionero A	confesar 	Máximo beneficio común  5 años 5 años	A gana, B pierde  0 años 7 años
	no confesar 	A pierde, B gana  7 años 0 años	Máximo perjuicio común  1 año 1 año

Fuente: Encyclopædia Britannica, con traducción y adaptación propia.

Tabla 1

Ejemplo de calificaciones de un grupo bajo un sistema colaborativo

Peso individual		80				
Peso colectivo		20				
Número de colaboradores		2				
NOMBRE DEL ALUMNO	EXAMEN INDIVIDUAL	CALIFICACIONES DEL EQUIPO			EXAMEN EQUIPO	EXAMEN COLABORATIVO
ANAHI	4.6	6.2	3.6		4.9	4.66
BERENICE	3.3	5.5	2.2		3.85	3.41
CAROLINA	2.2	2.3	3.3		2.8	2.32
DIEGO	5.5	2.3	3.3		2.8	4.96
ESTEFANY	6.5	1.3	3		2.15	5.63
FRIDA	6.1	3.1	4.3		3.7	5.62
GABRIEL	3.1	6.1	4.3		5.2	3.52
HILDA	2.3	5.5	2.2		3.85	2.61
IRMA	6.2	3.6	4.6		4.1	5.78
JUAN	4.3	6.1	3.1		4.6	4.36
KARLA	2.3	1.3	3		2.15	2.27
LUIS	1.3	6.5	2.3		4.4	1.92
MARTHA	3	6.5	2.3		4.4	3.28
NANCY	3.6	6.2	4.6		5.4	3.96
PROMEDIO	3.87857				3.87857	3.87857

Fuente: Elaboración propia



Referencias

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2010). Habilidades y Competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*
- Colvin, R. L., & Edwards, V. (2018). Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World. *OECD Publishing*.
- De la Orda, A., & Pimienta, J. (2016). Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 40-52.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20 (62), 199-220.
- Gibbons, R. (1992). *A primer in game theory*. USA: Harvester Wheatsheaf.
- Kelman, I. (2008). La evacuación de las islas. *Migraciones forzadas*, 31, 20-21.
- Kim, O. y Walker, M. (1984). The free rider problem: Experimental evidence. *Public Choice*, 43(1), 3-24.
- López Calva, M. (2014). Ser persona y hacerse persona en el cambio de época: desafíos para la formación integral en la escuela y la universidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIV (3), 61-81.

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Nash, J. (1991). Non-cooperative games. *Annals of mathematics*, 54(2), 286–295.
- Rapoport, A. y Chammah, A. M. (1965). *Prisoner's dilemma: A study in conflict and cooperation*. USA: University of Michigan press.
- Simons, R. (2015). Self-interest: The economist's straitjacket. *Harvard Business School Accounting & Management Unit Working Paper*, 16(45).
- Smith, A. (2015). *Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. En C. Rodríguez (Ed. y Trad.).



EJE DE INVESTIGACIÓN:

**GESTIÓN
EDUCATIVA**

**FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE DISEÑO
CURRICULAR DE PROGRAMAS ACADÉMICOS DE
LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE
OAXACA A TRAVÉS DE UN COMPARATIVO CON 4 IES
MEXICANAS**

Lucy Hernández Cruz*

Maribel Magaña Fernández**

Resumen

El presente trabajo, muestra un estudio exploratorio sobre los procesos de diseño curricular de 4 Instituciones de Educación Superior (IES), mexicanas, en comparación con el de la Universidad La Salle Oaxaca. Con la finalidad de identificar aspectos claves que permitan el fortalecimiento del proceso hasta el momento implementado. El análisis realizado, permitió encontrar 4 etapas que se consideraron prioritarias de valorar: la consideración de un proyecto de formación académica para los docentes, el desarrollo de un programa de integración social, el estado actual de la docencia y la integración de perfiles intermedios como mecanismo para lograr el perfil idóneo planteado en la propuesta curricular.

Palabras clave: currículo, diseño curricular, gestión educativa, Educación Superior.

*Universidad La Salle Oaxaca.

Correo: lucy.hernandez@ulsaoaxaca.edu.mx

**Universidad La Salle Oaxaca.

Correo: maribel.fernandez@ulsaoaxaca.edu.mx

Introducción

Estudiar las prácticas de diseño curricular de programas académicos en Instituciones de Educación Superior, es una tarea impostergable; puesto que, es necesario reflexionar sobre las etapas o fases que posibilitan la creación de un programa académico: eje central de la actividad de las Instituciones.

Planteamiento del problema.

La Educación Superior, se encuentra inmersa en un contexto de múltiples transformaciones, esto exige que las instituciones busquen los medios adecuados para ofrecer servicios educativos de calidad que respondan a las demandas sociales. Lo anterior da paso a diversas propuestas encaminadas a la reestructuración de contenidos y prácticas, siendo el currículo, un aspecto esencial para mejorar la calidad (UNESCO, 2008).

A partir de las propuestas teóricas y de las condiciones institucionales, culturales, políticas educativas y sociales, cada institución ha desarrollado procesos de diseño curricular heterogéneos; los cuales, requieren ser analizados y comparados para rescatar experiencias que permitan enriquecer la forma de realizar las prácticas de diseño curricular. Por ello, el presente estudio tiene como finalidad responder a la pregunta: ¿Qué etapas de los procesos de diseño curricular de 4 Instituciones de Educación Superior mexicanas (Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Veracruzana), posibilitan el fortalecimiento del diseño de programas de licenciatura de la Universidad La Salle Oaxaca?



Objetivos

- Analizar el proceso de diseño curricular de programas académicos de licenciatura de la Universidad La Salle Oaxaca.
- Comparar el proceso de diseño curricular de programas académicos de licenciatura de la Universidad La Salle Oaxaca con los procesos de 4 IES mexicanas: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y Universidad Veracruzana (UV).

Justificación

El currículo, comprende tres dimensiones: diseño, desarrollo y evaluación. En torno a la dimensión del diseño curricular, se han generado diversas propuestas o modelos; los cuales ofrecen una guía para las Instituciones de Educación Superior que deciden crear un programa académico.

En México, las propuestas más reconocidas en torno al diseño curricular, son las desarrolladas por Frida Díaz Barriga y colaboradores; Margarita Pansza , Raquel Glazman y María Ibarrola. Quienes han formulado etapas específicas para la construcción de un programa académico, que responda a las necesidades del contexto para el cual fue creado.

Actualmente en México, las investigaciones publicadas en torno al desarrollo de los procesos de diseño curricular, han sido escasas. Las instituciones y los diseñadores curriculares han realizado esfuerzos individuales para la cons-

trucción de un proceso de diseño curricular, sin embargo, hasta el momento no se han efectuado esfuerzos conjuntos que permitan la sistematización y la reflexión sobre la construcción de programas académicos. Ávila y Rodríguez (2015), mencionan que “hace falta literatura respecto a propuestas que ayuden a solucionar los problemas que ocurren en el proceso de creación de un PE [Programa Educativo] o propuestas curriculares” (como se citó en Luna, Álvarez y Mendoza, 2015, p. 63).

Por lo anterior, el presente estudio se centra en analizar las etapas de las propuestas de diseño curricular de 4 IES mexicanas para encontrar las particularidades que coadyuven en el fortalecimiento del proceso de diseño curricular de programas de licenciatura de la Universidad La Salle Oaxaca.

A partir del comparativo realizado, se pretende aportar elementos de análisis que permitan propiciar la concientización y reflexión sobre la necesidad de discutir, sistematizar y difundir, los esfuerzos que de manera particular se han realizado. Puesto que todas las IES podrían aportar sus experiencias y participar en la construcción de una metodología de diseño curricular, nacida desde las prácticas. El presente trabajo, busca orientar a las instituciones interesadas en ofertar programas académicos mejor contruidos, así como a los equipos académicos y diseñadores curriculares involucrados en el desarrollo del proceso.

Marco Teórico

Blejmar (2005), plantea que la gestión educativa es hacer que las cosas sucedan, que las ideas se transformen en ac-



tos, la planificación se visualice en acciones eficaces y que la gestión se confronte con la realidad y con los resultados que alcanza.

La gestión educativa, funciona a través de cuatro dimensiones: organizativa, administrativa, pedagógica y de participación social.

Dentro de la dimensión pedagógica se encuentra la gestión curricular, la cual tiene como función:

El diseño y actualización permanente de planes de estudios, las estrategias de articulación entre grados, niveles y áreas, las metodologías de enseñanza, el desarrollo de los proyectos transversales, los procesos de investigación, el sistema de evaluación de los estudiantes; la organización y el clima del aula. (García, 2012, p.59).

De lo antedicho, se desprende que la gestión curricular implica la construcción de saberes teóricos y prácticos, que vayan de la mano con los fines de la organización educativa, aspectos administrativos, actores y currículum escolar. Así mismo, tiende a tener una relación estrecha con los procesos de toma de decisiones respecto a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Para entender mejor la gestión curricular, es necesario definir el concepto de currículum. El cual, según Stenhouse, es un “intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa; de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (como se citó en Castro, 2005, p.16).

De lo anterior, se desprende el concepto de: “Diseño Curricular”, el cual, según Pérez “es una tarea compleja que

implica acciones y procesos acompañados de toma de decisiones, que permitan anticipar la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje”. (como se citó en Cantón y Pino, 2014, p. 78). Pérez, también considera fundamental no obviar ciertas condiciones en el momento del diseño, tales como: condición del hecho educativo, concepción del ser humano, concepción de los fines y objetivos de la educación, tener conocimientos claros de los destinatarios del currículum y finalmente tener claridad de las fuentes del currículum y de sus elementos. Es por ello, que para realizar un diseño curricular se hace necesario determinar el modelo curricular a desarrollar. Díaz Barriga y Lugo plantean:

Por modelo curricular se entiende, una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (...) que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como un ejemplo para imitar o reproducir, por lo que además de describir, es prescriptivo. Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares. (como se citó en Díaz Barriga, 2005, p. 65).

Es decir, un modelo curricular permite la planeación y construcción del currículo desde el punto de vista teórico; su importancia radica en ser una guía para la elaboración de programas académicos.



Se retoman para el presente estudio 3 modelos de diseño curricular incluidos en el texto de Veléz y Terán (2009):

El desarrollado por Raquel Glazman y María de Ibarrola, en el período de 1971- 1974, se caracteriza por sostener un mismo concepto entre currículum y plan de estudios. Las etapas que se consideran son las siguientes:

- Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.
- Operacionalización de los objetivos generales.
- Estructuración de los objetivos intermedios.
- Evaluación del plan de estudios.

Es en los años setenta cuando se plantea otra propuesta curricular elaborada por Margarita Pansza, denominada estructura curricular modular, la cual se caracteriza por los siguientes criterios:

Unificación docencia-investigación, módulos como unidades autosuficientes, análisis histórico-crítico de las prácticas profesionales, objetos de transformación, relación teoría-práctica, relación escuela-sociedad, fundamentación epistemológica, carácter interdisciplinario de la enseñanza, concepción de aprendizaje y de los objetivos de la enseñanza y rol de profesores y alumnos. (p.61).

Entre los años de 1984 y 1988 surge el modelo curricular de Frida Díaz Barriga y colaboradores. Son cuatro las etapas que caracterizan este modelo:

1. Fundamentación de la carrera. Se caracteriza por la integración de datos sólidos que se basan en una investigación

respecto a las necesidades del ámbito en que laborará el egresado, si la disciplina es adecuada y si existe un mercado ocupacional. Así mismo se realiza una investigación de las instituciones que a nivel nacional ofertan el programa.

2. Elaboración del perfil profesional. Serán aquellas habilidades y conocimientos que deberá tener el profesional al egresar de la carrera.

3. Organización y estructuración curricular. Selección de conocimientos y habilidades requeridas, determinación de tareas y contenidos, elaboración del plan curricular y elaboración de los programas de estudio. Los puntos anteriores serán desarrollados tomando en cuenta el perfil profesional.

4. Evaluación continua del currículo. Descripción de una metodología de evaluación interna.

El modelo curricular de Frida Díaz Barriga y colaboradores, puede ser considerado como el más utilizado en las últimas décadas; y el proceso de diseño curricular de la Universidad La Salle Oaxaca, considera las etapas planteadas. Se abordan los antecedentes del mismo:

La razón de ser, de la Coordinación de Diseño Curricular, se encuentra estipulada en el capítulo II del Estatuto Orgánico de la Universidad La Salle Oaxaca A.C. El cual, establece como finalidad de la institución, “impartir estudios de nivel medio superior, superior y en general todo tipo de educación sin fines lucrativos”. Puesto que, la función principal de la Universidad es ofrecer estudios de licenciatura o posgrado. Se hizo necesaria la creación de la Coordinación de Diseño Curricular, la cual se instituyó formalmente en



2013 con la finalidad de contar con un departamento que realizara el trabajo de acompañamiento técnico para el diseño y evaluación de programas.

Actualmente, la Universidad cuenta con una oferta académica a nivel superior de 20 licenciaturas, 11 maestrías y 1 especialidad. Las cuales se integran en 4 escuelas : Escuela de Ciencias Económico Administrativas, Escuela de Ingenierías y Arquitectura, Escuela de Ciencias de la Salud y Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades.

El documento más antiguo al que se tuvo acceso en los archivos de respaldo de la Coordinación de Diseño Curricular, es un manual trabajado en 2015. Denominado: “Manual de dDseño Curricular”. Se estableció como objetivo en el mencionado documento:

Guiar de manera clara y ordenada el Diseño y la Revisión Curricular de los diversos programas de la Universidad La Salle Oaxaca. A través de un método sistémico y efectivo de trabajo que permita obtener el Registro de Validez Oficial de Estudios por parte de las autoridades correspondientes. (p. 1).

En el mencionado documento, se define el diseño curricular como: “el proceso que permite, mediante lineamientos metodológicos, desarrollar y/o revisar un programa académico que satisfaga las necesidades de una región o ámbitos específicos” (p. 2).

La necesidad de establecer formalmente las funciones específicas de todos los actores involucrados en el proceso de diseño de un nuevo programa académico, propició la generación del procedimiento de diseño de programas aca-

démicos 2018. El cual se muestra de manera general en la figura 1.

La figura 1 describe de manera general las 9 etapas del proceso de diseño de un programa académico de la Universidad La Salle Oaxaca. Desde la etapa 2 hasta la etapa 6, participan los maestros de proyecto y el área de Diseño Curricular. En la etapa 3 y 5, se considera el apoyo de los docentes de la Escuela a la cual pertenecerá el programa creado. En la etapa 5 se involucra a la biblioteca de la Universidad. En la etapa 7, 8 y 9, participa la Coordinación de Servicios Escolares; quien realiza todos los trámites administrativos para la obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Autorización que otorga la Secretaría de Educación Pública federal o la autoridad educativa estatal para que las IES particulares puedan ofertar programas académicos.

Metodología

Se eligió la metodología cualitativa, porque “abarca una mayor comprensión de la complejidad humana y no se limita a los hechos observables; sino, a sus significados y sus particularidades culturales”. Es decir, la intención es “conocer los hechos, los procesos, las estructuras (...) en su totalidad y no a través de la medición” (Bautista, 2011, p.19).

Se realizó un estudio exploratorio, el cual se desarrolla “cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado. Del cual, se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 100). O bien, cuando el propósito, es aportar una visión general referente a una realidad, de una



manera tentativa o aproximativa. Y, cuando todavía no se dispone de los medios o no hay acceso para abordar una investigación más formal o de mayor exhaustividad (Niño, 2011).

Puesto que, la intención fue realizar un primer análisis de las particularidades de los procesos de diseño curricular de otras IES, que permitieran el fortalecimiento del proceso de diseño curricular de la Universidad La Salle Oaxaca, se procedió a determinar las instituciones que serían revisadas. Para ello, se realizó una búsqueda en el Sistema de Información Científica Redalyc, sobre los artículos publicados en el período de 2005 a 2018. Encontrándose dos, cuyas temáticas se centran en el proceso de diseño curricular de programas de licenciatura, modalidad escolarizada en instituciones mexicanas, a saber: proyecto para el diseño curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería de la UNAM e implementación de un modelo de diseño curricular basado en Competencias en carreras de ingeniería de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Los trabajos mencionados, se centraron en programas específicos: enfermería e ingenierías. Por ello, no se consideraron. Puesto que, lo que se buscaba, eran procesos de diseño curricular generales. En este sentido, se realizó una selección basada en criterios o muestreo intencional. El cual, se caracteriza por ser escogido por el investigador con base en características definidas. Es por ello, que se seleccionaron 4 guías metodológicas que se encontraron disponibles en universidades que se ubican en el *ranking* de las mejores instituciones de México (América Economía, 2018): Universidad Nacional Autónoma de México, el

Instituto Politécnico Nacional, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Veracruzana.

La técnica de recolección de datos utilizada fue el análisis de contenido. La cual “se basa en la lectura como instrumento de recogida de información; lectura que debe realizarse de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida” (Ruiz, 2012, p. 193). Este proceso se realizó a través de la codificación o categorización, con el cual es posible ordenar y analizar el contenido de los textos.

Para efectuar el comparativo mencionado, se definieron las siguientes categorías: fundamentación del programa, diseño de mapa curricular, diseño del plan de estudios y diseño de programas de estudio o asignaturas; las cuales se determinaron a partir de la identificación de las etapas más relevantes del proceso de diseño curricular de programas académicos de la Universidad La Salle Oaxaca.

Resultados

El análisis de los procesos de diseño curricular de 4 IES mexicanas, y del proceso de diseño de programas académicos de licenciatura de la Universidad La Salle Oaxaca, permitió identificar que las etapas del proceso de la creación de un programa, son similares. Y, en general, las consideradas por el modelo de Frida Díaz Barriga y colaboradores. Sin embargo, cada institución agrega o considera aspectos o fases que fortalecen sus propuestas de diseño curricular. Se muestran el análisis de las categorías definidas.



Fundamentación del programa

Las 4 IES analizadas, consideran en sus procesos la etapa de fundamentación del programa La cual incluye el análisis del marco de referencia del currículum (filosofía institucional, campo disciplinar, profesional o necesidades sociales). Cabe que señalar, que en este apartado, la UNAM integra un elemento que no se encuentra en el resto de las propuestas analizadas. El cual, se enfoca en recuperar el estado actual de la docencia y la investigación a nivel institucional y en otros contextos de Educación Superior nacionales y extranjeros.

Diseño de mapa curricular

Se encuentra presente en todos los procesos de diseño curricular de todas las IES revisadas. En esta etapa se construye la estructura curricular, organizada por los ciclos escolares que se definan (semestre o cuatrimestre), los ejes disciplinares o las áreas curriculares, con la respectiva asignación de créditos y horas docente e independientes. El diseño del mapa curricular, retoma lo planteado en la categoría de la fundamentación del programa. La UNAM, señala la importancia de regular la carga horaria. La cual, en caso de ser excesiva, puede incidir en un desempeño escolar inadecuado.

Diseño del plan de estudios

Todas las instituciones revisadas, consideran en su proceso de diseño curricular la elaboración del plan de estudios, en el cual, se incluyen los objetivos curriculares, los perfiles de ingreso, egreso y la evaluación del plan. En el caso de la UNAM, se integra en este apartado la elaboración de

perfiles intermedios, los cuales posibilitan el logro de los perfiles de egreso planteados.

Diseño de programas de estudio, asignatura o experiencias educativas

Los programas de estudio o de asignatura, son la parte medular de los procesos de diseño curricular de las 4 IES analizadas. En ellos, se incluyen los datos de identificación del programa, los objetivos generales, propósitos o Competencias, el contenido temático, orientación didáctica o estrategias de aprendizaje, la bibliografía y los criterios de evaluación. En esta etapa, solamente el IPN no incluye el apartado de perfil docente y el de asignaturas precedentes y consecuentes. Además de los aspectos mencionados anteriormente cada IES, considera otros aspectos específicos.

Se encontraron fortalezas en los procesos de diseño curricular de las 4 IES mexicanas analizadas. Dentro de las más relevantes se encuentran: la consideración de un proyecto de formación académica para los docentes de la institución, en el caso de la UV; así como, el análisis del campo profesional detallado, nivel dominante, emergente y decadente.

En el caso de la BUAP, se desarrolla un programa de integración social, que tiene como finalidad, establecer un vínculo permanente entre la institución y los distintos actores sociales. La particularidad más importante del IPN, es la implementación de un software que facilite el proceso de diseño. Pues gracias a este se vinculan todos los involucrados en el proceso de diseño curricular. Por último, la UNAM incluye en el proceso de diseño, el estado actual de



la docencia; tanto en la institución como a nivel internacional. Así mismo, se plantean perfiles intermedios, como mecanismo para lograr el perfil idóneo planteado en la propuesta curricular.

Conclusiones

Para el fortalecimiento de los procesos de diseño curricular de la Universidad La Salle Oaxaca, se considera necesario valorar la inclusión de:

- La etapa de la elaboración de un proyecto de formación académico para los docentes, como el incluido en el proceso de la UV.
- La propuesta de la BUAP sobre el diseño de un programa de integración social, permitiendo que la Universidad mantenga una relación directa con distintos agentes sociales. Como colegios profesionales, instituciones públicas y privadas, asociaciones, así como sectores vulnerables de la sociedad.
- El análisis del estado actual de la docencia, que permita prescribir actividades de enseñanza y aprendizaje novedosas. Las cuales, faciliten el proceso y la elaboración de perfiles intermedios como herramienta; que permita valorar el logro de los perfiles de egreso diseñados para un determinado programa (UNAM).

Finalmente, se considera que existe un área de oportunidad muy importante para trabajar colaborativamente los procesos de diseño curricular entre instituciones. Esto, con la finalidad de someterlos a una reflexión y revisión constante que permita retomar las experiencias generadas para

adaptarlas a las necesidades particulares de cada institución; y de esta manera, mejorar los programas académicos que se ofertan.



Referencias

- Acosta, E., Aguirre, M., Barradas, M.A., Echazarreta, I., Medina, N., & Mota, I.P. (2005). Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de Competencias. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*, El Manual Moderno: Colombia.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). Manual para el diseño curricular de programas educativos de licenciatura, Profesional Asociado (Técnico Superior Universitario) y Técnico de la BUAP en el Marco del Modelo Universitario Minerva.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Castro, R.F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes educacionales*, 10(1), 13-25. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=6b76f14f-cde4-4e30-a822-a281c07a0772%40sessionmgr4007>
- Díaz Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300004&lng=es&tln-g=es.

Estatuto Orgánico de la Universidad La Salle Oaxaca A. C. (2012).

García, B. A. (2012). *Gestión educativa: retos, fundamentos y Competencias*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina. Recuperado de <http://digitk.areandina.edu.co/repositorio/bitstream/123456789/528/1/Gestion%20Educativa%20Retos%20Fundamentos%20y%20Competencias.pdf>

Hernández, S.R., Fernández, C. C. y Baptista, L.P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uvegsp/reader.action?docID=4721683&query=>

Instituto Politécnico Nacional. (2004). Manual para el rediseño de planes y programas en el marco del nuevo Modelo Educativo y Académico. Dirección de Publicaciones: México.

Luna, H., Álvarez, F., & Mendoza, R. (2015). Modelo de gestión para diseño curricular basado en prácticas de ingeniería de software. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (3), 61-78.

Manual de diseño curricular. (2015). Recuperado del archivo de diseño curricular. Universidad La Salle Oaxaca.

Niño, R. V. (2011). *Metodología de la Investigación: diseño y ejecución*. Ediciones de la U. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ulsaoaxacasp/detail.action?docID=3198784>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Conferencia mundial so-



bre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI, visión y acción. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Pérez, P. R. (2014). El diseño curricular: componentes y modelos en Cantón, I. y Pino-Juste. M. (2014). *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza editorial: Madrid. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uvegsp/detail.action?docID=3228782>.

Procedimiento de diseño de programas académicos (licenciatura y posgrado). (2018). Coordinación de Diseño Curricular. Universidad La Salle Oaxaca.

Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Bilbao.

Sáez, J. M. (2017). Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Madrid: UNED. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2008). Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura.

Vélez, C. G. y Terán, D. L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*. Vol. 6. Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelos-dise%C3%B1o-curricular.pdf>

**PROPUESTA DE UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN
EDUCATIVA Y DESARROLLO SOBRE COMPETENCIAS
DOCENTES RESILIENTES EN EL NIVEL PREESCOLAR
PARA FORTALECER EL CAMPO SOCIAL/PERSONAL DEL
NUEVO MODELO EDUCATIVO**

Paula Rodríguez González*
Edgar Gómez Bonilla

Resumen

El presente documento es resultado de una investigación teórica descriptiva, que presenta una propuesta de intervención educativa en el área de la gestión institucional. Se consideran componentes teóricos sobre las Competencias docentes resilientes en una institución de nivel básico (preescolar), con la intención de aportar una nueva manera de abordar el fenómeno desde el ámbito educativo. Se trata de comprender, los problemas en el campo social/personal que marca el Modelo Educativo (2017).

La Resiliencia es un concepto polisémico, porque depende de las diferencias socioculturales que existen en cada país. En el contexto Internacional, la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial, la abordan desde perspectivas, con postura “asistencialista”; en aquellos países que han sufrido catástrofes físicas o de índole psicosocial. Situaciones que

*Universidad La Salle Puebla.
correo: paurogol301781@gmail.com

llevan a preguntar: ¿Cómo la educación ha quedado atrás en el diseño de Competencias educativas para promoverla y hacer del ser humano un ciudadano que potencie sus propios recursos antes, las adversidades cotidianas a lo largo de su vida? Dentro de este marco, el docente juega un papel indispensable para apoyar a los alumnos a adquirirla por medio de la concientización de sus recursos personales, familiares y sociales.

La Resiliencia es un tema con aplicación en nuestros días, en donde el fenómeno de la educación, debe generar acciones concretas para resolver situaciones complejas en los contextos sociales actuales. En su abordaje, además de buscar, dar solución por medio de acciones, debe ser atendida desde el discurso y quehacer diario del docente Haciendo que el estudiante se empodere de su crecimiento personal.

Palabras clave: cCompetenciascc docentes, resiliencia, investigación, gestión educativa.

Introducción

Se explican los elementos fundamentales para generar un programa de gestión institucional, en donde la resiliencia se conjunta con la educación; favoreciendo una propuesta educativa, como propuesta para alcanzar un desarrollo integral en los docentes. El trabajo, es resultado de una búsqueda exhaustiva de referentes teóricos sobre la educación y la resiliencia docente, así como, de los efectos y las causas del fenómeno educativo en que se encuentra dicha institu-



ción. La gestión institucional, es el camino para propiciar cambios en la adquisición de metas educativas en las instituciones desde la parte directiva.

La gestión Institucional aporta las herramientas desde el punto de vista educativo para facilitar a los docentes el fortalecimiento del campo del desarrollo personal/social; con el objetivo de generar un clima de mayor resolución ante los problemas de violencia, en los alumnos. Así como en la autorregulación de las emociones.

Así mismo, se encontrarán cada uno de los elementos detallados para la obtención de dicha meta. Del mismo modo, se podrá identificar la manera de gestionar los problemas desde una intervención educativa como lo es un taller de Competencias Docentes Resilientes; y, de cómo será llevado a cabo y evaluado para la obtención de los resultados esperados. Es de importancia significativa establecer que el presente proyecto de gestión institucional, es el resultado de un arduo trabajo colegiado, entre el Colegio Ausubel School de Puebla y el investigador.

Planteamiento del problema.

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2016 aumentaron los divorcios en un 136%. Estableciendo que entre el año 2000 y el 2015 el monto de divorcios aumentó 136.4%, mientras que el de los matrimonios; se redujo en 21.4 %.

El divorcio, es una de las pérdidas más fuertes en el contexto psicoemocional del niño. En especial, en aquellos que se encuentran entre los tres y los seis años de edad. Puesto

que, se encuentran en la edad de la adquisición de habilidades psicoemocionales por parte de los padres; por medio de la imitación y la observación. Uno de los tantos efectos que arroja el divorcio, es observable en conductas agresivas dentro del aula con los compañeros de clase y con las educadoras. incluyendo arrebatos de ira, agresión física, peleas, amenazas e intentos de herir a otros.

Esto puede observarse en las sesiones pedagógicas. En específico, en el juego pedagógico y en el primer momento del día; la activación. Los niños, por medio del juego entre sus iguales muestran conductas agresivas como empujones, mordidas, inclusive palabras altisonantes; expresando su malestar emocional con los demás compañeros. Entorpeciendo el proceso de autoregulación y autonomía (dos características esenciales en el desarrollo socioemocional en el alumno de preescolar), forzando a realizar adecuaciones curriculares por parte de la educadora, sobre el tema de la autoregulación y la sana convivencia dentro y fuera del aula.

Priorizando en la planeación educativa, la implementación de acciones pedagógicas que atiendan las necesidades educativas especiales de los estudiantes que se encuentran en estado de alerta temprana, por falta de manejo de recursos educativos emocionales sin dejar de promover en los demás estudiantes el logro de todas sus Competencias educativas en todos los ámbitos.

Actualmente, vivimos en una sociedad conformada por muchos cambios en las estructuras sociales, económicas y familiares. En la estructura familiar es donde puede observarse uno de los cambios más radicales. Cuando se



observa la consolidación de matrimonios nuevos por homosexualidad, familias reconstruidas por ambos padres o en su defecto, familias; en donde uno de los cónyuges es el responsable total de la crianza de los hijos. Esto, arroja nuevas problemáticas como: crisis emocionales reflejadas en el poco tiempo dedicado a los niños para las tareas escolares; afectando al desarrollo integral y armónico en y de los niños.

Estas situaciones cada vez más recurrentes, han generado la preocupación en los docentes por manejar herramientas en el campo del desarrollo personal/social, para dotar a los niños de apoyos educativos para enfrentar las adversidades familiares y sociales. Ante la situación anteriormente mencionada, se plantea lo siguiente: ¿Cuáles son los recursos educativos con los que cuentan los docentes de preescolar para apoyar a sus alumnos ante conductas agresivas? Como objetivo de la investigación, se establece: Diseñar una propuesta de intervención educativa sobre gestión institucional, aterrizado en un Taller de Competencias Docentes Resilientes en el nivel Preescolar.

Justificación

Para el presente estudio, se revisaron investigaciones referentes a los temas de Resiliencia como concepto eje y las temáticas sobre escuelas resilientes y Competencias docentes. Con la finalidad de comprender que, la Resiliencia Docente, cuya raíz teórica parte de la Resiliencia, es una posible herramienta para atender los problemas educativos desde el docente para los alumnos. Los temas seleccionados, fueron analizados en revistas científicas electrónicas, tesis doctorales y libros cuyas publicaciones oscilaban

entre el 2006 y 2015.

Por lo que respecta a los temas anteriormente mencionados, lo que se encontró en los artículos científicos, en su mayoría fueron modelos o programas de desarrollo que se llevaron a cabo en los principales países de todo el mundo. Donde la Resiliencia y las escuelas resilientes han adquirido un mayor carácter de investigación; como lo son: Chile, Colombia, Argentina, Francia y España. En México, aún no se han hecho muchos estudios relacionados con el tema.

En Estos programas en los que se habla de Resiliencia, se encuentran aquellos en los que se habla sobre el desarrollo social para reforzar los factores de protección en grupos vulnerables. Como, la pobreza, la marginación, la drogadicción y madres solteras. No obstante, en los artículos seleccionados se encontraron diferentes definiciones de Resiliencia. Es importante mencionar, que en la mayoría de éstos, destacan tres principales autores: Vaniestaen-del (2002), Rutter (1990) y Cyrulnik (2001). Por lo que respecta al tema de las Competencias docentes, se recurrió al nuevo Modelo Educativo 2018 elaborados por la SEP (Secretaría de Educación Pública). Así, como de la revisión de artículos sobre la importancia del docente en la vida de los alumnos y como proveedor de la resiliencia.

Marco Teórico

Para la realización de la presente investigación, se decide abordar los temas anteriormente mencionados. Con la finalidad de comprender que, la Resiliencia junto con la Resiliencia Docente, son dos pilares fundamentales para alcanzar las herramientas necesarias para que los alumnos



alcancen sus propios recursos personales ante cualquier situación de riesgo. Uno de los caminos que puede hacer factible el manejo de la Resiliencia Docente, es la gestión educativa. En específico y para fines de esta investigación; la gestión institucional. Cuya influencia en la organización y estructuración del ambiente educativo, puede alcanzar la calidad educativa en la institución educativa, generando mejores niveles de logística para la aplicación de la misma y poder llegar a resultados óptimos en el crecimiento integral educativo de todos los involucrados del centro educativo. Así mismo, el ejercicio de poder por parte de los directivos, permite identificar los elementos que la conforman y de cómo puede y debe ser manejada. Esclarece en mucho de los casos, la acción educativa dentro y fuera de las instituciones educativas (Leiva, Castiglione e Infante, 2008).

Así mismo, la gestión educativa tiene como énfasis, promover las soluciones de los problemas sociales dentro de los centros educativos. Teniendo como eje principal el desarrollo del ser humano, por medio de la jerarquización de las necesidades educativas plasmadas en acciones pedagógicas; compartidas por todos los que conforman el proyecto de centro.

La gestión educativa, no tiene mayor interés si no, desemboca en lo operativo y, vincula el problema como necesidad social con los objetivos o metas. Lo cual, favorece la adquisición de conocimientos y habilidades., Ayuda a autorregular los sentimientos y emociones; además de desarrollar valores y propiciar acciones cónsonas con la complejidad del siglo XXI. (Chacón, M. 2014, p. 6)

Con lo anterior, se puede establecer que uno de los obje-

tivos educativos en el nivel preescolar, es el desarrollo de la autoregulación e independencia en los niños de 3 a 6 años. Y, la gestión educativa, toma parte fundamental en el desarrollo de soluciones educativas; para alcanzar este objetivo prioritario. Por tanto, es necesario identificar las acciones de la gestión educativa para potencializar las habilidades y Competencias de los estudiantes de cualquier nivel educativo.

Acciones de la gestión educativa

Dentro de las acciones de la gestión educativa que aportan la importancia necesaria para generar la resiliencia docente, se encuentran aquéllas que fomentan la colaboración de los docentes, de la parte directiva; así como, el de la integración, promoción y desarrollo de proyectos educativos, que desarrollen la participación activa del grupo colegiado (Antúnez, 2007). Con la gestión institucional, se busca impactar a todo el centro educativo para hacer de éste un proyecto educativo. En donde como objetivo sea el que todos los integrantes, sean tomados en cuenta y se alcance el máximo nivel educativo y se potencialicen los recursos del mismo.

La gestión educativa, es una herramienta cada vez más necesaria dentro de los centros educativos. Como eje para la ejecución de soluciones educativas a problemas sociales; dentro y fuera del aula. Es por medio de ésta como los docentes, directivos, padres de familia y alumnado como pueden alcanzar el desarrollo de Competencias necesarias para el desempeño personal y educativo.

Para esto, es indispensable que todos los que conformen el centro educativo, convergen en ideas comunes sobre la



solución de problemas educativos para alcanzarlos.

A lo que Chacón (2014), argumenta que sólo por medio de la promoción de ideas y saberes comunes, así como de las adecuaciones por parte de los integrantes del centro educativo; pueden enfrentarse los problemas más complejos, transversales, multidimensionales y globales que exige la sociedad actual.

En el tema de la Resiliencia en las Escuelas o Resiliencia Escolar y en cómo los docentes pueden llegar a ser grandes portadores de ésta, existen muy pocas investigaciones. Una de las seleccionadas, fue la de Uriarte (2006). Construir la Resiliencia en la escuela. Artículo elaborado en España, por la revista de Psicodidáctica. Cuyo principal aporte, fue la definición de Resiliencia que se maneja en la presente investigación por reunir los elementos de los tres autores mencionados con anterioridad; y hacer referencia a la Escuela la cual se define como:

“La capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad; a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de entrenamiento, etc”.. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y depravados socioculturalmente. (Uriarte, 2006 p. 13)

Uno de los problemas a los que se enfrentan las escuelas o centros educativos es precisamente, recibir alumnos con necesidades educativas que en la mayoría de los casos son

resultado de situaciones emocionales poco favorables. Y, es donde el docente juega un papel fundamental para encontrar estrategias que promuevan el desarrollo de recursos resilientes para su uso en la vida. Al buscar estrategias educativas que promuevan el desarrollo de la solución de problemas como lo es la Resiliencia Docente, se busca apoyar al docente en su quehacer educativo; para adquirir de manera profesional las Competencias docentes resilientes, que aporten la capacitación necesaria a la misma.

Propuesta de intervención

Para desarrollar las Competencias Docentes Resilientes en el nivel Preescolar, con el propósito de fortalecer el campo Social/Personal del Nuevo Modelo Educativo. Se propone la gestión, por medio de una intervención educativa con un taller sustentado en una metodología de tipo Cuantitativa. Con diseño pre-experimental. Estructurado en tres momentos: pre-prueba, intervención y pos-prueba. En la implementación del taller, se empleará un instrumento con el registro de las seis Competencias Docentes Resilientes; obtenido de Milstein (2005). Adaptado al contexto educativo del Colegio Ausubel School en el nivel preescolar.

Como parte de los procedimientos, se plantean a manera de secuencia: 1. Presentación del proyecto del taller. 2. Se solicitará a los docentes del nivel preescolar, la participación de manera obligatoria. Solicitando el 100% de asistencia por el tipo de taller que será presencial. 3. Se implementará el Taller en los tiempos y fechas establecidas por la parte directiva y el facilitador del curso. 4. Se llevarán a cabo las evidencias de evaluación por módulo. 5. Se evaluarán



el taller y sus resultados con los docentes del preescolar; y finalmente, se presentarán los resultados obtenidos a la parte directiva y a los docentes del preescolar. Con respecto a los resultados que se esperan con la implementación del taller destacan: El 100% de los docentes del nivel preescolar capacitados. 2. El 90 % de la identificación de las seis Competencias Docentes Resilientes (Milstein, 2005), y su evaluación por medio del Pre-Postest en los docentes del preescolar. y 3. La obtención de las evidencias por módulo del taller de Competencias Docentes Resilientes. Se busca hacer las siguientes aportaciones a la institución educativa: La aplicación de la Resiliencia en la escuela, como herramienta para los docentes en el nivel Preescolar. el taller de Competencias Docentes Resilientes y el Instrumento de las Seis Competencias Docentes Resilientes.

Taller de Competencias Docentes Resilientes para elevar el campo de Desarrollo Personal/Social en el preescolar

El Taller es modular y de manera presencial. Queda establecido de la siguiente manera:

MODULO 1 INTRODUCTORIO

Contenido: Evaluación de las Competencias Docentes Resilientes

Horas: 5

Tipo de evaluación: Pre-Test

MODULO 2 IDENTIFICACIÓN. TEMAS VINCULADOS

Contenido: Introducción, Resiliencia-Escuela

Horas: 4

Tipo de evaluación: Se anexará en la guía didáctica

MODULO 3 CONTENIDO CENTRAL

Contenido: Tres primeras CDR

Horas: 4

Tipo de evaluación: Se anexará en la guía didáctica

MODULO 4 COMPETENCIAS DOCENTES RESILIENTES

Contenido: Tres CDR restantes

Horas: 4

Tipo de evaluación: Se anexará en la guía didáctica

MODULO 5 EVALUACIÓN FINAL

Contenido: Revisión del material de evidencia

Horas: 5

Tipo de evaluación: Post-test

Como Competencias a desarrollar se proponen:

CONOCIMIEN- TOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Características de desarrollo del niño de Preescolar	Capacidad para el manejo de la información (organizar ideas, comunicar mensajes en conversaciones, discusiones y exposiciones en grupo), Habilidad de expresión (de forma oral y por escrito)	Actitud de Escucha y Apertura



Teorías contemporáneas educativas	Capacidad para pensar de modo creativo (Adquirir , organizar, interpretar, comunicar y evaluar datos de manera sistémica , en forma escrita o electrónica, hacer conexiones entre diversas ideas y conceptos para poner de relieve nuevas posibilidades)	Actitud de Aprendizaje
Resiliencia Escolar	Capacidad de aprender (Reconocer y utilizar técnicas de aprendizaje para aplicarlas en la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas en situaciones concretas)	Actitud de escucha, atención, participación y aprendizaje.
Tutor resiliente	Desarrollo de la Sociabilidad (Demostrar comprensión, amabilidad, adaptabilidad e interés por los demás.)	Actitud de Solidaridad
Conexión entre Resiliencia y Educación	Criticidad (Capacidad para establecer juicios de valor sobre situaciones deseables. Capacidad de analizar los recursos disponibles y el conjunto de situaciones y relaciones existentes.	Actitud de análisis y síntesis
Seis Competencias Docentes Resilientes (Milstein, 2005) 1. Enriquecer los vínculos prosociales	Capacidad para la solución de Problemas 1. CDR Buscar oportunidades de interactuar con otros 1.CDR Participa en actividades Cooperativas	Cooperación y colaboración

2. Fijar límites claros y firmes	2. Comprende y acepta las políticas y las reglas. 2. Interviene en la elaboración y la modificación de las políticas y las reglas.	
3. Enseñar habilidades para la vida	3. Toma parte en las actividades de desarrollo profesional significativo. 3. Tiene una elevada autoestima que es promovida por oportunidades de aprendizaje adulto. 3. Presta ayuda y la recibe de otros educadores.	
4. Brindar afecto y apoyo	4. Tiene sensación de pertenencia a través de mensajes de valoración y apoyo 4. Piensa que la comunidad respalda las actividades de los educandos. 4. Cree que los sistemas de recompensas alientan las iniciativas individuales	
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas	5. Demuestra confianza en su propio potencial de excelencia y en el de los demás. 5. Se siente valorado en el desempeño de su rol. 5. Se siente respaldado por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales.	



6. Brindar oportunidades de participación significativa.	6. Valora el aumento de responsabilidad del establecimiento educativo como medio de asegurar la intervención del docente en la adopción en la adquisición de decisiones. 6. Dedicar el tiempo y adquiere las habilidades requeridas para participar con eficacia.	

Como perfil formativo del taller se proponen:

Perfil de ingreso:

CARACTERÍSTICAS

Licenciados en Educación preescolar, en Educación, Innovaciones Educativas.

- Psicólogos.
- Pedagogos.
- Personal Directivo.
- Docentes.
- Técnicos en Educación Preescolar

CONOCIMIENTOS

- Programa de Educación Preescolar (PEP, 2011).

HABILIDADES

- Competencias didácticas y una elevada capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno de la escuela, con identidad profesional y ética,

dominando los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar.

- Emplear estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.
- Colaborar con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social estableciendo relaciones armónicas.
- Actuar con sentido ético, respetando la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género (Competencias tomadas de la Universidad de la Salle, ULSA recuperadas en: <http://www.lasalle.mx/oferta-educativa/licenciaturas/facultad-humanidades/educacion-preescolar/>)

ACTITUDES

- Alto sentido de responsabilidad y capacidad para adaptar los conocimientos
- Ética.
- Colaboración.
- Responsabilidad.

Perfil de egreso:

CONOCIMIENTOS

- Características de desarrollo del niño de Preescolar.
- Capacidad para el manejo de la información (organizar ideas, comunicar mensajes en conversaciones, discusiones y exposiciones en grupo).
- Habilidad de expresión (de forma oral y por escrito).
- Actitud de Escucha y Apertura.



- Teorías contemporáneas educativas.
- Capacidad para pensar de modo creativo (Adquirir, organizar, interpretar, comunicar y evaluar datos de manera sistémica, en forma escrita o electrónica, hacer conexiones entre diversas ideas y conceptos para poner de relieve nuevas posibilidades).
- Actitud de Aprendizaje.
- Resiliencia Escolar.
- Capacidad de aprender (reconocer y utilizar técnicas de aprendizaje para aplicarlas en la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas en situaciones concretas).
- Actitud de escucha, atención, participación y aprendizaje.
- Tutor resiliente.
- Desarrollo de la Sociabilidad (Demostrar comprensión, amabilidad, adaptabilidad e interés por los demás.).
- Actitud de Solidaridad.
- Conexión entre Resiliencia y Educación Crítica (Capacidad para establecer juicios de valor sobre situaciones deseables).
- Capacidad de analizar los recursos disponibles y el conjunto de situaciones y relaciones existentes. Actitud de análisis y síntesis.
- Seis Competencias Docentes Resilientes (Milstein, 2005).
- Enriquecer los vínculos prosociales.
- Fijar límites claros y firmes.
- Enseñar habilidades para la vida.

- Brindar afecto y apoyo.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas.
- Brindar oportunidades de participación significativa.

HABILIDADES

- Capacidad para la solución de Problemas.
- 1. CDR Buscar oportunidades de interactuar con otros.
- 1. CDR Participa en actividades Cooperativas.
- 2. Comprende y acepta las políticas y las reglas.
- 2. Interviene en la elaboración y la modificación de las políticas y las reglas.
- 3. Toma parte en las actividades de desarrollo profesional significativo.
- 3. Tiene una elevada autoestima que es promovida por oportunidades de aprendizaje adulto.
- 3. Presta ayuda y la recibe de otros educadores.
- 4. Tiene sensación de pertenencia a través de mensajes de valoración y apoyo.
- 4. Piensa que la comunidad respalda las actividades de los educandos.
- 4. Cree que los sistemas de recompensas alientan las iniciativas individuales.
- 5. Demuestra confianza en su propio potencial de excelencia y en el de los demás.
- 5. Se siente valorado en el desempeño de su rol.
- 5. Se siente respaldado por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales.



- 6. Valora el aumento de responsabilidad del establecimiento educativo como medio de asegurar la intervención del docente en la adopción en la adquisición de decisiones.
- 6. Dedicar el tiempo y adquiere las habilidades requeridas para participar con eficacia. Está al tanto de lo que sucede y toma parte en la celebración de los éxitos de la escuela (Milstein, 2005 p. 70).

ACTITUDES

- Cooperación y colaboración

Organización general del taller de Competencias Docentes Resilientes

ESTRUC- TURAS MODU- LAR	ACTIVIDA- DES A DESA- ROLLAR	ASPECTOS TÉCNICOS	ESTRATEGIAS	PAUTAS DE EVALUA- CIÓN
Módulo 1 INTRO- DUCCIÓN	Exposiciones a manera de diagramas, cuadros y mapas mentales	Competencias	Trabajo Colaborativo y Cooperativo	Pre-test
	Video sobre la importancia del Preescolar	Resiliencia Escolar	Aprendizaje Significativo	Reglas del juego
	¿Qué es ser educadora?	Características de la etapa de desarrollo del niño en el preescolar	Conflicto Cognitivo	Características del Preescolar para hacer el video
	Video de Resiliencia		Procesos Andragógicos	

Módulo 2 Resiliencia en la Escuela	Casos Concretos sobre la Resiliencia en la Educación. ¿Qué es Resiliencia Escolar? ¿Cómo se lleva a cabo? ¿Cómo evaluarla? ¿Cómo aplicarla?	Resiliencia Resiliencia en la Educación	Solución de problemas Conflicto cognitivo Trabajo Individual y colaborativo	Características para realizar el caso: Concreto Viable Real
Módulo 3 Tres primeras Competencias resilientes	1. Enriquecer los vínculos prosociales 2. Fijar límites claros y firmes 3. Enseñar las habilidades para la vida	3 CDR	Causar el Conflicto Cognitivo Resolución de Problemas	Características para realizar el caso: Concreto Viable Real
Módulo 4 Tres cdr siguientes	1. 4. Brindar afecto y apoyo 5. Establecer y transmitir expectativas elevadas 6. Brindar oportunidades de participación significativa. (Miltein, 2005)	4,5,6 CDR	Causar el Conflicto Cognitivo Resolución de Problemas	Características para realizar el caso: Concreto Viable Real



Módulo 5. Evaluación / retroalimentación	Cuestionario de Retroalimentación Autoevaluación Encuesta de 360 grados	Autoevaluación	Plenaria Pares Grupal	Se calificarán ellos mismos

Resultados

El presente artículo es una propuesta de intervención educativa y producto de una investigación teórica descriptiva por tanto no existen hasta el momento los resultados para llevar a cabo la elaboración de éstos.

Conclusiones

En primer lugar, es indispensable mencionar que la elaboración del proyecto de gestión institucional, lleva al investigador a mantener un orden claro y específico sobre los puntos que deben ser tratados y manejados para el logro de los objetivos del mismo.

El proyecto de Gestión debe ser un mapa organizado y estructurado de lo que se quiere alcanzar como logro educativo. Apuntándole a la calidad educativa de la institución educativa a la que se quiere impactar. Así como, una oportunidad, que vista desde Uriarte (2010), apunte a encontrar las herramientas necesarias; para que el docente apoye a sus alumnos en la obtención de sus propios recursos resilientes.

Es de suma importancia, establecer que las adversidades como las plantea Uriarte (2010). Sean observadas desde

cualquier ángulo en donde implique la pérdida emocional, física o intelectual; de cualquier acontecimiento o situación en la vida.

Cabe mencionar que la claridad en los principios metodológicos de un proyecto de Gestión, simplifica el logro de los objetivos educativos. Así como el de sistematizar la práctica educativa. Se debe asegurar la profesionalización y sistematización de los logros de aprendizaje esperados por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Además de aquéllos que permean en la formación humana de los integrantes de cada centro educativo.

La educación debe por tanto, atender a las necesidades educativas del alumnado de cualquier nivel; promoviendo situaciones pedagógicas que apoyen a los docentes, para alcanzar mejores oportunidades para todos y cada uno de éstos.

La gestión educativa, es un camino dentro del área de la Educación, para abordar problemas sociales que acontecen en nuestros días como lo son la falta de atención temprana a problemas de aprendizaje; causados por situaciones familiares apremiantes como el divorcio, problemas de abandono por parte de alguno de los progenitores, entre otros por medio de la planeación, organización y sistematización de los proyectos escolares.

Una de las conclusiones más importantes, es dejar de pensar que la gestión educativa es parte de un trabajo meramente administrativo. En donde sólo se ejecutan acciones “administrativas” para tener un pensamiento más complejo en donde se tienen que tomar en cuenta la multidimensionalidad y la multidiversidad de toda realidad social.



Esto, propiciando el cambio de paradigma de comprender que los problemas educativos ejecutados por la gestión corresponden sólo a la adquisición de recursos materiales por aquella que promueva la creatividad y la innovación de ideas, que conjunten soluciones educativas para alcanzar el desarrollo integral de todos los miembros del centro educativo (Chacon, M 2014).

La presente propuesta de proyecto de gestión, es un punto de partida para la elaboración de futuras investigaciones sobre el tema de la Resiliencia y la Resiliencia Docente, para apoyar a los docentes en la nueva visión del Modelo Educativo (NME, 2017). Para trabajar los aprendizajes claves en el campo del desarrollo personal y social. Así mismo, se considera importante realizarlo porque es el resultado de la viabilidad y el aterrizaje de un tema que se le apuesta desde el área de la Psicología (resiliencia) en el ámbito educativo.

Referencias

- Acevedo, V. E & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 301-319.
- Bauman, Z-. (2015) Vida Líquida. Espasa: España
- Carretero, R. (2010). *Resiliencia, una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. Revista Nomads Mediterranean Perspectives de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Vol. 27 pp. 36-50.
- Cyrulnik y Anaut (2016) ¿Por qué la resiliencia? Edit.Gedisa. Barcelona: España.
- Chacón, M., Lonis, Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. Omnia [en línea] 2014, 20 [fecha de consulta 9 de noviembre de 2018] disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73735396006ISSN13158856>
- Delors, J., (1997) La Educación encierra un tesoro. UNESCO. Distrito Federal, México. Dower. pp. 301
- Fernández, G (2010) Metodología de la Investigación. Universidad de Londres.
- García -Vesga. M.C & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión Analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 11 (1), pp. 63-77.



Henderson, N & Milstein, M (2010) Resiliencia en la Escuela. Edit. Paidós Buenos Aires: Argentina.

Losada, A & Latour, M (2012) *Resiliencia, Conceptualización e Investigación en Argentina. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 4, núm. 2, 2012, pp. 84-97. Asociación para el Avance de la Ciencia Psicológica Buenos Aires, Argentina.

Merino-Trujillo, A. (2011), Cómo escribir documentos científicos (parte 3). Artículo de revisión Salud en Tabasco, vol. 17, núm. 1-2, enero-agosto, pp.36-40. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco. Villahermosa, México.

Munist, Kotliarenco, Suárez, Infante, Grotbergla (1998) Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescente. Organización Mundial de la Salud (OMS)

Navarro, R (2003) *El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, No. 2.

Ortiz, I., (s.f). Seminario Mayor Diocesano San José Veracruz. El Posmodernismo. Seminario Mayor Diocesano San José Veracruz. Veracruz, México.

Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). México

Publication Manual of the American Psychological Association (2010) *by the American Psychological Association*, 6ª. Ed. Editorial El Manual Moderno.

Ramírez, M & Rocha M. (2013) Guía para el desarrollo de Competencias Docentes. Edir. Trillas: México.

Recuperado el 12 de octubre de 2016, de file:///7C:Users/paupa/Document/ RESILIENCIA/resiliencia.pdf

Sánchez, A & Gutiérrez, L. (2016) Criterios de Resiliencia entrevista a Boris Cirulnik. Edit. Gedisa: Barcelona, España

Uriarte, J. (2006). Construir la Resiliencia en la Escuela. *Revista de Psicodidáctica vol. 11, núm. 1*, pp. 7-23

Vanistendael, S. (1997). Resiliencia. Conferencia presentada en el seminario Los aportes del concepto resiliencia en los programas de intervención psicosocial. Santiago, Chile en Kalawski, J. &. (2003). Y. ¿Dónde está la Resiliencia? *Revista Interamericana de Psicología Journal of Psychology*, 37(2), 362-372.



EJE DE INVESTIGACIÓN:

**POLÍTICAS
EDUCATIVAS Y
DESIGUALDAD
SOCIAL**

CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN JÓVENES OAXAQUEÑOS*

Adriana Del Rosario Noyola Aragón**

Resumen

La formación ciudadana trasciende de la formación cívica y ética como asignatura, ya que fomenta el patriotismo en los estudiantes de Educación Básica, sin embargo, como define Meléndez (2011), se trata de un proceso que tiene como objetivo generar: “Competencias relacionadas con la convivencia de personas en un colectivo, su grado de implicación en él, los valores que eligen, sus juicios sobre ellas mismas, otras personas, los procesos y las cosas que las rodean”. (p. 87)

Esta formación es de suma importancia debido a que en México el respeto por los derechos humanos, el pensamiento crítico y la empatía en los estudiantes universitarios es cada vez más importante. Pues son los elementos que tendrían que ser base para la formación de los futuros profesionales del país. Por lo tanto, este proyecto tiene como objetivo determinar las características de la formación ciudadana en los jóvenes oaxaqueños. Se propone un estudio de diseño descriptivo transversal con una muestra intencional de jóvenes universitarios de la región de Valles Centrales del Estado de Oaxaca. Para el análisis de los datos obtenidos, se propone utilizar una estadística descriptiva.

Palabras clave: formación ciudadana, derechos humanos, educación cívica y ética.

Centro Universitario Casandoo. adrianiitanoyoola@gmail.com

Introducción

Este trabajo de investigación presenta un estudio, que tuvo como objetivo determinar las características de la formación ciudadana en los jóvenes oaxaqueños.

En el transcurso de elaboración del estudio se vislumbra un análisis de la situación actual del problema de estudio. Lo que se pretende alcanzar, se encuentra a una realidad bastante distante a lo que comúnmente se podría creer, puesto que la formación ciudadana supone el desarrollo integral de los estudiantes.

Considerando que el estudio es dirigido a jóvenes en edades universitarias, se espera que cuenten con las Competencias establecidas en documentos, como aprendizajes clave para la educación integral; publicado por la Secretaria de Educación Pública, sin embargo, basta salir al patio de una universidad para darse cuenta de la realidad.

Desarrollo

La formación ciudadana según Conde (2015), se define como: “una educación para la democracia, lo que implica construir contextos propicios para la aplicación de sus principios y procedimientos, incidir en las representaciones que las personas tienen sobre lo público y sobre el mundo social” (p.11).

La ausencia de la formación y Competencias ciudadanas en los jóvenes, generan diversos conflictos con ellos mismos y con los sujetos de sus grupos sociales, esto, debido a que “los seres humanos forman parte de grupos humanos



(familia, escuela, país, humanidad) y esto necesariamente implica tomar en cuenta, a los otros seres que hacen parte de esos grupos y cuidar de ellos” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 159), cualidades que se practican y se refuerzan a través de las Competencias ciudadanas.

A pesar de esto, aún siguen siendo desconocidas las características de la formación ciudadana en jóvenes universitarios del Estado de Oaxaca, del mismo modo, se desconocen las formas en que los universitarios oaxaqueños practican las Competencias ciudadanas y cómo se han apropiado del sentido de ciudadanía a lo largo de su vida como estudiantes.

Por esa razón, este trabajo de investigación surge de la pregunta ¿Cuáles son las características de la formación ciudadana en los jóvenes universitarios de Oaxaca? Y, tiene como objetivo, determinar las características de la formación ciudadana en jóvenes de los Valles Centrales de Oaxaca.

El desarrollo del estudio permitirá, que se pueda diagnosticar si realmente el currículo de Educación Básica se está cumpliendo, y si los propósitos que establece son practicados por los jóvenes; del mismo modo se pretende a través de este proyecto de investigación, generar estrategias de solución para fomentar las Competencias ciudadanas en las prácticas escolares de los jóvenes. Como también a nivel personal, elaborar un diagnóstico en cuanto al estado de la formación ciudadana en jóvenes oaxaqueños.

Objetivos

1. Realizar una investigación documental para determinar, de qué manera se ha definido la formación ciudadana.

2. Realizar una investigación documental para determinar, la importancia de la formación ciudadana.

3. Realizar una investigación documental para determinar, qué estudios se han realizado anteriormente; para determinar las características de la formación ciudadana en los jóvenes oaxaqueños.

4. Seleccionar o diseñar un instrumento para determinar las características de la formación ciudadana en los jóvenes oaxaqueños.

5. Aplicar el instrumento seleccionado, para determinar las características de la formación ciudadana en los jóvenes oaxaqueños.

6. Analizar los datos obtenidos al aplicar el instrumento seleccionado, para determinar las características de la formación ciudadana en los jóvenes oaxaqueños.

Justificación

Este proyecto de investigación, se justifica debido a que la formación ciudadana es determinante para el desarrollo integral de cualquier ser humano, y además del país al que pertenece; ya que si se forma para la ciudadanía desde edades tempranas se logrará crear sujetos competentes para la convivencia social. Serán críticos de su realidad y activos en el cuidado del medio ambiente.

Los estudios recientes han demostrado que la formación ciudadana es un factor importante y en otras ocasiones decisivo para la potencialización de aprendizajes en el aula, que es importante que los niños sean autónomos y competentes para la vida en colectividad, que incluso la for-



mación ciudadana disminuye los índices de violencia en las aulas ya que con ella se practica también la educación para la paz. Pero aún se desconoce qué características tiene la formación ciudadana en los jóvenes de Oaxaca, cómo se forma en ellos el sentido de ciudadanía y que Competencias han desarrollado a lo largo de su vida como estudiantes. Esta investigación puede por lo tanto aportar un diagnóstico y generar estrategias de solución para fomentar la formación ciudadana en jóvenes de Oaxaca.

El desarrollo de estudios como el que se propone en esta investigación, puede facilitar la solución de los problemas de la sociedad actual como la violencia, corrupción, intolerancia y agresiones; ya que a través de la formación ciudadana se crean personas empáticas a la realidad de los otros con los que comparte ciudadanía.

De la misma manera el estudio es importante porque propone una metodología novedosa, ya que no se han realizado investigaciones en las que se tome en cuenta la opinión directa de los jóvenes con respecto a la práctica cotidiana de las Competencias ciudadanas, las características que tiene ésta formación, si la practican y cómo se ve influenciada esa misma práctica con los ambientes en los que se desenvuelve como la familia y la comunidad en la que vive.

Marco teórico

La educación es una necesidad primordial para el desarrollo de cualquier país. De ella depende la formación de sujetos competentes para vivir en sociedad.

México, por ejemplo, es una sociedad democrática que exige de ciudadanos formados en valores, responsabilidades, pensamiento crítico e independiente, para hacer frente a problemas de la vida diaria; capaces de enseñar y aprender reglas, de fomentar la convivencia social y promover prácticas saludables de vida.

En 1810 la educación en México se concibió laica, con el fin de formar sujetos que construyeran y amaran a la patria que se construía. “Se definió la competencia del Estado respecto a la educación y se habló de instrucción cívica y política para los estudiantes desde la primaria” (Gonzales, 2010, p.18). Es así como en México se dan los inicios de la educación cívica para infundir en los niños y jóvenes los pilares del patriotismo y formar un tipo específico de ciudadanos.

A partir de entonces se han ido modificando los fines específicos de la formación de ciudadanos en México, ya que conforme evoluciona el Estado y sus ideales políticos, evoluciona también el papel que desempeñan los ciudadanos del país.

Así, los mexicanos han recibido una formación ciudadana desde hace ya doscientos siete años bajo el nombre de educación cívica, la cual ha ido modificándose a través del tiempo debido a los cambios en las demandas sociales, la globalización y los problemas económicos que surgen en el país. De modo que, se convierten en un gran desafío para la educación, pues implica más allá de educar en valores y moral, “es educación para la democracia porque implica la búsqueda de condiciones para el ejercicio democrático del poder, para la escucha y la participación” (Conde, 2015, p.26), un reto bastante complejo de cumplir.



Resulta de suma importancia conocer la forma en que los jóvenes practican la ciudadanía en las escuelas, y si ésta es funcional o no. Para ello, es necesario conocer de qué manera se ha definido la formación ciudadana.

Para el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2012), la formación ciudadana se define como:

La formación de personas y ciudadanos capaces de asumir, individual y colectivamente, la responsabilidad de crear y disfrutar de una sociedad sustentable, y de contribuir al fortalecimiento de procesos educativos que permitan instalar y desarrollar valores, conceptos, habilidades, Competencias y actitudes en la ciudadanía en su conjunto. (párr. 2)

Por otro lado, Conde (2015), define la formación ciudadana como “una educación para la democracia, lo que implica construir contextos propicios para la aplicación de sus principios y procedimientos, incidir en las representaciones que las personas tienen sobre lo público y sobre el mundo social” (p.11). Desde luego, que trasladar éstos aspectos al aula, supone más de un reto. No solo para el educador sino para todo el sistema educativo ya que la formación ciudadana lleva consigo un tinte político y social, como bien lo definen Ruiz y Chaux (2005), la formación ciudadana es “el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos” (p.19).

Al respecto, es necesario destacar que la capacidad a la que se refieren Ruiz y Chaux (2005), es la competencia que posee cada individuo para ser parte responsable y activa en la sociedad y la política de la nación a la que pertenece. Conviene agregar que la formación ciudadana es fundamental

para el desarrollo del ser humano, además de incidir en la seguridad y progreso de cada país. Ya que se forman ciudadanos competentes para vivir en colectividad y democracia, con pensamiento crítico, empatía, tolerancia y respeto a los demás sujetos que se desenvuelven en la misma sociedad.

La competitividad ciudadana según Chaux, Lleras, y Velásquez (2004), “son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (p.20) Es decir, el ciudadano es capaz de aportar al bien colectivo generando a través de este un bien individual o común. Estos conocimientos se clasifican según sus características en cinco tipos: Competencias de conocimiento, Competencias cognitivas, Competencias emocionales, Competencias comunicativas y Competencias integradoras.

Bajo el enfoque de Chaux, Lleras, y Velásquez (2004), el primer tipo de Competencias, son aquellas que se refieren a “los saberes del individuo sobre lo que acontece en el país en donde vive, los derechos y obligaciones que tiene y los roles que cumple en la sociedad” (2004, p.21).

Ésta, parte del grado de cultura general que poseen los ciudadanos y cómo interfiere en las decisiones que toman.

El segundo tipo son las Competencias cognitivas que ameritan de procesos mentales: Toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, metacognición y pensamiento crítico. (2004, pp. 21-22).

Los procesos mentales que los sujetos tienen en oportunidades de socialización son muy importantes, debido a que



es necesario comprender cómo se generan las ideas o decisiones que toman en problemas cotidianos.

Las Competencias emocionales son indispensables para lograr un desarrollo de formación ciudadana; por eso, el tercer tipo de Competencias son las emocionales que constan de la identificación y manejo de las propias emociones, empatía e identificación de las emociones de los demás. (2004, pp. 22-23).

Se requiere de una mezcla adecuada entre aspectos cognitivos y emocionales para generar habilidades que permitan el diálogo positivo.

El cuarto tipo de Competencias, son las comunicativas; que permiten la comunicación efectiva y se dividen en tres Competencias importantes: saber escuchar o escucha activa, asertividad y argumentación. (2004, pp. 23-24).

Las Competencias comunicativas cumplen una función integradora, pues “agrupan o integran las Competencias anteriores para hacer efectiva la acción ciudadana”. (pp. 21-25).

Las Competencias ciudadanas no son de uso o práctica exclusiva de las instituciones, sino que deberían ser un estilo de vida adoptado por todos los sujetos que conforman la sociedad de una comunidad, de un país.

La sociedad no permanece estática, tiene movimiento, se estira y se retrae, por lo que los ciudadanos nunca permanecen igual, lo que dicen, hacen y piensan cambia de acuerdo a lo que viven. Y, por lo tanto también el cómo y para qué son educados; lo que para Bejas, Lozada, y Zarra-ga, (2017) supone

“La exigencia de una educación en y para la vida que se centra en la necesidad de formar desde las Competencias básicas de todo ciudadano: el saber leer, escribir y el saber del conocimiento matemático e incluso el desarrollo de habilidades del pensamiento y demás requerimiento de un ciudadano de la era tecnológica y en un contexto de violencia y catástrofes naturales”. (p.4)

Un ciudadano competente, libre de prejuicios y re-educado que sea capaz de aprender a aprender y a dar más de una solución a un mismo problema.

La sociedad evoluciona día con día, y según el pensamiento de Herbert Gerjouy plasmado por Alvin Toffler (1972), en su libro *El shock del futuro* “Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender.” Los cambios que han surgido y que surgirán en la sociedad exigen de habilidades, conocimientos y capacidades en los ciudadanos para romper paradigmas, reinventarse y así poder vivir en colectividad.

Por consecuente, actualmente existen propuestas de implementación de la formación ciudadana en las aulas. Para el estudio, se retomó la propuesta integral de formación ciudadana por Chau, Lleras, & Velásquez (2004), la cual se basa en cinco principios.

- 1) Abarcar todas las Competencias necesarias para la acción., 2) Brindar múltiples oportunidades para la práctica de las Competencias para que los estudiantes trasladen la formación ciudadana a su actuar del día a día, 3) Integrar la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas a través de la creación de espacios para la formación ciudadana, 4) Involucrar a toda



la comunidad educativa, 5) Evaluar el impacto, debido a que es necesario conocer el grado de afectación que ésta tiene en los alumnos (pp. 16-18).

En México, la formación cívica y ética es la asignatura encargada de formar a la ciudadanía. El currículo de esta asignatura ha cambiado a lo largo del tiempo.

Para propósitos del estudio, el programa de estudios que conviene revisar, es el de la asignatura Formación cívica y ética de educación secundaria del año 2006 publicado por la Secretaría de Educación Pública; en éste se establecen ocho Competencias que deben desarrollar los estudiantes.

1) Conocimiento y cuidado de sí mismo, 2) Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, 3) Respeto y valoración de la diversidad, 4) Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación, y a la humanidad, 5) Manejo y resolución de conflictos, 6) Participación social y política, 7) Apego a la legalidad y sentido de justicia, 8) Comprensión y aprecio por la democracia (pp. 10-12).

En contraste con las Competencias mencionadas, el documento menciona que se articulan tres ejes formativos, que son formación para la vida, formación ciudadana y formación ética; éstos son establecidos de forma permanente. En conjunto, lo que buscan es el desarrollo integral del estudiante, incidiendo a nivel personal, social, cognitivo y emocional (p 12-13).

En torno a lo señalado, la Constitución Política de México establece en el artículo 3° que:

La educación que imparta el Estado, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez; el amor a la Patria, el respeto

a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Como resultado de lo decretado en este artículo, el mismo programa de define como propósitos para la educación secundaria. Que los alumnos conozcan la importancia de los derechos y valores humanos, conozcan el significado de la dignidad humana y de la libertad, construyan una imagen positiva de sí mismos, valoren a México como país multicultural, desarrollen actitudes de rechazo ante acciones que violenten los derechos de las personas, identifiquen las características de la democracia en un estado de derecho y que desarrollen habilidades para la búsqueda y el análisis crítico de la información (pp. 15-16).

No obstante, la realidad social de México, difiere de las Competencias y principios mencionados y por ello la formación de ciudadanos ayudaría a cambiar el contexto actual a través de la educación impartida desde edades preescolares hasta niveles de Educación Superior para generar ciudadanos competentes en conocimientos, emociones, comunicación e integración de todas las Competencias para ejercer la ciudadanía en contextos escolares y familiares hasta llevarlos a mayor colectividad como el grupo social al que pertenecen, la comunidad en la que viven, el Estado y poco a poco llegar a crear impacto nacional.

Y es que los jóvenes no se convierten necesariamente en ciudadanos al llegar a la mayoría de edad, ni tampoco al alcanzar la independencia económica que suele proporcionar la inserción en el mercado de trabajo. Se hacen ciudadanos de una manera fluida y contingente, en mu-



chas ocasiones de forma episódica, a través de las experiencias cotidianas de presencia y protagonismo en los diferentes espacios de la esfera pública (Benedicto, 2016, p. 933).

Benedicto, hace reflexionar sobre el concepto de la palabra “ciudadano” en los jóvenes, y las características que usualmente se cree, hacen a un ciudadano. No solo la independencia y autonomía del joven lo convierten por sí solo en ciudadano, ni una edad biológica determinada lo convertirá en ciudadano.

Para que los jóvenes mexicanos tomen conciencia de lo que significa ser “ciudadano”, es necesario incidir en los contextos que rodean a la sociedad mexicana; pues como lo describe Benedicto “La experiencia cotidiana con la que se enfrentan en sus entornos más inmediatos, es el predominio de una cultura de la desafección y la apatía, que relega lo colectivo a una posición moral secundaria frente a lo privado” (2016, p. 934). Es esa experiencia la que prolifera actitudes negativas, apáticas e individualistas en los jóvenes, que no permiten que se formen ciudadanos dispuestos a participar activamente en el cuidado y desarrollo de su comunidad, sino que procura intereses propios y desatención del desarrollo y cuidado de la comunidad a la que pertenecen y por consecuencia el cuidado de su país.

Repasando las Competencias y los propósitos establecidos por la Secretaría de Educación Pública es de esperarse que los estudiantes en edades universitarias cuenten con las habilidades que le permiten ser buen ciudadano. Lastimosamente la realidad de los estudiantes de México es otra.

El acoso escolar se ha ido normalizando entre los agentes

educativos y entre los jóvenes, a tal grado que estudios recientes han demostrado que “lo calificado hace unos años como falta de respeto y comportamiento incorrecto, hoy parece normal entre los jóvenes” (Gairín, Armengol y Silva, 2013, p. 25).

Ejemplo de ello, es lo publicado en la revista CEPAL (2011), en donde se muestra que la violencia entre pares de alumnos de 6° grado de primaria, cuenta con un 51,1 % en robos, insultos, amenazas y golpes, seguida por la violencia verbal 26,6 % y por último la violencia física con un 16,5 % (p.44). El robo y la agresión física entre pares, son los actos de violencia más declarados; pero al mismo tiempo, alguno de los más “tolerados”. Por lo tanto, es comprensible que los niños y jóvenes se sientan cada vez más incómodos en las aulas y por consecuente, tengan rendimiento escolar más bajo.

En la teoría, la Formación cívica y ética, permite visualizar escenarios en los que la empatía, el diálogo, el respeto, la tolerancia y la educación para la paz, permean las conductas de los estudiantes en las aulas. La gran ironía, es que en realidad, la violencia entre pares rompe con los componentes curriculares de la asignatura en Educación Básica.

Metodología

Se realizará un estudio descriptivo transversal, con una muestra intencional de 100 jóvenes universitarios de la región de Valles Centrales del Estado de Oaxaca. Se tomarán como criterios de inclusión haber concluido educación media superior. Para la integración de la muestra se seleccionará a los participantes y se les solicitará su consenti-



miento informado.

Para la manipulación de la variable, se aplicará una encuesta que permita determinar las características de la formación ciudadana en jóvenes Oaxaqueños. El análisis de los datos se realizará a través de estadística descriptiva con medidas de tendencia central.

Resultados

El instrumento del trabajo de investigación se encuentra en proceso de elaboración y aplicación.

Referencias

- Bejas, M., Lozada, J., & Zarraga, E. (2017). La educación y la formación ciudadana para el siglo XXI en Venezuela y la obsolescencia de los contenidos de aprendizaje en las Ciencias Sociales. *Omnia*, 23(1), 79-101.
- Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Ninez y juventud*, 14(2), 925- 938.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Conde, S. (2015). Formación ciudadana en México. México: Instituto Nacional Electoral.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). México: Diario Oficial de la Federación.
- Gairín, J., Armengol, C., & Silva, B. (2013). El Bullying escolar. Consideraciones organizativas y Estrategias para la Intervención. *Educación XXI*, 16(1), 19- 38.
- Gonzales, T. (2010). Democracia y Formación Ciudadana. México: Instituto Federal Electoral.
- Melendez Irigoyen, M. (2011). Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural. Barcelona: Universitat de Barcelona.



Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (s.f.). MINEDUC. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de MINEDUC: <http://www.convivenciaescolar.cl/>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Colombia: Autor.

Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas. Bogotá, Colombia: Ascofade.

Secretaría de Educación Pública. (2007). Educación Básica. Secundaria. Formación cívica y ética. Programas de estudio 2006. México: Autor.

Toffler, A. (1972). El “Shock” del futuro. España: Fondo de Cultura Economica.

EJE DE INVESTIGACIÓN:

**EDUCACIÓN
EN CONTEXTOS
INTERCULTURALES**

DOCENTES EN ESCUELAS UNITARIAS DE OAXACA

*Yanet Telesforo Desiderio**

*Dulce Magaly Pérez Alvarado***

Resumen

El término estrategias de enseñanza, se define como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, como se citaron en Díaz Barriga y Hernández, 1999). Por otra parte, las aulas de clase multigrado son cualitativamente distintas de las aulas graduadas, y reclaman enfoques pedagógicos alternativos (Vargas, 2003, p.15). Es así que el docente debe tener claro, que en cada etapa del individuo los niveles de exigencia van incrementando. Por lo anterior, esta investigación tuvo como objetivo determinar cuáles son las estrategias de enseñanza que aplican los docentes para el trabajo multigrado en escuelas unitarias del Estado de Oaxaca. Esto se realizó a través de un estudio no experimental transeccional descriptivo; trabajando con 20 docentes de escuelas multigrado en una zona escolar del estado mencionado. Para el análisis estadístico de los datos recolectados mediante una encuesta, se utilizó estadística descriptiva. Los resultados mostraron las estrategias empleadas, sin embargo, se discute su aplicación real en las aulas.

**Centro Universitario Casandoo. yanet.tdl982@outlook.com*

***Centro Universitario Casandoo.*

dulceperezasocnaldocuniv@gmail.com

Palabras clave: estrategia, enseñanza, estrategias de enseñanza, escuelas multigrado.

Introducción

La ponencia que se presenta a continuación, se basa en los resultados de una investigación acerca de las estrategias de enseñanza en escuelas unitarias del Estado de Oaxaca. Esto es de vital importancia, porque a través de dichas estrategias, el docente tendrá los recursos para trabajar satisfactoriamente en sus aulas. Por esta razón, en el presente documento se retomarán las definiciones de estrategia, enseñanza, estrategias de enseñanza y su clasificación, características de la Educación Básica, Educación Básica indígena; la importancia de las escuelas multigrado y estrategias de enseñanza. De igual forma, se revisarán muy brevemente los estudios recientes, tanto nacionales como internacionales que están relacionados con el tema. También, la metodología empleada en esta investigación, los resultados y las conclusiones obtenidas.

Planteamiento del problema

A lo largo de los años se han hecho varios estudios relacionados con este tema, por ejemplo, los que buscan: (a) relatar los hallazgos iniciales de la implementación de un programa intercultural bilingüe con un enfoque en las escuelas multigrados (Felts y Reese, 2014), (b) observar la organización de la enseñanza en escuelas unitarias y bi-docentes (Weiss, 2000), (c) buscar la mejora educativa en ellas (Mejía, Argáandar, Arruti, Olvera y Estrada, 2016), (d) exponer un conjunto de actividades que favorecen el



aprendizaje de sus escolares (Peña, Proenza y Leyva, 2013), (e) recoger los resultados de reflexiones sobre prácticas educativas en este tipo de centros educativos (Santos y Limber, 2011). Sin embargo, en Oaxaca no se han hecho estudios detallados acerca de las estrategias empleadas en este contexto. Por esa razón esta investigación tuvo como objetivo determinar cuáles son las estrategias de enseñanza que aplican los docentes para el trabajo multigrado en escuelas unitarias del Estado de Oaxaca, de tal manera que se pueda orientar al docente acerca de la existencia de una gran diversidad de ellas y facilitarle así su trabajo. Además, el estudio permitirá el desarrollo de habilidades del docente para poder realizar su planeación y organización de actividades, considerando el trabajo en equipo y todo aquello que le facilite el aprendizaje al alumno en escenarios multigrado.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que aplican los docentes para el trabajo multigrado en escuelas unitarias del Estado de Oaxaca?

Preguntas Específicas de Investigación

1. ¿De qué manera se ha definido la estrategia?
2. ¿De qué manera se ha definido la enseñanza?
3. ¿De qué manera se han definido las estrategias de enseñanza?
4. ¿Cuál es la importancia de determinar las estrategias de enseñanza que aplican los docentes para el trabajo multigrado en escuelas unitarias del Estado

de Oaxaca?

5. ¿Qué estudios se han realizado anteriormente, para determinar las estrategias de enseñanza que aplican los docentes para el trabajo multigrado en escuelas unitarias del Estado de Oaxaca?

Objetivo General

Determinar las estrategias de enseñanza que aplican los docentes para el trabajo multigrado en escuelas unitarias del Estado de Oaxaca.

Justificación

La presente investigación, se justifica debido a que la problemática de estudio tiene una magnitud considerable, pues las escuelas multigrado:, (a) cuentan con la riqueza de la lengua materna y una cosmovisión muy particular (Ortiz, 2012), (b) pueden proporcionar una interesante oportunidad para el desarrollo del potencial intelectual de los niños y niñas , además, consideran que la educación es un derecho básico y una condición estratégica para garantizar la integración social; reclamando enfoques pedagógicos alternativos (Vargas, 2003). Incluso, desde la perspectiva legal, (c) toda persona tiene derecho a recibir educación (Art. 3°, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017), (d) el gobierno debe establecer, organizar y sostener en toda la República, escuelas rurales elementales (Art. 73°, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2015), (e) donde los estudiantes deben tener el derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos (Art.57°, De-



claración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, 1992). Por esta razón, es necesario que la educación esté al alcance de los grupos más desprotegidos y que estén en situaciones de vulnerabilidad; el docente debe estar capacitado para atender todas las necesidades de aprendizaje que sus estudiantes presenten.

Por otra parte, es importante señalar que los estudios recientes han demostrado que las escuelas unitarias, (a) contribuyen de manera significativa a mejorar la calidad de la educación (Mejía et al., 2016);, (b) son el centro cultural más importante de la comunidad (Peña et al., 2013);, (c) son determinantes de una configuración didáctica particular que descansa sobre las posibilidades de circulación de saberes (Santos y Limber 2011). Esta investigación puede por lo tanto, aportar información en el desarrollo de habilidades docentes y buscar la mejora educativa en escuelas de organización multigrado. Este estudio también elimina una laguna de conocimiento, ya que hasta la fecha se han realizado estudios sobre las escuelas rurales multigrado en otros Estados, pero hace falta investigaciones en el contexto local.

Marco Teórico

Para comenzar, el término estrategia se ha definido de muchas maneras. Se puede decir que la estrategia se define como: (a) maniobra o engaño astuto hecho con destreza, decisiones personales que se efectúan a partir de operaciones realizadas en la mente (Domínguez, 2003), (b) arte de proyectar y dirigir (Campos, 2000), (c) están constitui-

das de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades (Pozo, 1989). Por su parte, la enseñanza se define como: (a) las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños (Stenhouse, 1991, como se citó en Sarmiento, 2007), (b) actividad intencional, anticipada y dirigida a proporcionar el aprendizaje de diversos contenidos (Casarini, 1999), (c) debe propiciar que los alumnos resuelvan problemas cotidianos con plena conciencia (Lozano, 2010); (d) es el proceso de ayuda ajustado a la actividad del alumno (Beltrán, 1993 y Díaz Barriga, 2005, como se citaron en Sierra, 2008). Así pues, la enseñanza va a permitir que el alumno adquiera conocimientos de diferentes tipos, y que los pueda aplicar para beneficio de él mismo, la sociedad y para la supervivencia en su entorno.

Ahora bien, el concepto de estrategias de enseñanza también tiene diversas acepciones. Pues son consideradas: (a) el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos (Anijovich y Mora, 2009), (b) los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, como se citaron en Díaz y Hernández, 1999), (c) es la información, procedente de unas determinadas fuentes, mediante unos procedimientos y en relación con unas metas explícitas o implícitas (Cañal, como se citó en Quesada, García y Jiménez, 2003), (d) son el medio o recursos para la ayuda pedagógica, las herramientas, procedimientos, pensamientos, conjunto de actividades mentales y operación mental que se utiliza para lograr aprendizajes (Martínez y Zea, 2004). Por lo



tanto, es todo lo que el docente va a utilizar y aprovechar a su favor para desempeñar bien su labor y generar en el alumno aprendizajes significativos.

Por otra parte, según Díaz Barriga y Hernández (2002) las estrategias de enseñanza se clasifican en: preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales.

Las primeras por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender. En ellas, el docente trata de rescatar los conocimientos previos y busca la forma de conocer, realizando diferentes actividades para saber hasta dónde conoce el alumno y de dónde se va a partir; para continuar con su proceso de aprendizaje. Esto es, con el fin de valorar qué es lo que necesita aprender de acuerdo con las necesidades que tiene y así adecuar el plan y programa.

Las estrategias coinstruccionales son las que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Con ellas el docente va a realizar y apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje; facilitando las herramientas necesarias para que el alumno entienda la explicación teórica y así pueda llevarlo a la práctica para adquirir conocimientos de manera significativa.

Finalmente, las estrategias postinstruccionales son las que se presentan al término del episodio de enseñanza. Y, permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material (p.143-144). Esto indica que el docente, ya realizó gran parte de su trabajo. Ahora corresponde al alumno recopilar la información de lo aprendido y deberá representar o explicar los conocimientos que ya quedaron asimilados en su mente.

Por otra parte, la Educación Básica:, (a) es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura (LGE, Art. 2°); (b) es obligatoria y está integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria (Pérez et al., 2014), (c) en sus tres niveles tendrá las adaptaciones necesarias para que responda a los requerimientos y características lingüísticas y culturales necesarias (Centro de investigación para la administración educativa, s.f., p. 65), (d) la educación primaria se proporciona a niños entre los 6 y 11 años (LGE, 2014). Por consiguiente, en la actualidad; la Educación Básica es obligatoria en todos los ámbitos y niveles. Es importante indicar que en este nivel se pretende: (a) asegurar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de la información (SEP, 1997).

Asimismo, puede afirmarse que las características de los alumnos de educación primaria son: a) se ubican en la niñez intermedia, mostrando avances notables en su habilidad para la lectura, la escritura y la aritmética (Rice, 1997), (b) influidas por la conducta de las experiencias vividas en la niñez temprana y de las motivaciones inconscientes (Freud, como se citó en Rice, 1997). Así pues, el niño va a aprender nuevos conocimientos a través de las experiencias, pero necesita de sus semejantes; saber todo lo que tiene a su alcance y conocer sus orígenes para poder tener una identidad propia.

Concretamente, las escuelas multigrado, que es donde se ubicó la presente investigación, tienen características específicas. (a) tipo de escuela donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase (Vargas, 2003), (b) brinda el servicio educativo a



poblaciones, por lo general asentadas en localidades rurales e indígenas aisladas. Con altos índices de marginación social y económica. Donde resulta complejo, destinar infraestructura y recursos humanos a grupos de estudiantes reducidos y dispersos (Ortiz, 2012). Asimismo, el docente tiene que buscar la forma de organizar su trabajo debido a que tiene que considerar muchos factores para trabajar en estas escuelas.

Metodología

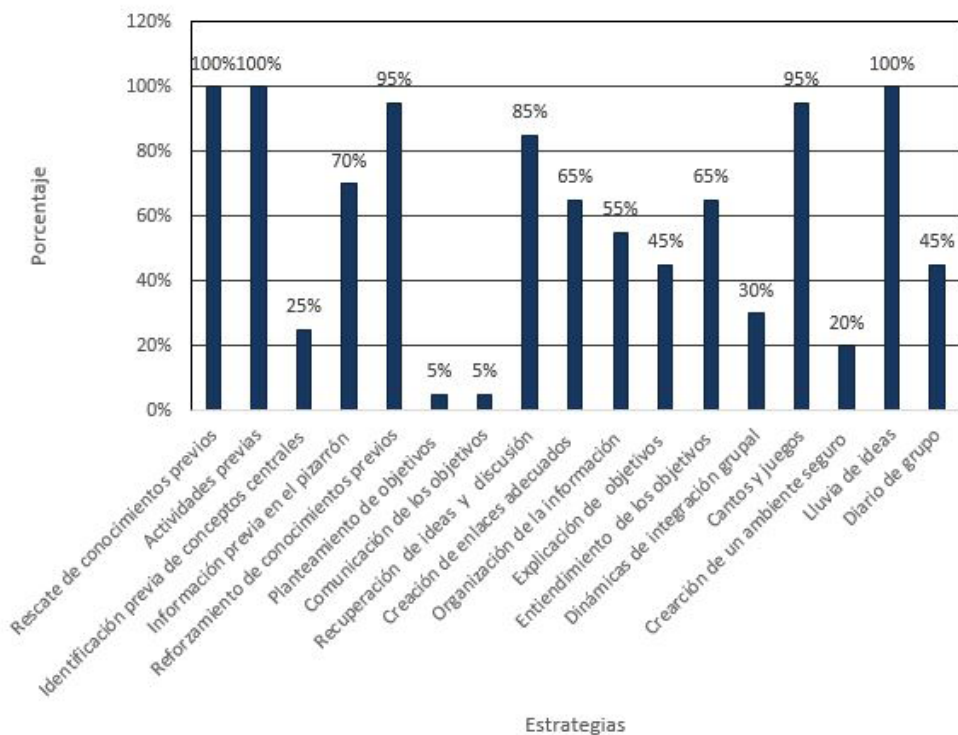
La presente investigación, se realizó a través de un estudio no experimental transeccional descriptivo, trabajando con 20 docentes de escuelas multigrado en una zona escolar del Estado mencionado. Se utilizó un muestreo no probabilístico; al que se le aplicó una encuesta a través de un cuestionario abierto. En él, se distinguieron las diferentes estrategias aplicadas en los momentos de la clase. Para el análisis estadístico de los datos, se utilizó estadística descriptiva.

Resultados

En la siguiente gráfica, (Figura 1). Se observan las estrategias preinstruccionales de enseñanza que utilizan los docentes en escuelas unitarias. En ella se percibe que, al iniciar la clase rescatan conocimientos previos (100%), realizan actividades antes de abordar algún contenido (100%); y llevan a cabo una lluvia de ideas (100%), además, emplean cantos y juegos para que los alumnos se integren con facilidad y reforzamiento de lo visto con anterioridad (95%). Por otro lado, las estrategias menos ocupadas fue-

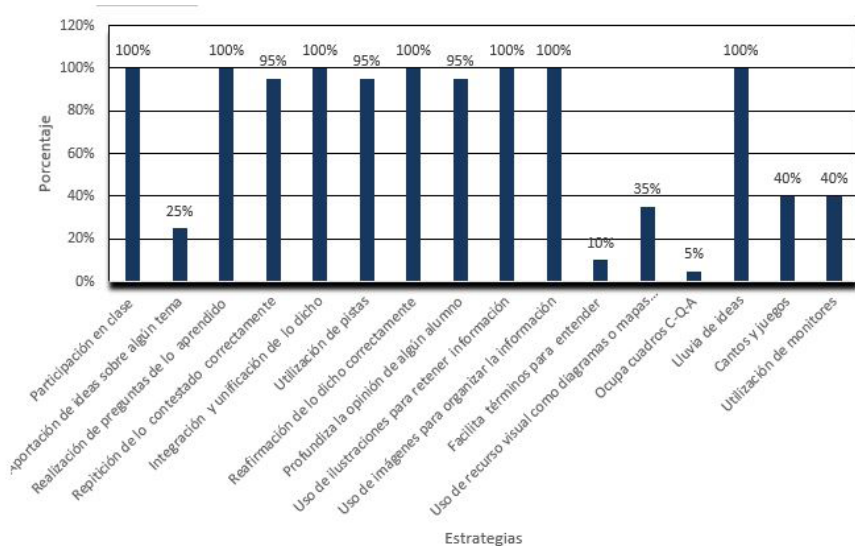
ron: planteamiento y comunicación de los objetivos, ambas con un 5%.

Figura 1. Estrategias de enseñanza preinstruccionales aplicadas por docentes de escuelas multigrado



En la siguiente gráfica, (Figura 2). Se observan las estrategias coinstruccionales de enseñanza que utilizan los docentes en escuelas unitarias. En ella se percibe que las más empleadas son: participación en clase (100%), realización de preguntas de lo aprendido (100%), integración y unificación de lo dicho (100%), reafirmación de lo dicho correctamente (100%), uso de ilustraciones e imágenes para retener y organizar la información (100%) y lluvia de ideas (100%). Por otro lado, las estrategias menos ocupadas fueron: aportación de ideas sobre algún tema (25%), facilitación de términos para entender (10%) y uso de cuadros C-Q-A (5%).

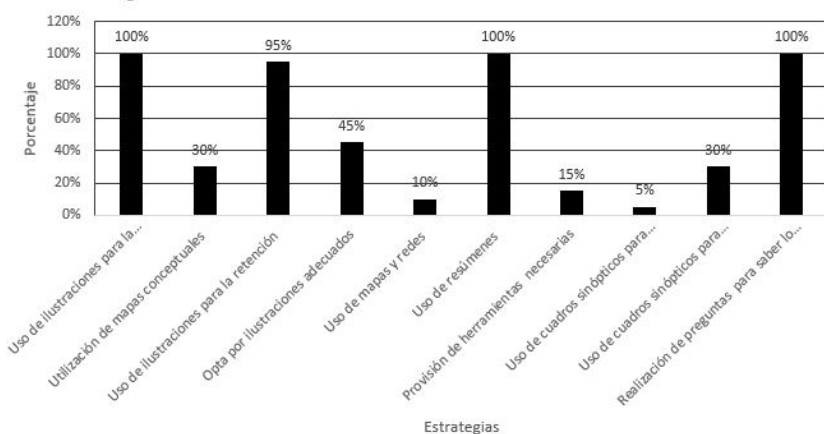
Figura 2. Estrategias de enseñanza coinstruccionales aplicadas por docentes de escuelas multigrado



En la siguiente gráfica, se observan las estrategias postinstruccionales presentadas al término de un episodio de

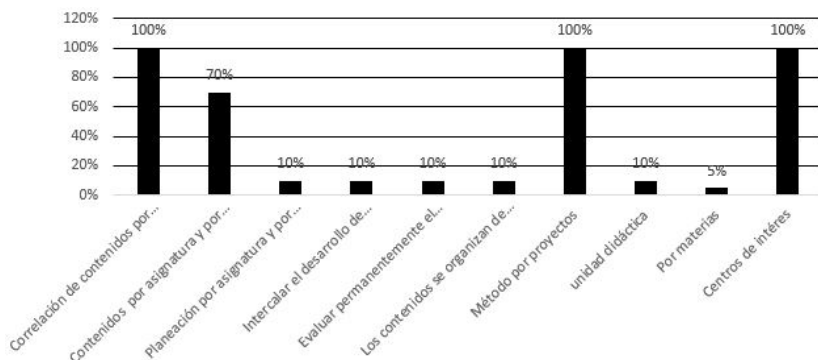
enseñanza. Aquí las más usadas son: el empleo de ilustraciones para la codificación visual, uso de resúmenes y la realización de preguntas para saber de lo aprendido, todas con 100% de menciones. Por otro lado, las estrategias menos ocupadas fueron: provisión de herramientas necesarias (15%), uso de mapas y redes (10%) y uso de cuadros sinópticos para complementación (5%) (Ver figura 3).

Figura 3. Estrategias de enseñanza postinstruccionales aplicadas por docentes de escuelas multigrado



Finalmente, en la Figura 4. Se observa cómo el docente realiza la organización para abordar cada uno de los contenidos de cada uno de los grados que atiende o los que se necesita. De acuerdo a las necesidades que se tiene en las escuelas unitarias. Es así, que las más utilizadas son: correlación de contenidos por ciclos (100%), método por proyectos (100%) y centros de interés (100%). Por otro lado, las menos utilizadas son: planeación por asignatura y por ciclo (10%), intercalar el desarrollo de actividades de las asignaturas (10%), organización de contenidos por complejidad (10%) y por materias (5%).



Figura 4. Organización del docente para abordar lo contenidos

Conclusiones

De acuerdo con los datos obtenidos, se observó que las estrategias de enseñanza que aplican los docentes para el trabajo multigrado en escuelas unitarias del Estado de Oaxaca son: (a) pre-instruccionales: rescate de conocimientos previos (100%), actividades previas antes de abordar algún contenido (100%) y lluvia de ideas (100%), (b) co-instruccionales: participación en clase (100%), realización de preguntas de lo aprendido (100%), integración y unificación de lo dicho (100%), reafirmación de lo dicho correctamente (100%), uso de ilustraciones e imágenes para retener y organizar la información (100%) y lluvia de ideas (100%), (c) post-instruccionales: ilustraciones para la codificación visual (100%), uso de resúmenes (100%) y la realización de preguntas para saber de lo aprendido (100%). De igual manera, para la organización de los contenidos de cada uno de los grados que atiende el docente, De acuerdo a las necesidades que se tiene en las escuelas unitarias, estos emplean: correlación de contenidos por ciclos (100%), método por proyectos (100%) y centros de interés (100%). Además, resalta el hecho de que los docentes tra-

bajan por correlación de contenidos para poder abordar la mayoría de los temas posibles y consideran otros factores como el nivel de aprendizaje de los alumnos y necesidades que tienen en la comunidad, etc.

Es probable, que los resultados obtenidos puedan ser atribuidos a que los docentes tienen una preparación previa con enfoque pedagógico.

Para evitar situaciones como la observada, sería conveniente que los docentes se capacitaran continuamente por parte de las instituciones correspondientes o que los supervisores en las zonas escolares proporcionaran material necesario y realizaran sugerencias de trabajo en escuelas multigrado. Para ello, debe tener una visión amplia y prepararse para enfrentar nuevos retos en su ejercicio profesional, porque en la actualidad, los cambios son constantes y deben ser conscientes de que todos los seres humanos tienen las mismas oportunidades; ya que la semilla que se sembrará el día de hoy, los frutos que se cosecharán mañana.



Referencias bibliográficas

- Anjovich, R. y Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer del aula* (p.4). Buenos Aires: Aique.
- Campos C. (2000). Estrategias de enseñanza aprendizaje. Estrategias didácticas apoyadas en tecnología. México.
- Casarini, M. y Ratto (1999). Teoría y diseño curricular. México: Trillas
- Centro de Investigación para la Administración Educativa (s.f.). México: Maestría en Educación Superior.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2015) México.
- Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas ONU (1992)
- Díaz, B, Hernández, R. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Díaz, B, Hernández, R. (1999) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (p.2) México: McGraw Hill
- Domínguez, H. (2003). Estrategias para el estudio y la comunicación. Hidalgo: Progreso.
- Feltes, J. y Reese, L. (2014). La implementación de programa de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. 43 (pp.1-18). Recuperado de www.redalyc.org
- Ley General de Educación (2013). México.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014). México.

Lozano, L. (2010) Uso de material didáctico para los procesos de enseñanza – aprendizaje de la biología en educación media superior. (Tesis de maestria). Hermosillo: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez y Zea (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. 2(24). (pp.11-22) Recuperado de www.redalyc.org

Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M. Olvera, A., Estrada, M. M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. (pp.111-135)

Papalia, E., Wendkos, O. y Duskin F (2005). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. México: McGraw Hill

Pérez, et. al (2015) Panorama Educativo Mexicano. (pp. 47-48). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Peña, I., Proenza, G. y Leyva, L. (2013). Actividades para favorecer el aprendizaje de los escolares en aulas multigrado. Vol. 19 (pp. 1-11).

Quesada, G., García, R. y Jiménez, L. (2003). Temario para la preparación de oposiciones, maestros de secundaria, historia y geografía. (p.185). España: Madrid.

Rice, P (1997). Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. Hispanoamericana: Prentice Hall.

Santos, C. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural



Profesorado. 15 (2). (pp.71-91)

Universidad Nacional de Catamarca. Las estrategias de aprendizaje.

Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo (2012). Las escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB. (pp.21-29).

Sarmiento, S., (2007). La enseñanza de las matemáticas y la ntic.

Vargas, T. (2003). Escuelas multigrados ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuela multigrado innovadas, UNESCO, (pp. 10-15)

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México, 22(90). pp. 57-76. Recuperado de www.redalyc.org

EJE DE INVESTIGACIÓN:

**TECNOLOGÍAS
DE LA
INFORMACIÓN
Y COMUNICACIÓN**

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESPACIOS POCO CONVENCIONALES*

Alejandro Casales Navarrete*

Resumen

El problema público educativo del siglo XXI, requiere de evitar la repetición y el aumento de los problemas y soluciones del siglo XX. A pesar de que México, haya alcanzado importantes logros en la política pública nacional, aún, persisten carencias del siglo anterior y retos para afrontar en el nuevo milenio.

Primero, para acercarnos al problema que propongo hay que reconocer las diferencias entre los espacios culturales tradicionales. Me refiero a los espacios que carecen de una política pública local o nacional; es decir, los espacios inmersivos poliangulares que se conocen comúnmente como planetarios.

Actualmente existen 41 espacios de este tipo en la República Mexicana. La mayoría están asociados con museos científicos y otras instituciones educativas; pero cuando los comparamos con los 1263 museos mexicanos que van desde lo comunitario a lo institucional, tenemos como resultado lugares con reducida promoción y público.

De tal manera, al revisar sus posibilidades educativas, es posible definir nuevos mecanismos pedagógicos para estimular y vincular a la sociedad con intervenciones que podrían resolver su ausencia en los programas educativos

*Instituto Nacional De Bellas Artes Y Universidad Autónoma Metropolitana. alejandrocasaes@gmail.com

de Educación Básica, media y superior. Siendo el propósito del proyecto. Incluso se podría ir más allá de los temas astronómicos que se promueven desde el tercer grado en la Educación Básica mexicana. Por lo tanto, esta ponencia presentará los hallazgos, consideraciones y problemas que se encontraron durante la gestión de intervenciones artísticas y científicas en planetarios mexicanos.

Palabras clave: aprendizaje grupal, cultura digital, actividades artísticas, actividades científicas, artes visuales, astronomía.

Introducción

Plantear el problema público educativo, en el marco del siglo XXI. Requiere de evitar la repetición y el aumento de los problemas y soluciones del siglo XX. A pesar de que México, haya alcanzado importantes logros en su política pública nacional, aún persisten carencias del siglo anterior y retos para afrontar en el nuevo milenio. Vale mencionar, evitar la sucesión de conflictos que se manifiestan en escenarios educativos de niños, niñas y jóvenes que van desde el rezago educativo por la falta de comprensión intercultural en las megalópolis², la discriminación, la exclusión

De acuerdo al Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, hubo un crecimiento exponencial del 96.6% entre el año 2003 al 2016, y se reflejó en la matrícula total del Sistema Educativo Nacional. Más información en: <http://www.sniesep.gob.mx/>

2 Hay cinco millones de personas al margen de las letras y el rezago educativo de 32 millones de mexicanos, de acuerdo con un reporte de la UNAM. Dicho déficit cuantitativo se acompaña de otras dimensiones críticas que afectan a la educación nacional: la cualitativa, la política, la de sustento pedagógico y la de infraestructura. Más información en: <http://www.gaceta.unam.mx/20170502/insuficiencias-profundas-de-la-educacion-en-México/>



económica, la mercantilización de la educación³, la politicastración⁴ de sistemas educativos emergentes y los sistemas de becas⁵.

Por tal motivo, retomaré el problema de los espacios culturales tradicionales y los inusuales, que no tienen vínculos con las instancias culturales, pero sí con las educativas. Me refiero a los espacios poco convencionales que carecen de una política pública local o nacional, por ejemplo: los espacios inmersivos poliangulares que se conocen comúnmente como planetarios.

Desarrollo

Para acercarnos a los planetarios, hay que reconocer los 41 planetarios institucionales⁶ de la república mexicana, aso-

3 Hegemonías culturales que Pierre Bourdieu llamaba violencia simbólica, que designa la dominación de la sociedad, culturalmente diversa, por la clase que dominaba a la administración central, cuya cosmovisión—se convierte en la norma cultural aceptada y en la ideología dominante, válida y universal. Como sucede actualmente con la hegemonía de las universidades, sobre la visión de los pueblos indígenas y los pobres.

4 De acuerdo al Diccionario de la Real Lengua Española. La politicastración, son políticas mal intencionadas para fines turbios, como sucede en el nepotismo, la plutocracia o la cleptocracia. Más información en: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=politicastr>

5 En una búsqueda en el portal del Google, las quejas por recortes y desamparo para los becarios del CONACYT, fue constante durante 2017. Más información en: <http://bit.ly/2Dsen9N>

6 ⁵ De acuerdo al directorio de la *Association des Planétariums de Langue Française*, y en su sitio: http://www.aplf-planetariums.info/index.php?onglet=planetariums&menu=liste_country&filtre=México

ciados con museos científicos y otras instituciones educativas, que en su mayoría no tienen fines de lucro. Si los comparamos versus los 1263 museos mexicanos que van desde lo comunitario a lo institucional⁷, tendremos como resultado lugares vacíos, con reducida promoción y público; incluso son insuficientes al compararlos con las actuales necesidades de 36,604,251 estudiantes de Educación Básica⁸, media y superior.

Además, la falta de políticas públicas especializadas obstaculizan su desarrollo exponencial. Igualmente sucede con la iniquidad que enfrentan sus iniciativas cuando se comparan a las iniciativas de los espacios culturales convencionales y tradicionales que dependen de la enorme burocracia del Subsector Educación y Cultura. Por otro lado, se podría considerar que la investigación educativa en México, en especial la que investiga la enseñanza de la ciencia y las artes, necesita fortalecer su sistema educativo con proyectos de mayor alcance. Para lograr el desarrollo de manera efectiva, con esto, las prácticas educativas se podrían acercar de manera más acertada y constante a los estudiantes, con el objetivo de promover la cultura científica y artística.

Por lo tanto, es importante estimular a los actores de la sociedad científica y artística para crear nuevas iniciativas. Incluso crear nuevos espacios autónomos en distintos

7 De acuerdo al Registro de Museos Iberoamericanos y en su sitio: <http://www.rmiberoamericanos.org/>

8 De acuerdo a la información divulgada por Medrano, Camacho, Verónica, y otros (2018): *Panorama educativo de México indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017 Educación Básica básica y media superior*, México, INEE. pp. 37-78. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/B/116/PIB116.pdf>



formatos, más allá de los planetarios convencionales, sin dejar de propiciar la participación de las universidades y centros de educación.

Objetivos

A partir del planteamiento del problema, se podrá considerar una posibilidad para categorizar aspectos sociales y emocionales que se involucran en las presentaciones de los planetarios que tienen como misión diversificar la utilización de esta herramienta para la divulgación de la visión científica, la educación y la estimulación de los sentidos.

Por consiguiente, en un estado de arte hacia el futuro se puede tener un potencial para la educación que está más allá de los sueños de sus inventores. También se podrían establecer los siguientes objetivos:

- Promover mediante la creación artística y la intervención pedagógica, los bienes y valores de la cultura universal, para el desarrollo y fomento de actitudes que estimulen la investigación, la innovación artística, científica y tecnológica. Así como su comprensión, aplicación y usos responsables.
- Fomentar la apreciación estética de la visión poliangular y equidistante, estimular la contemplación y la generación de espacios para pensar, reflexionar y compartir conocimientos.
- Por último, abrir nuevos canales de comunicación que fomentarán la producción y retroalimentación colaborativa.

Justificación

Los planetarios, han sido parte de la evolución tecnológica y han permitido a personas de todas las edades, asistir a la presentación de espectáculos educativos dedicados a la astronomía, el cielo nocturno y la navegación celestial.

Su combinación de mecánica y óptica dentro de un espacio semiesférico, estimulan diversos sentidos humanos, a través de la vivencia de experiencias que no serían posibles en el mundo real.

En consecuencia, su repercusión social ha sido muy importante aunada a la posible utilización de ambientes de inmersión con fines educativos.

Marco Teórico

Originalmente, los planetarios han sido parte importante de los avances tecnológicos que se remontan desde la antigüedad, como los mecanismos de sistemas solares, relojes astronómicos, sistemas mecánicos y sistemas de proyección óptica que tuvieron un gran auge durante el siglo XX. Así como, los contemporáneos sistemas de proyección digital donde su programación se lleva cabo, a través de películas digitales.

Actualmente, el planetario es una herramienta para la enseñanza de la astronomía, la geografía, la matemáticas y otras ciencias, donde los maestros escolares más imaginativos, han encontrado usos para ilustrar conceptos de arte, literatura, historia, filosofía y psicología.

De acuerdo con los investigadores C. Sumners, P. Reiff y W. Weber (2008), en las comunidades alejadas, donde los



estudiantes desatendidos no pueden pagar el tiempo, o gastos para viajar a los planetarios, existen los formatos móviles que tienen dos roles: como aula escolar y como lugar comunitario.

Desde otro ángulo, existen distintos estudios sobre los públicos de los planetarios, y la mayoría demuestran que el planetario es un lugar potencial para la educación. De acuerdo con los estudios de Robert N. Kratz (1969) y Theodore V. Smith (1974). Asimismo, resultan herramientas esenciales para los estudios profesionales de astronomía, astrofísica y artes visuales.

Otros autores, como George Reed (1970), sugieren que el verdadero valor del planetario puede estar en la parte afectiva como resultado, al estimular a los estudiantes al llevarlos a visitar un planetario; esto se ha detectado principalmente en los estudios que tratan con niños desfavorecidos.

En otros estudios, los estudiantes de Educación Básica y media, mostraron mejoras cuando acudieron a un domo inmersivo digital Baxter & Preece (2000).

También, se demostró que la visita a un planetario, es eficaz para aumentar la comprensión de los procesos científicos, siempre y cuando sean acompañados por un orador Chastenay (2015). Como ejemplo es posible para los estudiantes comprender formas abstractas del espacio exterior, en conjunto con la comprensión física del tiempo, a través de gráficos diseñados en computadora.

Metodología

Los instrumentos para llevar a cabo la iniciativa, devienen de las leyes y la normativa vigente vinculada a los temas de Educación y Cultura de México.

Por tal motivo, el primer instrumento para el beneficio del proyecto es la Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, con la última reforma publicada el 24 de febrero de 2017. En este contexto, el proyecto se integra en el mecanismo de la Constitución en los siguientes artículos; Artículo 3º numeral II párrafo a, b y c, numeral V, VII, IX párrafo tras-antepenúltimo; Artículo 4º Párrafos antepenúltimo, penúltimo y último; Artículo 6º Inciso B, numeral III y V; Artículo 26º Inciso A; Artículo 123º numeral VI párrafo segundo y Transitorio Quinto con numeral III Inciso B.

En la Ciudad de México, se encuentra la reciente Ley general de cultura y derechos culturales que para salvaguardar la educación artística y su fomento, contiene los siguientes artículos: 11º, 12º partes VI y VIII; artículos 13º, 14º, 15º, 41º y 42º, entre otros instrumentos. Finalmente, existen instrumentos federales racionales en la Política Pública Cultural (PPC), como ejemplo se encuentra el Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018 (PECA),⁹ que centra su metodología a partir de un diagnóstico que determina seis objetivos con estrategias y acciones. Los objetivos son: promoción y difusión, educación, creación de infraestruc-

9 El Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018 (PECA) fue publicado el 28 de abril del 2014, en el Diario Oficial de la Federación y puede consultarse en el siguiente sitio: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342486&fecha=28/04/2014



tura, preservación cultural, apoyo a la creación artística y el acceso universal aprovechando los recursos de la tecnología digital.

De acuerdo con la metodología del PECA, se agregó el rubro de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), derivadas al aumento de usuarios de internet (52.6%); lo que revela un crecimiento acelerado, asumiendo a las plataformas digitales como canal estratégico de la PPC y que justifica el sexto objetivo del PECA.

Por otro lado, el PECA indica buenas prácticas que fueron desde la acción cultural colaborativa hasta la intervención de los jóvenes. A través, de innovaciones tecnológicas que se reflejaron en el aumento de los servicios artísticos y culturales vía internet (40.5%); también, se indica la meta para digitalizar y preservar los bienes patrimoniales de la nación (100%).

Sin embargo, es necesario impulsar la intervención de actores independientes, agregando a los planetarios al marco de las TIC, tomando parte de la política pública; ya que la dependencia del Subsector Ciencia, Educación y Cultura, hace que las entidades paraestatales y órganos desconcentrados burocraticen las acciones y mecanismos, desamortizando su efectividad para la diversa población y público.

Hallazgos

Al llevar a cabo varias intervenciones como público y gestor independiente, pude identificar la necesidad de profundizar en la comprensión de las audiencias del planetario. Especialmente las que acuden a las nuevas propuestas.

Esto atañe a una constante evolución tecnológica, que ha sido parte de la transformación en la gran mayoría de las civilizaciones. Desde un observatorio de sombras como el mexicano de Xochicalco¹⁰, o los complejos mecanismos solares europeos¹¹. En la actualidad, existen aplicaciones digitales en línea, como el Sistema WorldWide Telescope¹², o el Proyecto OpenSpace de la NASA. Todos contienen material importante para la educación y la formación del entendimiento del sistema solar y los objetos del universo.

No obstante, los actuales planetarios digitales, han sido parte de una evolución teatral¹³ y de la búsqueda de espa-

10 En este lugar se puede observar la entrada del Sol al interior de a cueva por medio de un tubo excavado en la roca madre y que por su orientación permite que durante un periodo de 104 días, del 28 o 29 de abril al 13 o 14 de agosto, el Sol penetre e ilumine el interior de la cámara del Observatorio principalmente en los dos pasos cenitales del Sol que son el 14 o 15 de mayo y el 28 o 29 de junio. Más información en: http://hool.inah.gob.mx:1127/jspui/bitstream/123456789/756/1/675_24_mayo.pdf

11 Los planetarios mecánicos son modelos del sistema solar que funcionan mediante un conjunto de engranajes que ilustran las posiciones heliocéntricas relativas de los movimientos de los planetas y la luna. El origen de estos aparatos se remonta a 1704 en Inglaterra, y se reconocen otras creaciones desde la Grecia Clásica. Más información en: https://es.wikipedia.org/wiki/Planetario_mecánico

12 Es una herramienta de libre acceso en línea que ofrece vistas inmersivas del cielo, con enlaces multimedia, descripciones interactivas y explicaciones de objetos celestes. Más información en: <http://www.worldwidetelescope.org/webclient/>

13 Uno de los conferencistas científicos más exitosos de Gran Bretaña a fines del siglo XVIII y principios del XIX fue Adam Walker, divulgó la astronomía pública, a través, de un aparato teatral que llamaba "*Eidouranian*". Más información en: <http://>



cios que permiten visualizar el espacio a una escala más cercana a la realidad científica.

Esta evolución, ha permitido que personas de todas las edades y generaciones del mundo puedan asistir a la presentación de espectáculos educativos y entretenidos. Igualmente las nuevas tecnologías permiten la creación de aplicaciones abiertas a la colaboración.

Conclusiones

Al llevar a cabo tres intervenciones durante tres años¹⁴, se lograron detectar barreras para los distintos tipos de público, así como posibles estrategias para removerlas.

Las barreras, difieren de lo general a lo particular; ya que únicamente en México, los planetarios suelen ser administrados desde un área para el desarrollo científico o turístico.

cstms.berkeley.edu/current-events/sublime-astronomy-and-the-end-of-the-enlightenment-adam-walker-and-the-eidouranion/

14 Se llevaron a cabo tres Festivales Internacionales para planetario teniendo sedes en Cuernavaca estado de Morelos en México y la Ciudad de México, durante el año 2016 se llevó a cabo la Primera Muestra de Música Visual para Planetario en Cuernavaca. Más información en: <https://www.visualmusic.info/domo/index.html>

Consecuentemente, durante el año 2017, se llevó a cabo la Tercera Muestra de Música Visual para Planetario. Más información en: <https://www.visualmusic.info/FULL3/>

Finalmente, durante el año 2018, se llevó a cabo un Festival Internacional de Video Arte y Música Visual, donde se presentaron obras inmersivas para el Domo Digital de Cuernavaca en el estado de Morelos en México. Más información: <https://www.visualmusic.info/fest/>

co que puede ser parte de un gobierno local o universitario y pocas veces es particular.

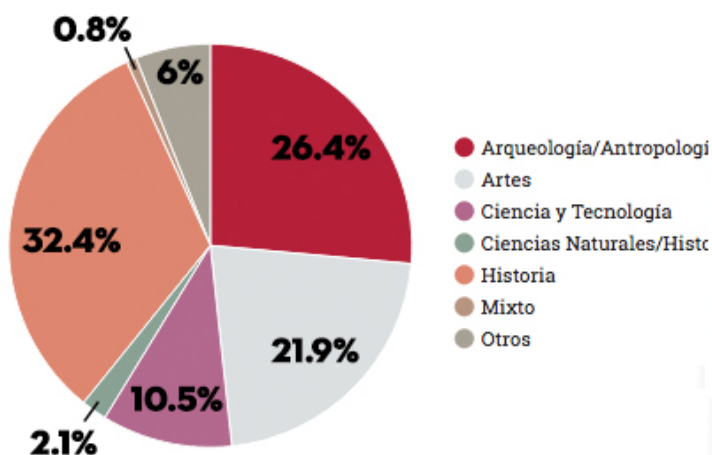
También, se encuentran las barreras de oferta cultural, derivadas de la falta de actualización de las producciones audiovisuales. Donde la mayoría son adquiridas por un número muy reducido de distribuidores, sin otorgar pago por derecho autoral ni garantía por divulgación a sus autores; también son barreras la falta de funcionarios especializados en los temas astronómicos y temas legales de autoría, que no permiten la sana competencia ni la existencia de modelos de negocio públicos, para adquisición de producciones nacionales o internacionales. Lo que genera la iniquidad que impacta negativamente la producción de tecnología.

Aunado a esto, se encuentran las barreras administrativas ente los gobiernos locales y centros universitarios dedicados a la ciencia, lugares donde permanecen resistencias para generar convocatorias públicas para la adquisición de producción planetaria. Lo que hace evidente la tensa especulación que influye en estos espacios del gremio científico.



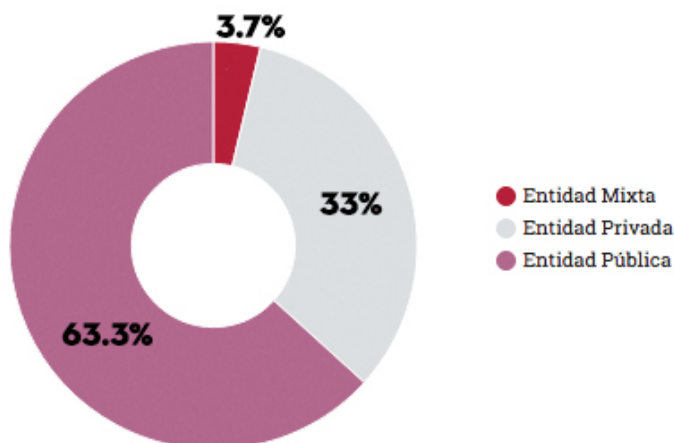
Tablas y figuras

MUSEOS POR TIPO DE COLECCIÓN

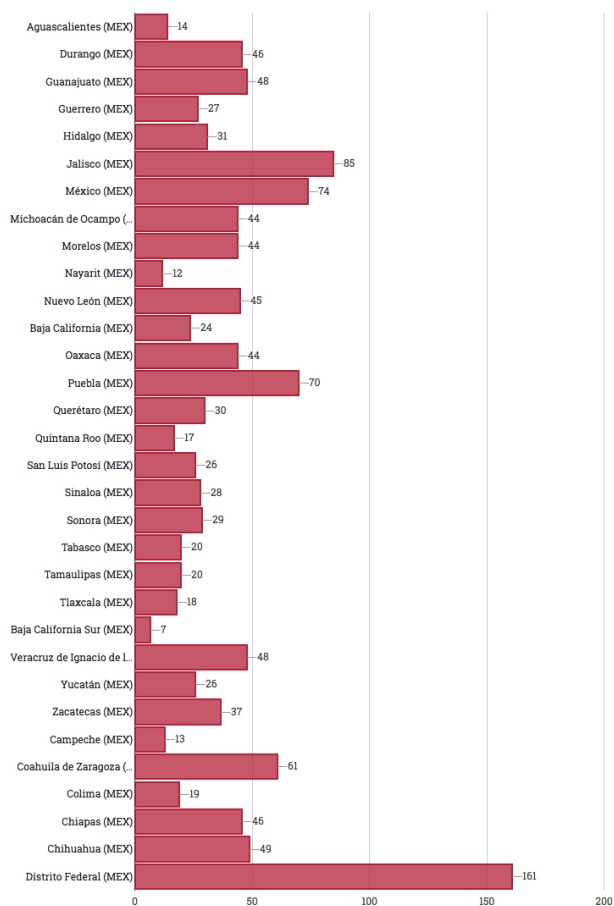


Fuente: Registro de Museos Iberoamericanos (RMI).

MUSEOS POR TITULARIDAD EN MÉXICO



Fuente: Registro de Museos Iberoamericanos (RMI).

MUSEOS POR REGIONES EN MÉXICO

Fuente: Registro de Museos Iberoamericanos (RMI).



Referencias

- Association des Planétariums de Langue Française (1989-2014). Les planétariums du Mexique. Francia. A.P.L.F. Recuperado de http://www.aplf-planetariums.info/index.php?onglet=planetariums&menu=liste_country&filtre=México
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Conner, L. (2013). Preamble: We the Audience Audience, in Engagement and the Role of Arts Talk in the Digital. Palgrave Macmillan. United States of America. Recuperado de https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137023926_1
- Fulldome (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 15 de febrero de 2018 de <https://en.wikipedia.org/wiki/Fulldome>
- Google LCC (1998). Marchan por becas del CONACYT. En Google Chrome. Recuperado de <http://bit.ly/2Dsen9N>
- Gardón, N. (2014). Joyeros de estrellas: los planetarios. Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers (pp. 28-31). España. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1422>

- Kantor, C. A. (2009). Aspectos emocionais nas sessões de planetários: como categorizar. Simpósio Nacional de Ensino de Física, 18. Brasil. Recuperado de <http://www.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0193-1.pdf>
- Kratz, R. N. (1969). Everyone has a sky, a planetarium helps the slow learner, (pag. 349-350). United States of America: Clearing House. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098655.1969.11477106>
- Ka Chun Yu (2015). Using A Digital Planetarium For Teaching Seasons To Undergraduates.: USA. Denver Museum of Nature & Science. Journal of Astronomy & Earth Sciences Education, Volume 2, Number 1. Recuperado de <http://istardb.org/339/1/30a5b319-5a15-4cc4-ae64-b36e61cba15.pdf>
- Medrano, Camacho, Verónica, y otros (2018). Panorama educativo de México indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017 Educación Básica y media superior. México, INEE. Páginas: 37-78. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/PIB116.pdf>
- Real Academia Española (2014). Politicastro. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=politicastro>
- Reed G. A. (1970). A comparison of the effectiveness of the planetarium and the classroom chalkboard and celestial globe in the teaching of specific astronomical concepts. (Doctoral dissertation, University of Pen-



nsylvania. Ann Arbor, Mich: University). Recuperado de <http://istardb.org/46/1/af9335ec-9731-443f-826f-182e8fec6a67.pdf>

Secretaría de Cultura Federal (2018). Ley General de Cultura y Derechos Culturales. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDC_190617.pdf

Smith, T. V. (1974). The Planetarium in Education. A Review of the Literature. Recuperado de https://archive.org/stream/ERIC_ED111658/ERIC_ED111658_djvu.txt

Nivón, E., Cortéz, F. (2018). Fundamentos conceptuales y metodológicos para elaborar proyectos culturales. México. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <http://virtuami.izt.uam.mx/aulas/posgrado2/mod/resource/view.php?id=368>

EL DOCENTE NOVEL DE NIVEL SUPERIOR Y SU INTERACCIÓN CON LAS TIC: EL CASO DE UNA ESCUELA NORMAL

Emma Eréndira Sáenz Enríquez*

Rubén López Pazos**

Verónica Valenzuela Muñiz.***

Resumen

En el trayecto de su formación, el docente asume los roles y funciones que el nivel en que se desempeña, exige. Esto conlleva un sinnúmero de interacciones subjetivas y directas con los elementos y actores del hecho educativo presentes en su entorno. Entre ellos, se cuenta el saber aprovechar los recursos disponibles para mejorar su labor. Al acceder a la docencia del nivel superior, se vuelven a experimentar características de la novatez. Entre ellas, cuando el trabajo implica el hacer uso de las TIC, las experiencias recabadas en la presente investigación cualitativa, detallan el nuevo punto de vista que se genera en 26 maestros de educación normal.

**Institución Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”. e.saenz@ibycenech.edu.mx

***Institución Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”. r.lopez@ibycenech.edu.mx

****Institución Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”. v.valenzuela@ibycenech.edu.mx

Palabras clave: profesores nóveles, tecnologías de la información y la comunicación, Competencias digitales, Educación Superior, educación normalista.

Introducción

En la última década, la introducción y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la Educación Superior, ha sido una constante que ha permitido diversificar el uso de las mismas para generar actividades que facilitan la mejora de los procesos de la calidad educativa en sus programas. La mayoría de las ocasiones, los estudiantes buscan la interacción con estas herramientas; tanto dentro como fuera del aula para generar búsquedas, presentaciones, documentos, videos, *blogs* y cualquier forma de dinamicidad en la construcción y desarrollo de los programas. Siendo en el ámbito académico, como lo menciona López, M. (2007), las herramientas han facilitado a un gran número de estudiantes el acceso a la información y han modificado significativamente el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero es necesario que las instituciones de Educación Superior puedan responder a este desafío, siendo los docentes los principales usuarios y promotores de estas herramientas; desarrollando las Competencias necesarias para el uso e interacción de las mismas con los alumnos. Salinas, J. (2004), señala que, como cualquier organización que pretende calidad, la universidad para llevar a cabo verdaderos cambios y verdaderos procesos de innovación debe prestar en primer lugar,; atención al entorno y los mensajes. Dichos cambios, como ya lo mencionamos, por la forma de generar conocimientos incluyen el uso de las TIC y los cambios mismos de la percepción de los alumnos en los procesos de enseñanza.



Desarrollo

Planteamiento del problema.

De acuerdo a lo anterior, los docentes que ingresan a las filas de Educación Superior, se ven inmersos en una serie de ajustes personales y comunitarios que los llevan a enfrentar diferentes tipos de retos. Entre ellos el uso de las TIC como herramienta de análisis y presentación de la información, tal y como se detalla en el plan de estudios 2018 de escuelas normales.

Este estudio se enfoca, en una escuela formadora de docentes del norte del país, derivado del análisis de los estudios de caso en docentes nóveles. Realizado por un cuerpo académico y los alumnos asociados a éste; de un total de 26 sujetos estudiados la mayoría de ellos tienen o han tenido dificultad para la implementación y uso de las TIC en el desarrollo de sus cursos; derivado de diferentes factores como el desconocimiento del uso y/o funcionamiento, el tránsito de una institución de nivel básico donde se utilizaban muy precariamente, o no se utilizaban, y la migración a nivel superior en donde la dinámica de la escuela y los alumnos lo exige.

Así pues, toda institución de nivel superior busca sumergirse en procesos de mejora de calidad educativa, y definitivamente, esto se traduce en situaciones de innovación docente apoyada por las TIC. Para ello, es necesario identificar qué tipo de experiencias han vivido los maestros ahí, la forma en que han enfrentado los desafíos de la nueva labor y en qué medida han sido relacionados con el uso de la tecnología o que pueden resolverse con ella.

De esta manera, la problemática que se pretende responder con este estudio es:

¿Cuáles son los retos para el uso de las TIC en el desempeño profesional, que enfrentan los maestros de reciente arribo al nivel superior en una escuela formadora de docentes?

La respuesta a tal cuestionamiento se busca a partir de la consecución de los siguientes

Objetivos:

- Describir la experiencia académica relacionada con las tecnologías para la información y comunicación (TIC) plasmada en las narrativas biográficas de 26 profesores de reciente arribo al nivel superior en una institución formadora de docentes.
- Identificar los incidentes críticos o experiencias relacionadas con las TIC.
- Analizar el uso de las TIC en el desempeño de su práctica docente, en maestros de nivel superior.

Justificación

En los nuevos paradigmas educativos, el uso de las TIC adquiere una relevancia importante en los procesos de enseñanza de los docentes al ingreso a una escuela formadora de docentes. Pues dichos procesos de innovación en la Educación Superior no pueden ser excluidos de las Competencias tanto genéricas como profesionales de los maestros. Entre ellas, la comunicativa que sostiene Zabalza (2003), citado por Barrón Tirado (2009), que enfatiza en las nue-



vas formas interactivas, a distancia, digitales que determinan a la comunicación en la actualidad.

La situación a la que se enfrentan los docentes normalistas de nuevo ingreso se caracteriza, por la migración que hacen de escuelas de nivel básico en las que el uso de estos recursos es escaso o nulo; tanto en los maestros como en los alumnos al menos dentro del espacio formal. Reto destacado por el INEE (2014): “que en los centros escolares de Educación Básica y media superior exista una distribución adecuada de los recursos informáticos dedicados a la enseñanza” (p.142).

Marco Teórico

Educación Superior

Las instituciones de nivel superior tienen la finalidad de preparar a los ciudadanos en áreas específicas como la ciencia, la tecnología y las humanidades. Narro y colaboradores (2012), mencionan que el conjunto de instituciones que integran el sistema de Educación Superior en México, tiene como rasgo principal la heterogeneidad y la diversidad. Incluye instituciones de diferente tipo con distintos regímenes y formas de sostenimiento donde destacan, las universidades públicas, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, politécnicas y escuelas formadores de docentes como la Universidad Pedagógica Nacional y las escuelas normales públicas.

Para la universidad actual menciona Maura, V. (2008), la formación de Competencias profesionales es uno de los objetivos esenciales. Se percibe a las escuelas de Educación Superior como instituciones asociadas al progreso y trans-

misión del saber, desarrollando diversos proyectos de investigación y difusión de la cultura. Zabalza (2003), citado por Barrón Tirado, M. (2009), señala cuatro Competencias didácticas en el docente:

- 1.- Competencia planificadora.
- 2.- Competencia Didáctica del tratamiento de los contenidos.
- 3.- Competencia comunicativa.
- 4.- Competencia metodológica.

Por el punto de interés de este documento, se hace énfasis en la Competencia número tres, Competencia Comunicativa, en que el docente requiere manejar las TIC, donde se incluyen el internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencia, plataformas educativas, entre otros medios. Lo que implica un cambio de roles: en esta función se requiere de un docente, que elabore guías de aprendizaje que involucren usar y compartir información y que además mantenga contacto permanente con los alumnos a través de la red.

Educación Normal

Dentro de las instituciones de Educación Superior, las escuelas normales en su heterogeneidad forman un abanico debido a la especificidad de las particularidades docentes, tales como normales para maestros de primaria, educadoras, de secundarias, de educación física, de tecnologías, telesecundaria, artísticas, educación indígena y de intervención educativa; unas normales estatales, otras beneméritas y/o centenarias. Unas bajo el régimen de los subsistemas



estatales y otras más de los federalizados; todo ello en una gama integral del sistema educativo nacional.

Las escuelas normales se han transformado derivado de reformas, por las necesidades de la dinámica educativa mexicana. La reforma de 2012 se diseñó, con tres líneas u orientaciones curriculares que fueron: el enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en Competencias y la flexibilidad académica y administrativa. Además se reestructuró la malla curricular con cinco trayectos formativos: el psicopedagógico, preparación para enseñanza y aprendizaje, lengua adicional y Tecnología de la información y la comunicación, práctica profesional y optativos.

La más reciente en 2018 es más un rediseño de la anterior, quedando conformado el currículo por los trayectos formativos: bases teórico metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, prácticas profesionales, inglés y optativas. Este plan establece en cada programa de curso como Competencia genérica, el uso de las TIC; de manera crítica. Y, lo que esto conlleva para el diseño del mismo en clase.

En los últimos 50 años, la educación normal ha sufrido más reformas curriculares que la Educación Básica, afectando como lo señala Arnaut, A. (2004), no sólo los contenidos de los programas de estudio, sino también otros aspectos esenciales tales como la estructura y el número de años de estudio. Todo ello, tiende a una cada vez más diferenciación del perfil profesional del magisterio, que tiende a transformarse en diferentes aspectos: las características de su egreso, inserción laboral, funciones; para ello, menciona Martínez Rizo (2002), citado en Alcántar, V. y Arcos, J. (2004), las funciones sustantivas de docencia, investiga-

ción y difusión o extensión, se han de planear con miras a contribuir al desarrollo integral de la sociedad.

Las tres funciones, señala Fabr , G. (2005), se engloban así: la docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos, producidos a través de la investigación científica representada en las diferentes ciencias constituye el contenido de las disciplinas. La extensión o difusión universitaria, interrelaciona la docencia y la investigación a través de la promoción de estas acciones al entorno social; para satisfacer las necesidades del desarrollo cultural y la solución de problemas de la práctica social.

Con lo anterior, las instituciones de nivel superior dejan de ser sólo generadoras de conocimientos, y a su vez se transforman en consumidoras de los resultados tanto tecnológicos como científicos debido a la dinámica exigente del desarrollo social, que obligan de manera constante a renovar los recursos y los medios que garanticen la óptima organización y estructura con la finalidad de dar a conocer la cultura en la búsqueda de la verdad y progreso del conocimiento.

Para Torres Herrera (2005), los procesos denominados como ciclos de vida profesional que Hubberman (1989), establece, además de definir la respuesta de las personas ante los desafíos relacionados con el tiempo de servicio; detallan que tienden a tener características similares en diferentes momentos de su vida profesional. Específicamente, cuando caracteriza las experiencias de los maestros en la etapa de novatez, estas condiciones y reacciones vuelven a presentarse cuando el docente se enfrenta a un ascenso, promoción o que cambia de espacio de desempeño, como sucede en los docentes n veles en educación normal. En



el avance que se presenta aquí, el interés del estudio se centra en detallar, la experiencia con las tecnologías de la información y la comunicación que dichos maestros tienen como parte de la serie de condiciones y factores que inciden en sus primeros cinco años de vida profesional; en instituciones formadoras de docentes.

TIC

Las TIC son un conjunto de procesos y productos derivado de las nuevas herramientas, soportes de la información y canales de la comunicación, relacionada con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información de forma rápida y en grandes cantidades (González, et. al. 1996). Ello, ha permitido la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que abren la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas posibilitando la realización de diferentes actividades virtuales.

El empleo de las TIC en la Educación Superior desemboca en ventajas para el docente al acceder a tareas y recursos remotos. La flexibilidad de tiempos, actividades y espacios, que redundan en la mejora de la calidad educativa, rompiendo las barreras espacio temporales en las actividades de enseñanza aprendizaje,; posibilitando además procesos abiertos y flexibles, accediendo más rápido a la información, interactuando con ella, elevando el interés y la motivación de los estudiantes con actividades de apoyo complementarias.

De este modo, el maestro novel de nivel superior enfrenta como un desafío más de su labor el hecho de adaptarse a los requerimientos tecnológicos actuales; en la aplicación

de los programas de estudio de una institución formadora de docentes. Dentro de los procesos de adaptación a las funciones sustantivas requiere incluir, el actualizar sus métodos de estudio y promoción del conocimiento de tal forma que se dé una verdadera experiencia de formación completa para los futuros docentes.

Metodología

El presente estudio parte de un proyecto máster de investigación del Cuerpo académico BECENELUB CA-1, enfocado a estudiar los procesos de construcción identitaria en los docentes. Específicamente en aquéllos de reciente ingreso al nivel superior. A partir de una investigación de corte cualitativo, con el enfoque y perspectiva que brinda la narrativa biográfica, se presenta como análisis de caso y utiliza la autobiografía y la entrevista como técnicas de obtención de información. De este modo, se está abarcando las diferentes áreas de análisis de situaciones e interacciones sociales que se pueden presentar en los sujetos; que en el caso que nos ocupa, fue un grupo de 26 docentes noveles. Es decir, maestros de reciente ingreso al desempeño de su función, en el nivel superior en una escuela normal pública.

La recolección de datos como se dijo antes, se llevó a cabo por medio de la autobiografía redactada por el propio sujeto y una posterior entrevista a profundidad. De manera directa e individual, cada caso fue manejado por un alumno asociado al CA. El procesamiento de la información se dio asesorado por su director de tesis, y cada alumno culminó su etapa; brindando el análisis e interpretación de resultados del caso. El planteamiento de cada uno de ellos permi-



tió al cuerpo académico, la oportunidad de visualizar un panorama general en esta parte de la población docente; adscrita a la institución formadora de maestros. La cual, cabe señalar, va en aumento por las características de población flotante que presenta la normal en cuestión. Una vez que se tuvieron los resultados individuales, se pudo hacer un análisis horizontal en este aspecto en especial; la interacción con las TIC, con lo que se pudo obtener lo siguiente.

Resultados

Hallazgos

De 26 casos analizados, la mitad no refiere haber tenido un acercamiento a las tecnologías como parte de su formación docente. Cuatro de ellos, lo consideran como importante para el trabajo con cualquier tipo de grupos; independientemente del nivel donde se desempeñen. Atribuyen gran importancia al trabajo docente mediado por las TIC, como factor que favorece el aprendizaje de los alumnos. Resalta un docente, que refiere lo siguiente “[la influencia] del contexto es muy diferente, no es lo mismo trabajar con niños de un contexto donde tienen todas las herramientas tecnológicas, a un niño de la periferia, donde no conocen el internet, pues sí, hay muchas cuestiones que sí merman el proceso” (pp.529-532).

Los incidentes críticos en la experiencia de los docentes ante las TIC, se pueden agrupar en dos grandes rubros: los que se refieren a su experiencia como docentes de niveles básicos y específicamente en el ingreso al nivel superior. En el primer aspecto los docentes relatan situaciones en que los grupos a que llegaron en sus nuevas experiencias

docentes, en las cuales no contaban con el equipamiento suficiente y cómo hicieron esfuerzos para lograr tener acceso a lo más esencial, “Debo decir que mi primer año de servicio, es el que mayor satisfacción me ha dado. Primero, porque las necesidades de la población en general eran innumerables; no se diga de la escuela que ni con pizarrón contaba” (AS3, 2018, pp.44-48).

Por su parte, los sujetos cuyas experiencias de formación incluyeron el paso por instituciones de nivel superior como los institutos tecnológicos, visualizan las carencias de las escuelas y la necesidad de hacer uso de las TIC en el trabajo docente con mayor naturalidad. Así como, los que en su formación docente incluyen la especialidad de matemáticas. Para ellos, es común hablar del uso de equipos y *software* de apoyo al desarrollo de contenidos y estrategias que incluyen diversos tipos de recursos:

Si quiero que el niño desarrolle el concepto de número, pues le [...] tenemos que trabajar estrategias o actividades enfocadas a los principios de conteo [...], desde su casa ya sabe contar de una forma informal. Entonces, es usar todo ese acervo que tiene el niño como antecedente y llevarlo a algo formal dentro del aula; hay muchos juegos interactivos que yo puedo trabajar con los niños en el aula [...]. A lo mejor, los niños tienen una *tablet* en casa, un celular donde puedan descargar los *links* que le puedan favorecer esos aprendizajes (ES4, 2018, pp. 681-702).

Sin embargo, el ingreso al nivel superior, hace relucir dificultades que se plasman en las respuestas de los docentes. La mayoría habla de las TIC como el reto a superar para desempeñarse en las aulas de la normal. El uso de la plataforma como medio de interacción con los alumnos y



los contenidos, el diseño de clases en las cuales tanto ellos como los alumnos interactuaran con las TIC de una u otra manera, generaron sentimientos de frustración; como relata el sujeto 4 respecto a su primera clase en la institución formadora de maestros:

“Fue frustrante, tenía que trabajar el emulador, es una calculadora electrónica que trabajas en un *software* para hacer funciones cuadráticas [...]. Entonces cuando a mí me dan el programa, me dicen: ‘aquí esta y lo que tienes que hacer’; [...] pero fue muy frustrante porque yo no sabía manejarlo; entonces la primera clase decidí trabajar de forma tradicional. [...] Yo tomo la iniciativa de platicar con un maestro experimentado, así pude trabajar el emulador como debe ser. Como parte de las TIC, pero sí fue muy frustrante, o sea fue fatal dar la clase (ES4, 2018, pp. 455-477).

Así como este maestro que viene de desempeñarse en un nivel básico, es decir, en secundaria. Donde estuvo trabajando con contenidos y actividades, en cierta forma ya establecidos. Adaptado cada ciclo, a la forma de aprender de un grupo de niños o adolescentes; ahora tenía que enfrentarse al equipo y actividades con adultos, de un nivel de complejidad mayor. Y lo refiere así; como frustrante. Pero destaca cómo este sentimiento lo llevó a la búsqueda de una solución y la respectiva adaptación a la nueva forma de trabajo en que estaba ya inmerso.

En este segundo rubro de análisis de la experiencia de los docentes, en relación con su ingreso a nivel superior; el grueso de los docentes refiere con entusiasmo el reto de prepararse y ajustar su práctica a las exigencias del nivel. Las tareas sustantivas, docencia, investigación y difusión

del conocimiento, ahora les ocupan mayor cantidad de tiempo que las que anteriormente destinaban en la preparación de sus clases. Sin embargo, esa carga se aligera con el deseo de realizar su labor con mejores resultados. Algunos pasan por periodos largos en los que la indefinición o falta de claridad en estas nuevas funciones, les preocupan y limitan; pero el resto lo ve como necesario. “Yo les digo que soy de la “era del *cuadernícola*”, sin embargo, pues he tenido que actualizarme en eso y yo no sé, si lo estoy haciendo con éxito; pero estoy dando mi mayor esfuerzo” (ES15, 2018, pp.645-658).

Estamos en un mundo globalizado donde la tecnología y muchas de las cuestiones, van a pasos agigantados y no puedes darte el lujo de rezagarte, aunque seas de la generación donde no había celulares, y, que no había computadoras cuando iniciamos. Entonces, debemos prepararnos, actualizarnos, estudiar, saber cómo manejarlas TICs y todo (ES13, 2018, pp. 367-375).

Una última cuestión que destaca en las experiencias de los maestros con las TIC en relación con su desempeño en el nivel superior, se refiere a su perspectiva en cuanto al uso que sus alumnos, futuros docentes, dan en la actualidad a los diferentes medios para fortalecer su desempeño. Los docentes entrevistados refieren, una gran preocupación por el exceso en el uso de medios tecnológicos como recurso didáctico; pues con base en las condiciones de trabajo que se visualizan para estos maestros en formación, se preocupan por que sepan hacer uso de lo que el medio les ofrece. Buscan como un elemento formativo que puedan adaptarse a diferentes condiciones, como la falta de recursos económicos de la comunidad o las escuelas, pero



también que sepan estrategias para hacer llegar los avances actuales a sus grupos.

Para mí eso es innovación. Utilizar las herramientas que tienes hoy en día para poder desarrollar el aprendizaje. Plataformas o aplicaciones [...] utilizarlas dentro del aula y darle otro sentido a lo que se está haciendo, apropiarte de las tecnologías de la información y comunicación. Eso es transformación, eso sería salir un poquito de la cultura tradicional y entrar a otro tipo de forma de aprendizaje (pp. 538-554).

Conclusiones

Las diferencias en relación a los niveles de procedencia previos al nivel superior, las condiciones del arribo y sus experiencias formativas complementarias dan un tinte especial y diferente a lo que los docentes nóveles viven en su ingreso a una institución formadora de docentes. Respondiendo a la pregunta que guía la investigación, este estudio da a conocer, esa que los maestros con una trayectoria personal muy particular, afrontan el desafío del trabajo con adultos, diferenciándolo de sus anteriores desempeños; buscando las acciones de actualización correspondientes, pero manteniendo la esencia de preparar a sus alumnos para el trabajo docente que realizarán en sus aulas.

Cabe señalar, que esto es parte de las condiciones de novatez en las cuales es necesario actualizar sus conocimientos, redireccionar los esfuerzos de motivación intrínseca personal y generarla en los grupos. En esta parte juegan un papel muy importante las tecnologías, porque es tanto un medio de acercamiento generacional como un apoyo para el desarrollo de Competencias profesionales, fin de la aplicación de estrategias y diseños en el nivel superior.

Referencias:

- Alcántar Enríquez, V. M., & Arcos Vega, J. L. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de Educación Superior. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(1), pp. 01-12.
- Alonso, C. y Gallego, D. (1996), Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona. Oikos-Tau
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). *Un diagnóstico sobre la vinculación universidad empresa*. México.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión*, 17.
- Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y Competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), pp. 76-87.
- Fabre Batista, G. C. (2005). Las funciones sustantivas de la universidad y su articulación en un departamento docente. In *V Congreso Internacional Virtual de Educación*.
- González Angel; Gisbert Mercé; Guillem Antoni; Jiménez Bonifacio; Lladó Fátima y Rallo Robert. (1996) “Las nuevas tecnologías en la educación”
- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Panorama educativo de México 2013, Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.



- Larrauri Torroella, R. (2005). La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 35 (págs. 1-2).
- López de la Madrid, María Cristina, Uso de las TIC en la Educación Superior de México. Un estudio de caso. Apertura [en línea] 2007, 7 (noviembre): [Fecha de consulta: 26 de septiembre de 2018] Disponible en: <<http://agricola-www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800706>> ISSN 1665-6180
- Maura, V. G., & Tirados, R. M. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 47, pp. 185-209.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 1(1).
- Soto, C. F., Senra, A. I. M., & Neira, M. C. O. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología educativa*, (29), p. 119.
- Torres Herrera, M. (2005) La identidad profesional docente del profesor de Educación Básica en México. Pátzcuaro: CREFAL.
- Vera Noriega, J. Á., Torres Moran, L. E., & Martínez García, E. E. (2014). Evaluación de Competencias básicas en TIC en docentes de Educación Superior en México. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44), pp. 143-155.

El objetivo de este ejercicio académico fue analizar los aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación social a partir de la educación integral de la persona humana en contextos interculturales complejos de México.

En este encuentro educativo organizado por la Coordinación de Posgrado de la Universidad La Salle Oaxaca participaron docentes de educación básica, media superior y superior que fortalecieron sus conocimientos a través de diversos ejercicios académicos como conferencias, talleres, conversatorios, además de presentaciones de ponencias.

Los asistentes, además de fungir como receptores, tomaron también un papel fundamental, toda vez que presentaron diversos proyectos de investigación que mostraron nuevas perspectivas ante los retos que vive la sociedad actualmente.

Así, el II Foro de Educación 2018 se convirtió en un espacio en el que se analizaron los esfuerzos académicos de investigación educativa que tienen un impacto inmediato en el contexto local y nacional, como resultado de las transformaciones sociales y políticas que demandan una reflexión para encaminar mediante el consenso las diversas líneas de acción educativa.

Mediante este encuentro académico, la Universidad La Salle Oaxaca busca generar nuevos escenarios que promuevan la investigación y el conocimiento a través del desarrollo de proyectos que permiten la divulgación académica, un proyecto que busca la consolidación y liderazgo en ese ámbito en el contexto oaxaqueño.



ISBN: 978-607-98392-2-2

