

II CONGRESO INTERNACIONAL
DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



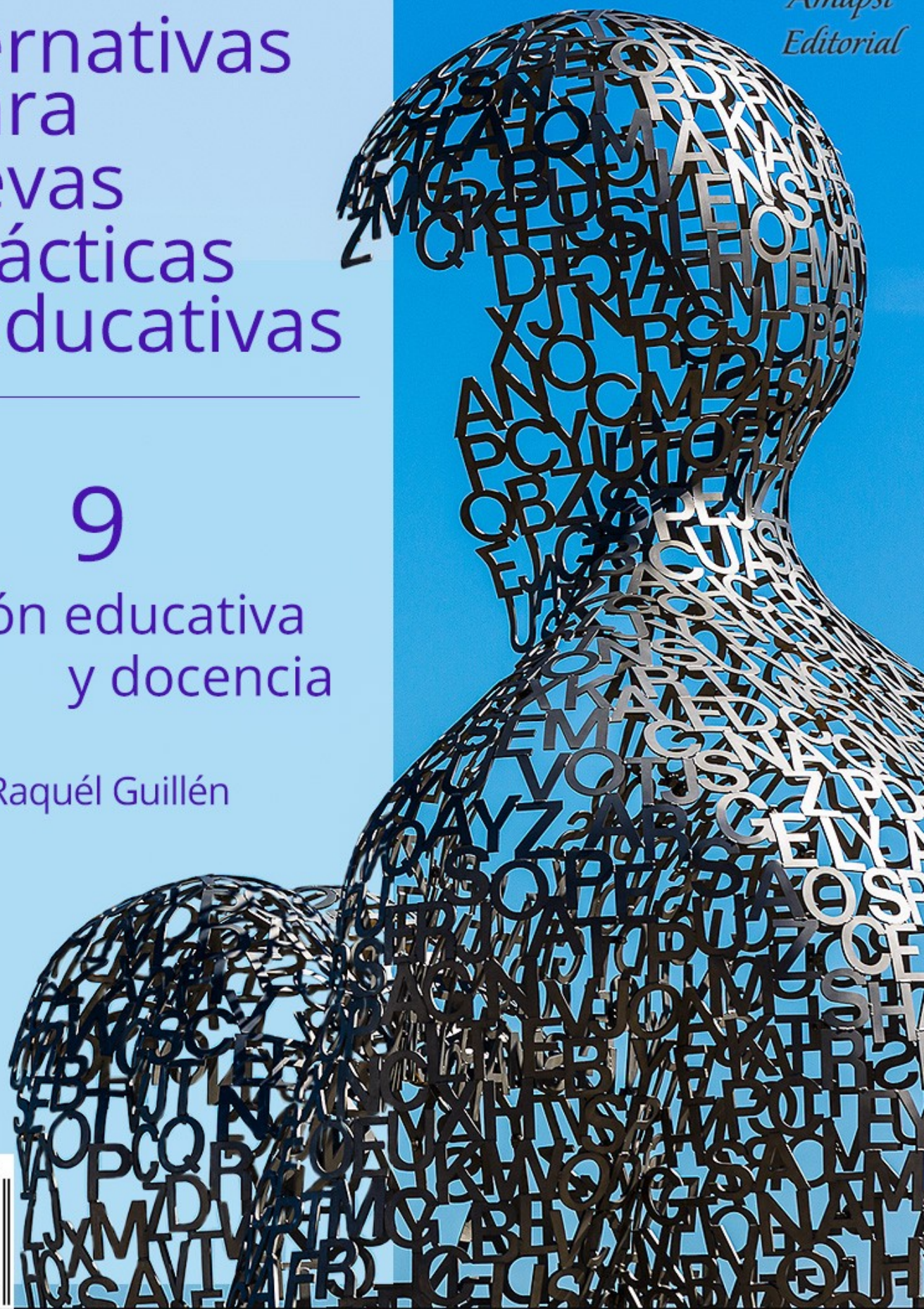
Amapsi
Editorial

Alternativas para Nuevas Prácticas Educativas

9

Gestión educativa
y docencia

Raquel Guillén



ISBN: 978-607-7506-24-9



9 786077 506249

II Congreso Internacional de Transformación Educativa

Alternativas para nuevas prácticas educativas

Libro 9. Gestión educativa y docencia

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

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

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Diseño: creamos.mx

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

Coordinación general de la obra: Dra. Maricela Osorio Guzmán

Coordinadora de este tomo: Dra. Raquél Guillén

Alternativas para nuevas prácticas educativas, Libro 9. Gestión educativa y docencia es un libro generado como parte del II Congreso Internacional de Transformación Educativa , realizado del 23 al 26 de septiembre de 2015 en Tlaxcala, el cual fue organizado por el Consejo de Transformación Educativa www.transformacion-educativa.com, info@transformacion-educativa.com. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: Dra. Maricela Osorio Guzmán. ISBN: 978-607-7506-24-9. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 29 de enero de 2017.

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



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



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

**“Alternativas para Nuevas
Prácticas Educativas”**

Del 23 al 26 de Septiembre 2015

Centro de Convenciones de la
Ciudad de Tlaxcala, México.

Consejo de Transformación Educativa

Dr. Marco Eduardo Murueta
Coordinador General

Mtro. Víctor López García
Coordinador de Organización

Dra. Laura G. Zárate Moreno
Coordinadora de finanzas

Dr. Ignacio Enrique Peón Escalante
Coordinador de Acreditación

Comité Organizador del Congreso

Mtro. Oscar Hernández Neri
Presidente Honorario

Mtro. Gustavo Carpintero Vega
Presidente

Dra. Raquel Guillén Riebeling
Coordinadora del Comité Científico

Dra. Maricela Osorio Guzmán
Coordinadora del Comité Editorial

Mtra. Patricia Guevara Moreno
Coordinadora de Logística

Profr. Enrique Ponce
Coordinador de promoción

Prof. Luis Hernández Montalvo
Coordinador de difusión

Profa. Berenice Ruiz
Coordinador de Comunicación

Mtro. Angel Ibarra Pérez
Coordinador de información

Mtro. Carlos Gómez Rosas
Coordinador de talleres

Comité Técnico en Tlaxcala

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

Comité Técnico en la Ciudad de México

Lic. Minerva Bello, Lic. Alejandra Jurado.

Promotores regionales

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

Comité científico

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

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

Comité Editorial

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

Instituciones

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

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

Índice de contenido

Presentación.....	12
Raquel del Socorro Guillén Riebeling	
Persona, Familia y Educación.....	13
José Antonio Vírseda-Heras, Mónica Rodríguez-Villafuerte <i>Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México</i>	
Acreditación de los programas educativos para mejorar la calidad de formación y actualización docente en el BINE.....	30
Rocío Estela Meza Cabrera; Blanca Estela Cortés Barradas <i>Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"</i> Alejandro Ángeles Cortés <i>Instituto Ramón López Velarde S. C.</i>	
Globalización: retos y desafíos emergentes en la educación del siglo XXI.....	43
Carmina Clemente Lechuga, Fátima Yareli García Montoya, Orlando Héctor Rosas Luarca <i>Escuela Preparatoria "Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana"</i>	
La práctica docente de la educación artística en México.....	52
Hugo López Veladiz <i>ISCEEM División Ecatepec</i>	
Enseñar aprender a aprender en educación media superior.....	61
Leticia Sesento García <i>Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo</i> Lucio Domínguez Rodolfo <i>Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia</i> Nallely Guadalupe Cortés Arcos	

Biblioteca “Gilberto Castellanos Tenorio” espacio de creatividad para el desarrollo de la investigación, la práctica docente y el trabajo colaborativo.....72

Blanca Estela Cortés Barradas, Yolanda Huerta Guerrero
Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”
Alejandro Ángeles Cortés
Instituto Ramón López Velarde S. C.

Las nuevas modalidades y su incidencia en la flexibilidad curricular.....85

Nanzihuan Rodríguez Ramos, Elisa Lugo Villaseñor,
Eloísa Rodríguez Vázquez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Reflexión de la práctica alternativa para replantear el ejercicio profesional.....99

Cosme Esparza Flores, Susana González González
Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México

El docente como gestor de su propia evaluación.....111

Elida Estrada Paiz
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Competencias docentes en estocásticos y su enseñanza en educación secundaria.....121

Silvia Marisela Salinas Aguilar, Héctor Alejandro Lozada Calvillo,
Alfredo García Delgado
Escuela Normal de Naucalpan

Las condiciones laborales docentes en UPIICSA y sus implicaciones en la gestión académica.....132

José Luis López Goytia, Víctor Garduño Mendieta, Mario Alberto Sesma Martínez
UPIICSA-IPN

Claroscuros de las condiciones de trabajo y salud docente.....146

Elvia Rosa Zúñiga Palencia
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

Las competencias docentes: una autoevaluación y percepción de los estudiantes.....157

Beatriz Sánchez Maximino, Filiberta González Serrano,
Mauricio Javier Ruiz Fierro,
Rosa María Macías Hernández
Escuela Preparatoria Oficial No. 60, Jocotitlán, México

La evaluación con el modelo de competencias en la escuela normal.....169

Alejandra Garduño Olivera, Gabriel Hernández Guzmán,
Ana María Soria Castillo, María del Carmen Valdez Guevara
Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México, México

La motivación escolar y la intervención de los distintos actores.....194

Mauricio Javier Ruiz Fierro, Filiberta González Serrano, Rosa María Macías Hernández,
Beatriz Sánchez Maximino
Escuela Preparatoria Oficial No. 60, Jocotitlán, México

Retos en el quehacer docente y la gestión educativa.....205

Patricia Guevara Moreno
Universidad Tecnológica de Tlaxcala
Ricardo Montales Sánchez
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica del Estado de Tlaxcala

Importancia de la intervención estratégica en los centros educativos.....214

Guadalupe Villalobos Monroy, René Pedroza Flores,
Ana Ma. Reyes Fabela
Universidad Autónoma del Estado de México

El rol directivo en las organizaciones escolares.....235

Judith Díaz Domínguez, Hilda María Ameneiro,
Francisco Javier Sánchez Pérez
Instituto Tecnológico de Apizaco (ITA)

Diseño de programas de estudio.....	243
Evelyne Suárez Hortiales <i>IPN CECyT 15 "Diódoro Antúnez Echegaray"</i> María Elena Zepeda Hurtado, Berenice Ibarra Hernández, Claudia Romero Lealde <i>IPN CECyT 11 "Wilfrido Massieu"</i>	
La gestión académica para la incorporación al servicio profesional docente.....	259
Pedro Emilio Guzmán Cervantes, Lilia Lechuga Ortiz, Raymunda Leticia Trejo Hernández <i>Escuela Normal de Coacalco</i>	
Los consejos técnicos escolares: sus transiciones y procesos de incorporación a la colegialidad.....	271
Florentino Silva Becerra <i>Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara</i>	
Rediseño de materiales curriculares en las competencias de investigación educativa.....	288
Eduardo Martínez Guerra, Valeria López Argüelles, Mariela Guadarrama Narváez <i>Universidad Tecnológica de México</i>	
Expectativas de la evaluación docente desde la formación inicial.....	296
José de Jesús Andriano León, Rita Yáñez Garnica, Melecio Roberto Guzmán Ortega <i>Escuela Normal de Tecámac</i>	

Presentación

La educación se transforma en los participantes desde el ejercicio docente, su formación y carrera académica, y la proyección hacia los alumnos. Los marcos administrativos se muestran de la educación básica hasta cada uno de los planos de la actividad docente.

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

Dra. Raquel del Socorro Guillén Riebeling
FES Zaragoza UNAM
STUNAM, Secretaria de Carrera Académica

Persona, Familia y Educación

José Antonio Vírveda-Heras, Mónica Rodríguez-Villafuerte

Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México

Introducción

A través de esta presentación, intentando realzar la perspectiva de la familia, expondremos la importancia de la educación familiar para el desarrollo integral de la persona la cual consideramos básica para la transformación educativa, pues ésta comienza y termina en la persona relacional (la persona en relación a los otros significativos del entorno). Describiremos después de una breve introducción sobre la educación y la familia, las dificultades y fortalezas de la educación familiar y algunas formas de interacción como prácticas de la influencia.

Educación

En el loable esfuerzo por transformar la realidad social con el fin de servir al mejoramiento de las personas, grupos y sociedades, hay que conjuntar influencias desde diversas perspectivas como las que se dan a conocer en el presente Congreso a través de las diferentes participaciones.

Hay dos asuntos relacionados con la educación de las personas de manera simplificada y sólo para efectos de la presente ponencia (otros son las políticas, los programas, la organización educativa etc., que no consideraremos):

1. El escolar formalizado, sistematizado, que tiene que ver por una parte con los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores de manera organizada y por otra con los elementos didácticos que vinculan los contenidos a la persona y al grupo.

2. La persona y la familia, la primera recibe los elementos educativos a su modo particular de ser, este modo propio de ser es un aspecto transcendental en la educación, que se desarrolla básicamente en el seno de la familia, de ahí que el acompañamiento familiar a lo largo de la educación es fundamental (Maldonado, 2013). Este aspecto es el que tendremos en cuenta.

Familia

La familia se encuentra en un proceso de cambio constante. Algunos rasgos de la familia contemporánea son: tendencia a la familia nuclear reducida, dando menor importancia a la familia extensa. Separación de la vivienda y el trabajo. La cantidad de niños va disminuyendo, las familias reconstituidas después de divorcios van en aumento, el nuevo papel de la mujer y su trabajo implica el reestructurar a la familia, etc. hacen muy intensa la carga emocional dentro de la familia (Arriagada, 2000; Gervilla, 2003; Murueta y Osorio, 2009).

Tres cambios son relevantes en la sociedad y en la familia contemporánea: modificaciones familiares (p. e. familias monoparentales), la reestructuración de las fases de la niñez y adolescencia y el crecimiento del uso de aparatos tecnológicos en la llamada “generación red”, que pueden favorecer la autonomía de la persona, las relaciones y la educación (Tully, 2007).

La educación familiar tiene las peculiaridades de informalidad pues se realiza sin programas específicos, no se concentra en un horario y su duración es continua en el tiempo, se desarrolla durante todo el día en las diferentes fases del ciclo vital de la persona y de la familia. El individuo no surge aislado, sino que se va transformando dentro de un grupo, que es la familia.

Como no existe un programa concreto hay mucha variabilidad entre familias y dentro de una familia por la gran diversidad de personas que interactúan: padres, hermanos, familiares de diferentes edades y sexo etc. La educación de los niños es una tarea ardua, compleja, sin descanso

para la que los padres no suelen estar preparados. Se van sorteando las dificultades de manera azarosa algunas veces y otras de acuerdo a las experiencias propias de la vida.

La mayoría de las personas recurren a los conocimientos de los modelos parentales que aprendieron de niños o se mueven al extremo opuesto, lo que aprenden por la radio y la tele, por la propia experiencia y la de otros.

Uno de los principales problemas es la creencia de que dar mucha libertad a los niños dejándolos ser y hacer como desean, quizás como reacción a la educación estricta que los padres como niños recibieron, por lo que tienen dificultades en poner límites, en exigir, se preocupan demasiado en dar todo de sí y de no perder el cariño de los niños, influyendo asimismo la falta de consistencia en la educación, que suele acompañar a la actitud permisiva.

Algunas dificultades de los padres estriban actualmente, entre otras cosas, en la escasa disponibilidad de tiempo, niveles mínimos de paciencia, espacios de interacción reducidos, medios de comunicación que aíslan a la familia, etc. los retos de la educación son cada vez mayores.

La educación familiar requiere de *cambios continuos* pues el niño va evolucionando a lo largo de los años, no es lo mismo interactuar con un bebé que con el niño en edad escolar o con el adolescente. No solamente cambia el niño, también los padres se encuentran en procesos diferentes en cada edad. Todos los personajes importantes en la familia tienen características diversas, lo que no siempre lleva a una coherencia en las formas de interactuar.

En la medida que se reconozcan estos ciclos vitales en la familia y en la persona, se pueden tener consideraciones adecuadas a cada etapa.

Fortalezas

La educación en la familia no tiene un plan determinado, sino que se orienta a formar a la persona de manera integral en lo que atañe al ser como individuo relacional que va a desempeñar un papel importante en la sociedad de una forma peculiar, distintiva de acuerdo a la personalidad de los integrantes de la familia. El marco general de la educación familiar es el conjunto de creencias y valores de una sociedad determinada.

La familia es la que mejor conoce a la persona por lo que su modalidad se puede adaptar con mayor naturalidad a la forma específica de ser de cada uno.

Los niños necesitan formar un *vínculo* emocional fuerte con una persona cálida, cariñosa, estable, sensible a sus necesidades con la que se puedan identificar y emular, que les permita aventurarse a explorar el mundo con confianza y seguridad (Bowlby, 1969; Gervilla, 2003).

El *amor* (en general los afectos) son la base, el amor es el vínculo afectivo propio de la familia que une a las personas, las hace respetarse, ayudarse, querer que la otra persona se sienta bien, que no se le dañe ni sufra. El deseo de amar y ser amado por los padres es uno de los principales motores que impulsan a obrar bien y de acuerdo a las expectativas. La arte afectiva busca lo distintivo de la persona sobre todo sus recursos y talentos.

La conformación de la identidad en las personas en un todo integral (abarca la mayoría de los elementos importantes de las personas y de la sociedad) es la meta, que se conforma en la interacción con las personas significativas. La educación en valores es esencial para la guía de los comportamientos y para el sentido de vida en general de la persona (Carter, 2014; Fontana, Alvarado, Angulo y Quirós, 2009; Gutiérrez, Santos, Sancho y Galiana, 2013). Resumiendo los principales rasgos distintivos de la educación familiar son el vínculo, los afectos positivos, la identidad relacional, lo distintivo y los valores y el contexto del grupo facilitador.

Formas de interacción (Prácticas)

Nos vamos a concentrar en esta charla en las *expectativas, actitudes, comportamientos, estilos de crianza, modelos y el diálogo* (Gordon, 1970) de los padres en relación a la educación de los hijos (6 aspectos) (Martínez y García, 2012; Oudhof, Morales y Zarza, 2008; Palacios y Rodrigo, 2001).

La manera espontánea e inconsciente de interactuar, comunicar y de influir es a través del *modelaje*, los padres sobre todo, sirven de modelos de comportamiento para los niños, la influencia es más decisiva en las etapas tempranas. El papel del modelo incluye muchos aspectos como la imitación, la identificación, la calidad de la relación.

La segunda manera es la *interacción*, la forma en que los padres tratan a los niños ya sea para orientar, para corregir o para sancionar, influyen las normas familiares y la formas concretas de interactuar en los innumerables episodios del quehacer diario relacionado con las diferentes tareas de la educación.

La interacción no debe ser con el niño en especial sino en con cualquier persona con la que se interactúe, los niños son observadores de lo que dicen y hacen los padres al hablar y actuar con otras personas de la familia y del entorno. Una interacción especial se da en los *diálogos* familiares que transmiten las creencias y valores importantes sobre los asuntos de la vida que van afianzando el modo de ser personal de los niños (Kreppner, 2000).

Para ayudar a los padres en esta tarea ingente de educar a los niños se han desarrollado *las escuelas de padres* que cooperan con los padres en mejorar la forma de educar o en reforzarla (Carroble y Pérez-Pareja, 1999).

1. Todos los padres tienen *expectativas* con respecto a los hijos que siempre tienen un significado especial dependiendo de su propia historia y de la posición y género del niño p. e. el primer hijo,

el segundo, el pilón, una niña entre muchos varones etc. (expectativas que se autocumplen, efecto Pigmalión).

Dichas expectativas conscientes o inconscientes, explícitas o implícitas pueden ser rígidas o abiertas.

Los *roles* que el niño puede jugar en la dinámica familiar de acuerdo a esas expectativas son diversos: el chivo expiatorio de todos los males, el confidente, el favorito, el sustituto. Las prácticas no tienen un *efecto inmediato*, pues la interpretación del niño cuenta por lo que la relación es importante.

2. Actitudes facilitadoras

Comprender al niño. Aceptar los aspectos únicos del niño. Respetar el orden de las cosas, respetar a la persona. Importancia del actuar y no sermonear. Escuchar y comunicarse. Poder decir “no” (límites). Recalcar las fortalezas, no los defectos. Divertirse juntos. Poner reglas claras, razonables, realistas y consistentes. Alentar las iniciativas. Resolver los conflictos de manera productiva.

3. Comportamientos

La disciplina se refiere a los métodos para enseñar el autocontrol del comportamiento aceptable. Las *prácticas* tradicionales, como formas de actuar, en la educación han sido los premios y los castigos. Las consecuencias que se aplican a los comportamientos son importantes (Holden, Bayan, Baruah y Holland, 2013). Aplicar las *consecuencias naturales* y lógicas es importante, que se derivan de las acciones mismas, lo que lleva a que sean los efectos de las acciones los que dan una lección y no la voluntad de los padres p. e. si no comes, tendrás hambre; si no haces la tarea, tendrás una desaprobación del maestro; si no recoges los juguetes, desaparecen; si no te lavas

los dientes, no puedes comer golosinas y dulces. La calidad de ser una consecuencia positiva y agradable para una persona no siempre es fácil de detectar, pues algo puede ser agradable para una persona pero no necesariamente para el que la recibe, para el niño.

No hay que olvidar que los niños también pueden dar consecuencias (reforzadores) a la conducta de los padres, es decir que los niños también pueden influir en los comportamientos de los padres.

4. Estilos de crianza

Las *dimensiones* para la formación de los estilos de crianza (Baumrind, 1989; Gutiérrez, Santos, Sancho y Galiana, 2013; Valdez, Aguilar, Maya, Hernández, Vázquez y González-Arratia, 2014) son:

1. *Aceptación /rechazo*, implicación. El niño se siente confortable en esta relación, es aceptado. Las acciones típicas de esta variable son elogiar, alabar, cooperar, cariño, apoyo.

2. *Dominio/sumisión*, supervisión, coerción

Esta dimensión se refiere al poder de influir para que los otros actúen de forma consistente con los deseos de uno, a veces contra los deseos del otro, incluye las siguientes acciones: consejos, sugerencias, amenazas, castigos.

Tomando en cuenta esas dimensiones se han establecido 4 estilos de crianza.

- Autoritativo

Se caracteriza por alta aceptación y alta supervisión. Implica aceptación, aprobación, afecto hacia las conductas positivas del niño. Cuando las conductas son negativas entonces se intenta razonar, negociar. Hay aceptación baja cuando el niño infringe las normas. Se da apoyo emocional de los padres, asistencia instrumental p. e. orientación y se tienen expectativas sociales claras sobre

lo que es apropiado. Se intenta obtener la complacencia voluntaria del niño y evitar confrontaciones conflictivas innecesarias. Se fomenta el diálogo y el razonamiento. También se aplican la coerción, si se violan las normas. Las demandas son razonables y realistas, respetan la perspectiva del niño. *Autoritario*

Se caracteriza por baja aceptación y alta supervisión. Si el niño transgrede la norma, se dan amenazas y castigos. También se usa la retirada de afecto p. e. enfado, desaprobación. No se intenta explicar las normas. Son los padres muy exigentes y prestan poca atención a las necesidades del niño.

- Negligente

Se caracteriza por baja implicación, baja supervisión. Se Exige poco, no hay control firme. Suelen rechazar a los hijos o los padres están abrumados por sus problemas personales, no tienen ni energía ni tiempo para los hijos.

- Permisivo, indulgente

Se caracteriza por alta implicación, baja supervisión. No usa coerción, utiliza el diálogo. Creen a los hijos capaces de autorregularse. Suelen ser permisivos, indiferentes y pasivos, ignoran las conductas del niño, por lo que otorgan mucha independencia. Los padres quieren complacer y mantener contento al niño. Evitan los conflictos, minimizan los problemas. Se sienten impotentes ante el descontento del niño. Se sienten culpables si no le complacen a satisfacción. Algunas veces intentan convencerlo por medio de largas explicaciones p. e. "hace frío, ponte el abrigo, te vas a enfermar, el médico ha dicho lo importante que es...."

5. Modelos de familias

Vamos a exponer brevemente 6 modelos (Nardone, Giannotti y Ricchi, 2003). Cada uno tiene consecuencias diferentes para la formación de la persona. 1. Hiperprotector

Los padres se colocan en lugar de los hijos, hacen el trabajo de los hijos sin condiciones. "Todo lo hago por ti".

2. Democrático/permisivo

Las relaciones entre padres e hijos son de amistad, falta la autoridad se dialoga para tener paz.

3. Sacrificio

Los padres e hijos se sacrifican por el bienestar de los otros como un deber. Se cede a los deseos de los otros.

4. Intermitente

El estilo de comunicarse oscila de modelo a modelo, no hay dirección.

5. Delegante

Los padres delegan su papel en otras personas normalmente los abuelos. Los padres son para sus hijos como hermanos mayores.

6. Autoritario

El orden es importante, el poder se realiza de forma rígida.

6. Diálogo

La *comunicación* es la base de las relaciones, que tiene muchas variables pero mencionemos una, la escucha activa. Con la *escucha activa* se intenta captar el significado de lo que la otra persona dice comprendiendo sus sensaciones, emociones, con lo que se da a conocer al niño que uno lo comprende, que empatiza con lo que está diciendo y sintiendo. El niño tiene un problema p. e. su hermano le quitó un juguete. El diálogo es permanente y tiende a la coherencia en el desarrollo familiar (Gordon, 1970; Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967).

Aprendizajes básicos

Los principales aprendizajes, que se derivan de la educación familiar (Perdomo, Rico, Huepa, 2011) son la motivación, la disciplina, el esfuerzo, la tolerancia a la frustración, pues el aprendizaje incluye momentos de desánimo que se necesita superar, para lo que el papel del apoyo de los acompañantes en el proceso es fundamental, la responsabilidad, la iniciativa, la creatividad, la distribución del tiempo libre, la formación de hábitos de estudio, de afrontar las situaciones de reto. La formación del autoconcepto competente, la autoconfianza dirigida por los valores en marca el contexto de esos aprendizajes (Delors, 1996; Morin, 1999; Villa, 2013).

El soporte empírico de las consideraciones hasta aquí expuestas proviene de múltiples fuentes, entre las cuales mencionamos las siguientes: las teorías del desarrollo (Collins, Maccoby, Steinberg, L., Hetherington, M. y Bornstein, 2000) de las teorías sociales (Oufdhof, Morales y Zarza, 2008; Valdez, Aguilar, Maya, Hernández, Vázquez y González-Arratia, 2014) y de la orientación familiar en la escuela (Cagigal, 2009; Nunes y Teodoro, 2012). Uno de los autores del presente estudio han realizado investigaciones cualitativas sobre situaciones límite y difíciles de elaborar como las enfermedades en la familia y han constatado que esta situaciones en muchas familias llevan a transformaciones positivas de los miembros por las características del grupo familiar

que imbuye y alienta las mismas en los miembros (Navarro, 2004; Vírseda, Bonilla, Gurrola, Garay y Balcázar, 2012; Vírseda, 2012; Walsh, 2004), que son expresión de la resiliencia con las características que hemos mencionado anteriormente y que son también básicas para el proceso de aprendizaje como p. e. el apoyo mutuo, el afrontamiento efectivo, la búsqueda de sentido, perseverancia, aliento, esperanza.

Los padres mencionan en las entrevistas realizadas que el nacimiento de los hijos es uno de los momentos más significativos de su vida. El ver que los hijos se realizan en los diversos aspectos de la vida les proporciona una gran satisfacción. Ser un buen padre/madre y haber cumplido con la tarea de la educación es de suma importancia para sentirse felices. Quererse, ayudarse, compartir, perdonar servir son los valores fundamentales (Virseda, 2014). Por parte de los hijos también se reconoce (cuando es el caso) los importantes lecciones aprendidas de sus padres. Para finalizar mencionamos las siguientes características de las familias fuertes según Polaino-Lorente y Martínez (1998, pg. 288), que es como un resumen programático de las tareas de las familias resilientes con una enfermedad crónica y de la colaboración de los terapeutas que trabajan con esas familias. “Compromiso en la búsqueda de bienestar y del desarrollo óptimo de cada persona y del grupo familiar

1. Apreciación de las cosas grandes y pequeñas que los miembros de la familia hacen bien así como su estimulación para que las hagan mejor.
2. Empleo de tiempo para estar y hacer cosas formales e informales en compañía de la familia.
3. Propósito de hacer frente y seguir adelante en los malos tiempos.
4. Congruencia en los miembros de la familia respecto del empleo de los recursos para la satisfacción de las necesidades familiares.

5. Comunicación positiva con los demás familiares
6. Conjunto de reglas, valores y creencias familiares que configuran las expectativas acerca de lo que es deseable y aceptable
7. Repertorio variado de estrategias de enfrentamiento para afrontar los eventos de la vida
8. Disponer de las habilidades necesarias para la solución de problemas y para la evaluación de ciertas opciones respecto de la satisfacción de las necesidades
9. Optimismo como percepción de lo positivo en los diversos sectores de la vida incluyendo la habilidad para enfrentar crisis y problemas como oportunidad para aprender y crecer
10. Flexibilidad y adaptabilidad a los roles que son necesarios para conseguir los suficientes recursos con que satisfacer las necesidades
11. Equilibrio entre el empleo de recursos familiares internos y externos para aprender y adaptarse al ciclo vital”.

Conclusiones

Aunque estamos resaltando el papel de los padres en la educación por ser el tema principal de la presente disquisición, no queremos afirmar que los niños son como plastilina que solo reciben influjos de fuera, del exterior, de otras personas, de los padres. La educación no es un proceso pasivo. Cualquier educador se da cuenta pronto que la educación no es lineal en un sentido sino que el educando con sus propios recursos, que siempre tiene aunque sea muy pequeño, va delineando de manera decisiva la interacción. Tampoco queremos presumir que la familia es la principal promotora de esos aprendizajes pues los demás contextos en el entorno de la persona influyen también naturalmente. La familia es un sistema, un conjunto de personas con sus carac-

terística y sus interacciones sino que se encuentra dentro de otros sistemas más amplios con los que interactúa (Bronfenbrenner, 1979)

Queremos establecer simplemente el aprendizaje de la persona en la familia tiene consecuencias a largo plazo como base para los demás aprendizajes en otros contextos, pues se basa en el vínculo afectivo como un elemento importante de la identidad personal, guiada por valores sociales (importancia de la ética). No consiste la formación en informar en conocimientos y competencias sino en formar y desarrollar personas que activen su identidad relacional, sus aspectos distintivos, sus recursos, sus talentos en conjunción con otras personas en beneficio del bienestar social en su conjunto. El papel de la persona es imprescindible pero no de una persona aislada sino dentro del marco de un grupo, de una institución, de una sociedad. Por eso el aprendizaje y las dificultades pueden mejorarse por los servicios de los tutores que en un acompañamiento personal, ayudan a la persona a desarrollar su potencial

El reverso de esta afirmación es que no en todas las familias se dan las condiciones adecuadas para la facilitación de esos aprendizajes, lo que requiere políticas públicas adecuadas para el apoyo a las familias en una de las tareas más importantes de la sociedad, educar y desarrollar personas valiosas con valores sociales así como de psicoterapias que se dediquen a encauzar y remediar las trayectorias desviadas.(Bowlby, 1969; Carter, 2014; Erikson, 2000; Gervilla, 2003; Minuchin, 2009).

Referencias

Arriagada, I. (2000). ¿Nuevas familias para un nuevo siglo?. *Paideia*, 10, 18, 28-39

Baumrind, D. (1989) Rearing competent children. En W. Damon (ed.) *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass

Bowlby, J. (1969) *Attachment and Loss*. New York: Basic Books

- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*. Harvard, Cambridge University Press
- Cagigal de G., V. (coord.)(2009) *La orientación familiar en el ámbito escolar*. Madrid: Universidad de Comillas y Caja Madrid
- Carroble, J. A. Pérez-Pareja, J. (1999) *Escuela de padres*. Madrid: Pirámide.
- Carter, M. J. (2014) Gender socialization and Identity Theory. *Social Sciences*, 3, 2, 242-263
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, M. y Bornstein, M. H. (2000) Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture *American Psychologist*, 52, 2, 218-232
- Delors, J. et al. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco.
- Erikson, E. (2000) *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós
- Fontana H., A., Alvarado V., A. L., Angulo R., M., Marín V., E. y Quiròs S., D. M. (2009) El apoyo familiar en el receso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista electrónica Educare @*, XIII, 2, 17-35
- Gervilla, C. E. (coord.) (2003) *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanidades*. Madrid. Narcea
- Gordon, Th. (1970) P. E. T. *Padres eficaz y técnicamente preparados*. México: Pax
- Gutiérrez, M., Santos, A. M., Sancho, P. y Galiana L. (2013) Relaciones familiares, prácticas educativas de los padres y valores de los adolescentes angoleños. *Psychology, Society and Education*, 5, 1, 59-75

- Holden, G. W., Bayan, D., Baruah, J. and Holland, G. W. O. (2013) Parents` roles in Guiding Children`s Educational, Religious, and other Trajectories. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3,1, 244-252
- Kreppner, K.(2000)The child and the family: interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e pesquisa*,16, 1, 11-22
- Maldonado, H. (compl.) (2013) *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad*. Córdoba, Ar.: Universidad Nacional de Córdoba
- Martínez, M y García, M. C. (2012) La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 10, 1, 169-178
- Minuchin, S. (2009) *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana
- Murueta, M. E. y Osorio G., M. (2009) *Psicología de la familia en países latinos del siglo XXI*. México: Amapsi
- Nardone, G, Giannotti, E. y Ricchi, R. (2003). *Modelos de familia*. Barcelona: Herder
- Navarro G., J. (2004) *Enfermedad y familia*. Barcelona: Paidós
- Nunes B., M. y Teodoro, M. L. M. (2012) *Psicologia de la familia. Teoria, avaliacao e intervencao*. Porto Alegre: Artmed
- Oudhof, H., Morales, M. y Zarza, S. S. (2008) *Socialización y familia: Estudios sobre procesos psicológicos y sociales*. México: Fontamara

- Palacios, J. y Rodrigo M. (2001). La familia como contexto de desarrollo humano. En J. Palacios y M. Rodrigo (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.
- Perdomo T., Jh., Rico G, A. M. y Huepa S., N. P. (2011). The role that socioaffective practices play in Third Graders` Autonomous Learning. *Profile*, 13, 2, 163-179
- Polaino-Lorente, A. y Martínez C., P. (1998) *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Madrid. Rialp
- Tully, C. J. (2007) La socialización en el presente digital: informalización y contextualización. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 3, 8, 9-22
- Valdez, J. L., Aguilar, Y. P., Maya, M. U., Hernández, K. E., Vázquez, K. G. y González-Arratia, N. I. (2014) Patrones de crianza transmitidos de padres a hijos en el México contemporáneo. En J. A. Vírseda y J. M. Bezanilla (coords.) *Enfermedad y familia*, vol. 2 (digital). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en www.facico-uamex.mx/2014-2018/descargas/enfermedady familia.pdf
- Villa, C. (ed.) (2013). *Un modelo de evaluación de innovación social universitaria responsable. Tuning América Latina*. ISUR Bilbao: Universidad de Deusto
- Vírseda, J. A., Bonilla, M. P., Gurrola, G. M., Garay, J. y Balcázar, P. (2012) *Crisis, estrés y transformación en familias con enfermedades crónicas*. 13º Congreso Virtual de Psiquiatría y Neurociencias, 2012
- Vírseda, J. A. (2012) Familia, enfermedad crónica y resiliencia. En P. Balcázar N., G. M. Gurrola P. y A. Moysén Ch (coords.) *Diabetes y Psicología de la salud*. México: Porrúa y Consorcio de Universidades Mexicanas

Virseda, J. A. (2014) *Valores en la etapa del adulto mayor en la familia*. Ponencia en el 3er Congreso Alfepsi, Ixtlahuaca, México

Walsh, F. (2004) *Resiliencia familiar*. Buenos Aires: Amorrortu

Watzlawick, P., Beavin, J. H. and Jackson, D. D. (1967) *Pragmatics of Human Communication. A Study of interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: Norton

Acreditación de los programas educativos para mejorar la calidad de formación y actualización docente en el BINE

Mtra. Rocío Estela Meza Cabrera; Dra. en Educ. Blanca Estela Cortés Barradas.

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

L.D.G. y L.A.P. Alejandro Ángeles Cortés

Instituto Ramón López Velarde S. C.

Introducción

El objetivo que deriva del Proyecto Institucional (2015) de CIEES, es orientar a la institución de educación superior para profesionales de la educación a evaluar, de una manera ordenada y sistematizada, el estado que guarda el desarrollo de la función de la administración y la gestión institucional.

Los distintos programas educativos (PE) que atenderá CIEES, incluye el análisis de cinco ejes de desarrollo y trece categorías: el proyecto institucional, que comprende las categorías de legislación y planeación-evaluación; la investigación, la gestión institucional, que contempla los siguientes aspectos: estructura de organización, recursos humanos, procesos administrativos y finanzas; la infraestructura que comprende: edificios, salones, anexos, salas, bibliotecas, canchas deportivas, gimnasios, áreas de juego y recreación, áreas verdes y áreas abiertas para eventos públicos. A todo lo anterior hay que agregar el programa de vinculación que prevé establecer convenios de las Licenciaturas con las escuelas de educación básica fundamentalmente para que los estudian-

tes puedan realizar sus observaciones de su práctica profesiones (OPEDE); sus prácticas parciales y la práctica intensiva de los futuros Licenciados en Educación en las escuelas de Educación Básica tanto del medio rural, indígena y urbano. Por otro lado la vinculación interinstitucionales, nacional e internacional, así como convenios con organismos no gubernamentales y asociaciones.

El modelo para la acreditación de CIEES del (2014), contempla sesenta y un indicadores con sus respectivas preguntas orientadas e incluye los medios de verificación (expedientes) y los criterios de evaluación (que la coordinación de CIEES en el BINE contempla en una malla con fines de graficar y conocer el grado de avance de cada PE). Inmediatamente de la valoración institucional de cada categoría, se incluye un apartado para describir las fortalezas y las áreas de oportunidad identificadas.

El análisis que realiza el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” parte de la formalización de los procesos, programas educativos, proyectos y servicios desarrollados en cada una de las áreas de la administración y la gestión institucional, que dan cuenta de la percepción que la institución tiene de los mismos y, los resultados son el punto de partida para la evaluación diagnóstica que realiza la Coordinación de CIEES en el Instituto Normal.

Detectar sus fortalezas, debilidades, rectificarlas determinando cómo se cumplirán las recomendaciones de los indicadores que requieren mayor atención para la Acreditación de las Licenciaturas y los Programas de Posgrado establecidos por CIEES, publicado en el padrón de Programas vigentes de CIEES (2010-2012), donde aparece la acreditación en el primer nivel, las Licenciaturas en Educación Preescolar, Física, Primaria, Educación Especial: Área de Atención Intelectual y Posgrado en Metodología en la Enseñanza del Inglés, y en segundo nivel la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria.

El presente trabajo busca evaluar los avances en la integración de la información sobre las fortalezas y dificultades en el camino a la acreditación del Benemérito Instituto; sus diversos programas académicos de Licenciatura y Posgrado; y de aquellas actividades sustantivas de docencia, investigación y difusión de una nueva cultura pedagógica del siglo XXI.

En el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), se revisa cuáles son las áreas del servicio educativo que deben corregir y mejorar a favor de los educandos y en general, de toda la sociedad poblana, para asegurar que este atributo sea de buena calidad educativa, que no sólo se reflejará en los resultados de las evaluaciones, sino también, en el desarrollo intelectual, práctico y las habilidades de competencias que perfeccionarán los docentes para sus estudiantes.

La evaluación aplicada a partir de los indicadores CIEES, permite observar el punto de partida para conocer el grado de deficiencia de alguna parte del servicio educativo en donde se emiten juicios de valor y dan pie a la autoevaluación de los PE, que permitirán, el análisis consciente enfocado a la mejora de la carencia obtenida.

“Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas”

Todo proceso evaluativo nos permite conocer, si contamos con una buena acreditación, si logremos ésta a mediano o/a largo plazo. Lo interesante de este proceso, es estar consciente de que el cambio debe proporcionarse para obtener la acreditación, que abrirá un futuro abanico de posibilidades, para nuestra institución en:

1. Enseñanza-aprendizaje.
2. Investigación.
3. En el desarrollo de una cultura de crecimiento y aportación hacia nuestra sociedad.

En el nivel de la Licenciatura, la evaluación se realiza en el contexto social y cultural proporcionado por la misma institución. Cada indicador empleado en dicha evaluación tiene un aspecto cuantitativo y un aspecto cualitativo, en general, indican cuáles son las recomendaciones que deberá considerar cada nivel educativo para que en las siguientes evaluaciones, puedan presentar sus evidencias correspondientes de haber acatado dichas encomiendas.

La autoevaluación para acreditar los PE, permitirá que se vayan superando deficiencias que se tienen en algunos de los casos.

Para la evaluación CIEES del 2015, se considera partir de cero, independientemente del nivel obtenido anteriormente. Esto permitirá que aquellas Licenciaturas que hasta años antes, tuvieran alguna indicación desfavorable en alguno de los indicadores, puedan revertir dicha evaluación, si han mejorado y atendido las recomendaciones realizadas por CIEES.

De las cinco Licenciaturas, encontramos las siguientes convergencias:

1. En las cinco Licenciaturas, hay que diseñar un perfil de ingreso.
2. En las cinco, hay que establecer el programa de seguimiento de egresados.
3. En las cinco, establecer vínculos formales con diversas instituciones de educación superior.
4. En cuatro de las cinco, hay que impulsar y/o consolidar el área de investigación.
5. En tres de las cinco, diversificar la carga académica.
6. En tres de las cinco, reforzar la enseñanza del idioma inglés.
7. En tres de las cinco, impulsar un programa de movilidad e intercambio estudiantil.
8. En tres de cinco, diseñar un programa de becas.

9. En tres de las cinco, Incrementar el acervo bibliohemerográfico de apoyo a la Licenciatura.
10. En tres de las cinco, incrementar la productividad académica.

En iguales condiciones que las Licenciaturas, la Maestría en Metodología en la Enseñanza del Inglés, deberá realizar su autoevaluación, independientemente del nivel alcanzado en la evaluación de 2012. Debieron acatar las recomendaciones de los CIEES, para que su evaluación sea de eficiencia y eficacia de terminación, de comprensión y redacción de textos, desarrollando competencias y habilidades en los alumnos que egresen de la misma, así como haber logrado las estrategias correspondientes a la enseñanza del inglés.

Por otra parte, el posgrado debe convertirse en un espacio educativo productor de egresados, de alta calidad pedagógica, con eficiencia terminal, con un porcentaje alto de titulados y con generaciones de egresados que contribuirán en la sociedad mexicana para que la enseñanza del inglés, sea más que un método de repetición, de formulación de preguntas y respuestas memorizadas.

Esencialmente, se busca la profesionalización del docente y con ello, se explora para elevar la calidad educativa a partir de la consideración del factor humano que empieza en la superación.

Por lo analizado anteriormente y generar cambios sustanciales en el interior de la Institución se compromete la Coordinación y sus apoyos de CIEES a trabajar colegiadamente con los Directivos, áreas sustantivas y responsables de los programas institucionales en el logro de su objetivo la acreditación.

Por lo que, se trabaja con los responsables de CIEES de cada PE ejecutándose las siguientes acciones:

- 1) Se elabora un cronograma general de actividades donde se establecen las fechas a entregar, actividades a realizar y resultados.

- 2) Se programan reuniones dos veces al mes con los responsables del colegiado de CIEES.
- 3) Llenado de la síntesis cuantitativa que corresponde a los datos cuantitativos que forma parte de la autoevaluación de los PE, donde se anota el indicador, el número de expediente, y el medio de verificación, donde se integra la información obtenida; los datos emitidos permiten cruzar la información a través una malla previamente elaborada donde se vacía la información que nos permite ver los porcentajes alcanzados por los involucrados al dar cumplimiento a las actividades asignadas.
- 4) Se Establecen reuniones extraordinarias para dar solución a cada uno de las dudas no resueltas y la forma de cómo se deben solventar, y dar seguimiento a las actividades programadas.
- 5) Se elabora una Tabla en Excel estableciéndose reuniones con el Director General, Subdirector General Académico y Subdirector General Administrativo con la finalidad de darles a conocer a quién le corresponde atender cada uno de los indicadores señalados en los Expedientes CIEES, y los Expedientes del 1 al 10 y como se va generando la información

Metodología

El trabajo que realiza el colegiado de CIEES, se sustenta en la investigación de enfoque mixto Creswell, John W. (2009) que nos permite indagar, recabar información documentándola y analizarla. Los datos obtenidos se registran en tablas con el propósito de procesar la información.

Como parte de la metodología usamos una encuesta con dos variables, solicitándole al colegiado de CIEES, contestarla apegándose a la realidad.

Los resultados que se emiten por los encuestados (6) de los PE en el BINE está determinado por la diversificación de la carga académica y el tiempo que se le asigna para cumplir con todas las actividades de CIEES.

La tabla que a continuación se presenta, tiene la característica de emplear 52 reactivos, de los cuales, sólo empleamos para este trabajo, aquellos en los que nos proporcionaron respuesta positiva o negativa. En este sentido, aquellas preguntas que tenían más de tres respuestas, las consideramos en el total sólo para el informe que tenemos que rendir, pero no para efecto de la presente investigación. Por ejemplo:

RECONOCIMIENTO OFICIAL DEL PE

1.- EL PE TIENE REGISTRO ANTE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROFESIONES SÍ () NO ()

Pregunta	Sí				No			
	25%	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%
a)		3				3		
b)				6				
c)				6				
d)								
e)								
f)	1							
g)								
h)	1							
i)		3				3		
j)				6				
k)								
l)								
m)			4		2			
n)			5		1			

o)			5		1			
p)			5		1			
q)							5	
r)	2						4	
s)			4			2		
t)	2						4	
u)		3				3		
v)	1						5	
w)			4		2			
x)								
y)								
z)		3	1		2			
aa)								
ab)								
ac)								6
ad)		3	2		1			
ae)								
af)								
ag)	2	1		2	1			
ah)			4		2			
ai)	1						5	
aj)	1		5					
ak)								
al)								
am)								
an)								
ao)		2					4	
ap)			4		2			
aq)		2					4	
ar)								
as)								
at)	1						5	

au)		3				3		
av)		3				3		
aw)	1						5	
ax)		2					3	
ay)	2				2			
az)								

En general, al aplicar el cuestionario anterior, podemos observar los datos duros para poder hacer el análisis correspondiente e indicar los puntos críticos, en donde se debe hacer un cambio para mejorar el nivel académico tanto de los docentes, como de los alumnos:

- Cuando se les pide a los encuestados una opinión sobre un tema determinado, sus respuestas denotan la falta de conocimiento sobre el mismo.
- Las respuestas plasmadas en este cuestionario, nos permiten observar las desigualdades en la creación de cada una de las Licenciaturas.
- El perfil de ingreso a las Licenciaturas se determina a partir de las Políticas Institucionales, la misión, visión, objetivos de calidad que plantea el Programa de Desarrollo Institucional; sin embargo, cuando algún programa institucional (Tutoría, Seguimiento y Evaluación, etc.), no rinde al cien por ciento en cada una de las Licenciaturas, tenemos respuestas en las que se observa el desconocimiento del mismo, porque los responsables del programa no han reportado sus logros.
- Los cuerpos colegiados que se van conformando al interior de la Institución, se integran, por los docentes de las distintas Licenciaturas y no por programa educativo, mostrando una desarticulación y desapego, en el conocimiento los elementos básicos que conforman cada programa educativo.

- e) La documentación como parte de las evidencias que deben presentar cada uno de los programas educativos, sus resultados en base a lo solicitado por CIEES, en un porcentaje del 50%, los encuestados no la consideran como tal, al no utilizarla como una demostración que permita observar su trabajo realizado al cien por ciento.
- f) Los resultados de la evaluación aplicada al personal docente, refleja una realidad, que para los Responsables de los PE está reportando incertidumbre debido a que “uno de cada dos normalistas no logran aprobar la evaluación de ingreso para formar parte del cuerpo docente” Estos resultados a nivel nacional, siguen confirmando que, “los normalistas siguen logrando mejores puntajes que sus colegas de convocatoria abierta en preescolar y primaria, aunque esta ventaja se reduce o desaparece en secundaria” y agregamos, que de ahí, la importancia de la acreditación de CIEES para el BINE.
- g) Tenemos un problema con el perfil de ingreso a las Normales, en donde, al buscar en toda la convocatoria, por ningún lado encontramos las palabras “tener vocación para enseñar a niños, jóvenes y/o adultos”, por lo que parecería, que se pretende simplificar la formación del educando al perfil que las autoridades dispongan.
- h) Se deben reestructurar las Normales, sí, siempre y cuando, el plan mejore la enseñanza-aprendizaje de los alumnos de las mismas, garantizando su calidad de verdadera Educación Superior, en donde, el desarrollo de cada estudiante refleje el desarrollo de conocimientos esenciales, la enseñanza de la investigación, pasando por el uso de las TICS, sin dejar de lado, el aspecto cultural-filosófico. que en la mayoría de las Normales han eliminado del mapa curricular.
- i) Entendemos que la calidad educativa será un hecho real, cuando cada estudiante tenga el derecho de aprender al igual que cada ciudadano mexicano; cuando la cobertura abarque a la mayoría de los jóvenes para Educación Superior y cuando el sistema educativo, no

limite al docente en un simple informador de hechos, sucesos o problemas que en nada interesarán a las actuales generaciones, quienes buscan además del sentido de su vida, una forma honesta de ganarse el salario.

- j) La población estudiantil del BINE ha aumentado, así como las Licenciaturas que ofrecen nuevas carreras en Educación, el gran reto es, entregar enseñanza-aprendizaje que responda a las necesidades de elevar la calidad del nivel académico.
- k) Un reto importante es, proporcionar nuevas carreras que sean, modelo de una exigencia o necesidad de nuestra propia sociedad, como es el caso de la Lic. en Educación Especial.
- l) Otro reto importante es, proporcionar carreras que no ofrezcan otras instituciones, como en el caso de la Maestría en Enseñanza del Idioma Francés de la UPN-Ajusco, en donde, el estudiante debe tener grado de licenciatura en educación y realizar una especialización en enseñanza de un idioma, teniendo conocimiento del habla, permitiendo clases presenciales en Francia y clases en línea desde la plataforma de UPN.
- m) Al mencionar mejoras en la calidad educativa, también se deben considerar las mejoras en los planes y programas de estudios, que permitan el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas, que permitan al futuro profesorado, aprobar cualquier tipo de examen.
- n) Consideramos que al hacer cambios estructurales en cada uno de los PE de cada Licenciatura, permitirá el desarrollo de investigador-asesor, basado más, en el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos e infundir en sus estudiantes, el espíritu de la investigación por la simple curiosidad y el deseo de asombro que se pueden experimentar, gracias al nivel de fascinación del educando, que siempre debe estar pendiente de lo que va a realizar, demostrar o solucionar, el catedrático, en ese laboratorio que es el aula.

- o) Las mejoras también deben tocar el perfil de egreso, en donde se debe poner énfasis en el desarrollo de las competencias profesionales, es decir, en aquellas “competencias que preparan al futuro profesor para su vida laboral con mayores posibilidades de éxito”

Conclusiones

- 1) La evaluación y acreditación de cada una de las Licenciaturas y el Centro de Posgrado, depende fundamentalmente del trabajo de los responsables y apoyos de los PE de CIEES para responder a éste gran reto.
- 2) La gestión institucional del BINE permitirá los cambios pertinentes para la acreditación, mejora y superación continua en esta Institución de Educación Superior.
- 3) La responsabilidad del equipo de trabajo Institucional de CIEES en el BINE, se plantea la coordinación de los esfuerzos de todos los programas académicos de las Licenciaturas y del Centro de Posgrado.

Referencias bibliográficas

- De la Garza Aguilar, J. (2014). *Metodología General para la Evaluación de Programas Educativos de Educación Superior*. P. 1-71. México.
- Meza Cabrera, Rocío Estela (2015). Proyecto Institucional de los CIEES. P. 1. México.
- CIEES (2010). *Informe Parcial Institucional de la Lic. en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria*. Pp. 1-96. México.
- CIEES (2011). *Recomendaciones de los CIEES a las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Telesecundaria, Física y Especial*. Pp.1-3. México.

CIEES (2012). *Recomendaciones de los CIEES al Centro de Posgrado del BINE*. Pp. 1-6. México.

Creswell, J.W. (1994). *Diseño de investigaciones. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*, p. 144.
Argentina

Páginas WEB: www.ciees.edu.mx; www.unesco.org

Globalización: retos y desafíos emergentes en la educación del siglo XXI

M. en D.A.E.S. Carmina Clemente Lechuga
M. en A. y G. E. Fátima Yareli García Montoya
I.Q. Orlando Héctor Rosas Luarca

Escuela Preparatoria "Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana"

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito mostrar cómo la globalización ha dado pauta al establecimiento de retos y desafíos en la educación del siglo XXI, de manera específica en la educación media superior, ya que es precisamente donde se realiza el análisis de estos dos factores. Asimismo, se enfatiza en la Reforma Educativa que ha surgido hace algunos años en los modelos educativos del bachillerato para responder a las demandas de un mundo globalizado donde la participación activa de los estudiantes, que por cierto, son la razón de ser de las escuelas, juega un papel importante.

Desarrollo

Los acontecimientos que han tenido lugar en los últimos años del siglo XX y en el inicio del siglo XXI, pueden apreciarse en diversos ámbitos de la vida del ser humano, tal es el caso del aspecto político, económico, social, cultural y el educativo; de tal manera que las transformaciones que se viven a diario, son predominantes en el mundo moderno y actual, donde la era digital, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y los avances científicos y tecnológicos, han

hecho del hombre un ente en constante movimiento, tratando de adaptarse a circunstancias y hechos que surgen de un momento a otro.

Por consiguiente, aparece el término globalización como resultado de políticas de integración económica y comercial combinadas con el uso de las telecomunicaciones, la transmisión de la información de manera instantánea y usos estratégicos de ésta en distintos ámbitos de la vida del ser humano (Didou, 1998). Al respecto, Gimeno Sacristán (2001) en Vila (2012), afirma que este fenómeno:

“significa el establecimiento de interconexiones entre países o parte del mundo, intercambiándose las formas de vivir de sus gentes, lo que éstas piensan y hacen, generándose interdependencias en la economía, la defensa, la política, la cultura, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, los hábitos de vida, la forma de expresión, etc.”

Por lo que se considera que la globalización se origina con las primeras civilizaciones, desde el momento en el que se trató de interconectar diferentes puntos en el planeta para interaccionar entre sí, intercambiando productos, conocimientos, formas de organización y de trabajo, vestimenta, cultura, comidas, incluso, llevando y trayendo de un lado a otro enfermedades, adoptando nuevas costumbres y tradiciones, es decir, se globaliza el comercio, la industria, las telecomunicaciones, las finanzas, las políticas, la educación y por lo tanto, se eliminan las fronteras entre países.

Entre tanto, los países desarrollados van a la vanguardia de los grandes cambios, concentrando su interés especialmente en el capital y las tecnologías, en los avances científicos e innovadores y en la implementación de modelos económicos, con una reestructuración en sus procesos de producción regidos bajo el principio de competitividad, primordialmente. Ante esta situación, los países tercermundistas se vuelven más dependientes de las naciones desarrolladas, fragmentando sus referentes morales, e intensificando sus rezagos tecnológicos y científicos, creando abismos

impresionantes en su economía y productividad y por lo tanto, en sus finanzas y en su educación.

Ciertamente, esto es una realidad inevitable para las naciones del mundo, algunas desde la postura de los más poderosos y otras tantas como dependientes de los primeros; aun así, es imprescindible contar con el proceso educativo como el detonante de la mundialización, la cual corresponde a la cultura, los valores, los usos y costumbres de los pueblos y sus cambios por efecto de la globalización (Rodríguez, 2007) y cuyo proceso es de interacción entre iguales, en un margen de respeto y donde todo está conectado.

En relación con lo ya descrito, se considera que ante un mundo globalizado es necesario hacer replanteamientos en el ámbito educativo, de tal manera que se busque respuesta o respuestas a la pregunta: ¿cuáles son los retos y desafíos que se deben enfrentar en el siglo XXI para estar inmersos en este proceso de cambio a nivel mundial? A decir verdad, es un tema complicado, que requiere de la identificación de problemáticas antes ignoradas en el ámbito educativo.

Un punto importante es el de adaptar la educación a las demandas de la sociedad del conocimiento tan cambiante en estos días, por lo que los procesos educativos de los diversos niveles escolares en el país, y específicamente del nivel medio superior, deben ser revisados, rediseñados o reestructurados para elevar los niveles de escolaridad de la población mexicana, garantizar el desarrollo nacional y responder a las transformaciones que se suscitan a cada instante y que exigen de los individuos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que les permitan insertarse en ambientes mudables y sobre todo, que les ayuden a buscar soluciones a sus problemas, con el propósito de mejorar su calidad de vida.

Por lo tanto, el papel de la educación no se limita al ámbito formativo solamente, sino que también actúa para transformar la realidad de la persona mediante el proceso de enseñanza y

aprendizaje; a tal grado que se genera una cultura de aprendizaje, y haciendo de la educación un verdadero proceso histórico, cultural y social.

En la actualidad, la Revolución Digital obliga a la sociedad del conocimiento a tener un tipo de educación especial donde los procesos de pensamiento son relevantes; sin olvidar que el aprendizaje, la educación y la pedagogía son procesos culturales que surgen en las aulas y se extienden a diversos contextos para las transformaciones sociales (Avendaño y Parada, 2011).

Por este motivo, las instituciones educativas del país deben entenderse como herramientas de modernización que apunten a la formación de recursos humanos con alto grado de competitividad y de participación activa y plena en el trabajo colaborativo, en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en el compromiso, la responsabilidad y en el desarrollo de pensamiento complejo, crítico y reflexivo, lo cual conducirá al estudiante de hoy al logro de metas y objetivos definidos, a su participación en intercambios académicos que son posibles gracias el Tratado de Libre Comercio, además de hacerle frente a los puntos negativos de la globalización, tales como la fragmentación y estratificación, que conducen a la marginación y el rezago en el país.

En este sentido, los procesos educativos del bachillerato tendrán que cambiar para responder a las demandas de la sociedad en donde las actividades estandarizadas y repetitivas no tienen lugar, y en donde se pretende que el estudiante desarrolle aquellas habilidades y actitudes para aprender a lo largo de la vida.

Es entonces que la formación del estudiante va enfocada a experimentar con éxito esas transformaciones y un pretexto puede ser la inserción de las asignaturas de Química en el currículo del bachillerato, ya que dada la importancia y relevancia que tienen dichas ciencias en la formación del ser humano; en 1993, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el ICASE (International Council of Associations for Science Education) impul-

saron el *Proyecto 2000+* con el objeto de lograr una alfabetización científica y tecnológica en todo el mundo, mediante la participación de asociaciones gubernamentales y no gubernamentales en diferentes acciones educativas.

Actualmente en México, la promoción del alfabetismo científico, que es la capacidad de utilizar conocimientos, habilidades y actitudes básicas para aprovechar el saber de la ciencia en la comprensión del mundo natural y social y para responder favorablemente a los planteamientos teóricos y técnicos que influyen en la forma significativa de la vida cotidiana y por tanto en el mundo globalizado; considera la relación directa entre la ciencia, las preguntas y los problemas propios del ser humano.

Al respecto, la ciencia se debe promover como una actividad cultural holística, que implica, además del método científico, habilidades de observación, análisis, pensamiento creativo y reflexivo que impacte en la vida cotidiana del estudiante, por lo que se requiere la integración de competencias para interpretar hechos no sólo naturales, sino sociales también, a través de la participación activa de éste en su propio proceso de aprendizaje.

Por lo que las formas tradicionales de transmitir el conocimiento, no son suficientes para emprender los retos y desafíos que plantea la globalización, antes bien se deben buscar estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje para desarrollar en el estudiante los esquemas lógicos que plantea la ciencia para reconocer, explorar y resolver los cuestionamientos, considerando el enfoque educativo por competencias para que el estudiante se apodere de herramientas que puede utilizar cuando se enfrente a un problema de su vida diaria.

El nuevo modelo de educación basado en competencias integra conocimientos, habilidades y actitudes que apoyan la solución de problemas reales, lo que en las ciencias, es de gran utilidad en el manejo del lenguaje y los esquemas científicos y en la comprensión de las repercusiones de la ciencia en los individuos, la sociedad y por supuesto, para actuar en cualquier ámbito de la

vida. Es primordial considerar que no se puede separar el saber científico de la vida, sus aplicaciones, sus implicaciones en ésta y sobre todo, de su significado en relación con otras materias.

En el inicio del siglo XXI, en México, tuvo lugar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual conduce a la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que responde a las exigencias de la globalización que se suscitan en estos tiempos. Dicha reforma contempla la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; ya que mediante el desarrollo de éstas, se logra en el estudiante de nivel medio superior un perfil de egreso que lo ayuda a aprender para la vida y no sólo para aprobar un examen o una asignatura. Por el contrario, le permitirá insertarse a los ámbitos social, laboral y educacional, con conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores para lograr el éxito.

El nuevo modelo educativo le permite a la Universidad Autónoma del Estado de México enriquecer su esencia e identidad en un contexto de globalización, interconexión y complejidad, evitando cualquier posición estática que le impida evolucionar (CBU, 2009); asimismo, contribuye a tener una educación a nivel nacional que atienda y solucione los problemas de cobertura, calidad y equidad a través de estrategias como la utilización de nuevos métodos pedagógicos, y de la puesta en marcha de estrategias didácticas que abonen al logro de competencias, mismas que se volverán punto clave en el mejoramiento del aprendizaje hasta que éste sea significativo y por lo tanto, en el incremento del rendimiento académico que logre el estudiante.

Por otra parte, con el cambio que se vive en el nivel medio superior y atendiendo a los requerimientos de la RIEMS, el docente requiere de capacitación para contribuir al desarrollo de competencias, para propiciar ambientes de aprendizaje diferentes al tradicional, diseñar y planear estrategias y secuencias didácticas, elaborar material didáctico, así como proponer la forma de evaluar experiencias de aprendizaje, y diseñar instrumentos para llevar a cabo la evaluación.

Los docentes, deben ser mediadores y guías capaces de comprometerse con el proceso educativo ante un mundo globalizado, utilizando diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje e introduciendo el trabajo colaborativo y las nuevas tecnologías a dicho proceso. Debe buscar la actualización de conocimientos en forma constante así como crear nuevos ambientes de aprendizaje donde tenga lugar el aprendizaje significativo.

En términos generales, la globalización es un fenómeno que exige la adaptación de los sistemas educativos a los requerimientos del orden económico mundial, de tal manera que a través de la educación se prepare capital humano de calidad con el fin de lograr una mayor competitividad en el escenario mundial (Gorostiaga, Tello y Martiné, 2008), independientemente del país en el que se suscite alguna experiencia de intercambio académico y/o laboral.

Así que el trabajo del docente frente a grupo, debe abonar a las expectativas de la globalización, de tal manera que a partir de las estrategias didácticas que se suscitan en el aula y fuera de ella, y que actualmente se han convertido en un reto para el facilitador del nivel medio superior, se tendrá que responder a las demandas de la sociedad tan cambiante; es decir, la interacción estudiante profesor, los medios y recursos didácticos y los escenarios de aprendizaje, se consideran elementos relevantes en el uso de estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, en las asignaturas de química específicamente para hacerle frente al fenómeno de la globalización, preparando al estudiante para la vida, y cumpliendo en gran medida con el perfil de egreso marcado para el bachillerato.

Conclusiones

La globalización ha alcanzado al país a pasos agigantados, por lo que se debe responder a este fenómeno mediante los procesos educativos de calidad, adoptando modelos en la educación que favorezcan la inclusión del estudiante en la sociedad del conocimiento tan cambiante y haciendo frente a otro fenómeno denominado mundialización, que precisamente se diferencia

del primero, porque tiene que ver no sólo con la interacción entre países, sino con su cultura, el conocimiento y el acceso a la información, con el afán de interaccionar con individuos de otros países “de igual a igual”.

Por otra parte, en respuesta a los desafíos que la globalización trae consigo, y en respuesta a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, llevada a cabo hace apenas unos años, la Universidad Autónoma del Estado de México, adopta el Modelo educativo con un enfoque por competencias, el cual, pretende preparar al estudiante para afrontar los cambios en diversos ámbitos de su vida a fin de buscar soluciones a problemas de su entorno; de tal manera que a partir de conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores, se pueda llegar a la formación de capital humano competitivo.

Además, con la inserción de las asignaturas de Química al currículo del bachillerato, se pretende desarrollar pensamiento crítico, reflexivo y complejo que le brinde al estudiante la capacidad de actuar ante un mundo globalizado y cambiante de manera favorable. Por lo que el docente tiene un gran compromiso con el proceso educativo para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, así que el uso de estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje deben ser pensadas en favor de ellos, para formar personas capaces de hacer frente a la problemática local, nacional y mundial.

Finalmente, se puede afirmar que los retos y desafíos de la globalización en el ámbito educativo son impactantes, sin embargo, es un buen momento para comprometerse con la realidad educativa de estos días, donde los estudiantes deben transitar de lo pasivo a lo activo en su propio proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, el docente es figura importante, toda vez que en la medida en la que se prepare y asuma su papel de guía y facilitador, los resultados serán favorables, quizás no en este momento, pero sí en un futuro no muy lejano.

Referencias bibliográficas

- Avendaño, C. W. y Parada, T. A. (2011). *Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento*. Núm. 2. pp. 398 – 413. Universidad del Norte. Colombia.
- Cruz, L. A. (2014). Hacia un concepto de globalización. n.d. *Hacia un concepto de globalización*. Consultado el 2 de noviembre de 2014.
- Disponible en <http://www.ejournal.unam.mx/rca/195/RCA19504.pdf>
- Didou, S. (1998). *Globalización, Integración Macroregional y Políticas de Internacionalización en el Sistema Mexicano de Educación Superior*. México. IPN.
- Gorostiaga, J. et. al. (2008). *Globalización y reforma educativa en América Latina: Una discusión inacabada*. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez, F. (2007). *Globalización vs Mundialización. Efectos en los pueblos del mundo*. [Versión electrónica] Universidad Anáhuac.
- UAEM. (2010). *Currículo del Bachillerato Universitario 2009*. Toluca: Gaceta Universitaria.
- Vila, M. E. (2012). Globalización, educación democrática y participación comunitaria. Artículo de la *Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Málaga*. ISSN: 1681-5653.

La práctica docente de la educación artística en México

Hugo López Veladiz

ISCEEM División Ecatepec

RESUMEN

Existen propuestas pedagógicas, como las de Herbert Read, Eisner o Winner y que demuestran las habilidades que se despiertan en los alumnos al ejercitar las artes, sin embargo en México las prácticas docentes de educación artística al parecer tienen otros enfoques más cercanos a la preservación de la cultura.

Para aproximarnos al objeto de estudio, realizamos observaciones y entrevistas a cinco docentes que participaron en un concurso de entonación del Himno Nacional. De acuerdo al referente empírico recopilado con los docentes, la práctica en la enseñanza de la educación artística está sujeta a tres factores: 1) sus afinidades 2) la cultura y 3) la tradición. Estas prácticas se pueden agrupar en cuatro vertientes: 1) las actividades artísticas que se presentan en festividades, 2) los concursos, 3) las manualidades y 4) la clase de educación artística como tal. De acuerdo a lo dicho en las entrevistas por los docentes el tiempo no alcanza para la clase regular de educación artística, pues aun cuando se tenga la buena intención de realizar la clase los “contenidos de otras asignaturas se llevan el tiempo”. Pero cuando se trata de una presentación en algún festival o concurso la visión cambia, pues según el argumento de los docentes se tiene que estar “ensaye y ensaye”. El propósito de este trabajo es abordar la educación artística desde las actividades artísticas que se presentan en festividades, como parte de la cultura y la tradición sustentando la práctica docente desde la fenomenología social de Schutz, pues cada

docente interpreta desde su subjetividad que ha de impartir en la clase de educación artística, nociones que según explica Schutz en ocasiones no sabemos quién las conceptualizó, sin embargo han sido aceptadas por el endogrupo y tipificadas por él, creando conceptos de sentido común. Hablaremos de cultura desde Giménez, pues al ser un autor más cercano a las características de nuestro país nos permite reconocer en las prácticas de la educación artística, los rasgos de la cultura nacional, además de los apropiados de otras culturas y regiones. En razón a estos argumentos encontramos a una educación artística, basada en la preservación de la cultura, más que desarrollar aspectos específicos académicos de los alumnos y mucho menos por el desarrollo de las artes, incluyendo la técnica, interpretación, expresión, apreciación, goce estético, etc.

Palabras clave: Educación artística, práctica docente y subjetividad.

INTRODUCCIÓN

El arte es un aspecto de identidad dentro de la cultura. La práctica docente de educación artística apoya a formular este capital cultural en los alumnos. Se pudiera pensar que es a partir de enseñar diferentes artes, o la técnica que se requiere para ejercerlas, pero no, más bien pareciera a enfocarse a enseñar ciertos aspectos de la cultura.

Lo que se pretende en este trabajo es analizar las prácticas culturales dentro de las actividades artísticas en la escuela primaria. Para ello se pretende partir de un sujeto de estudio, un docente frente a grupo de una escuela primaria, con dos años de servicio, que participó dirigiendo un coro en un concurso de entonación del Himno Nacional Mexicano.

Las preguntas guía de este trabajo son: cómo se conforma el concepto de educación artística en el sujeto a analizar, y cómo ese concepto lo transporta a su práctica.

Para situar a nuestro sujeto le colocaremos un nombre, aun cuando este nombre no sea el del personaje que conocí, puede ser que su historia se repita en otros, que aun cuando el contexto pareciera cambiar, las tradiciones en muchos casos se imponen, le llamaremos Juan.

A Juan lo conocí el día del concurso, yo asistí como jurado, acompañado del supervisor de la zona escolar y la auxiliar, la dinámica consistía en que nosotros nos trasladábamos escuela por escuela, veíamos las presentaciones y continuábamos.

Llevaríamos alrededor de seis escuelas de apreciar participaciones regulares, algunas con más apego a la partitura otras un poco improvisadas. Cuando llegamos a la escuela de Juan el conserje tardó un rato en abrir, al mirar que era el supervisor el que tocaba se apresuró a disculparse.

Pasamos a la dirección escolar a saludar, el director nos condujo por un pasillo que más bien parecía un laberinto de tabique desmoronado, después a pasar por un traspatio con más arreglo, lugares comunes para Juan o para quienes trabajamos al oriente del Estado de México.

Al llegar al salón, esperábamos ser presentados y pasar, pero hubo una pausa, antes de que se dijera cualquier cosa Juan le habló al oído al director, este se apresuró a presentarnos y se fue. Deduje en el momento que algo no iba bien, mientras tanto, los alumnos se acomodaron al frente, mujeres adelante unas veinte, hombres atrás unos diez, todos haciendo medio círculo, al costado de ellos Juan, como queriendo encender una grabadora.

Momentos que aproveché para mirar un poco el salón, en la parte de enfrente la ya parecer, inservible pantalla de enciclo-media, y en la parte de atrás la pantalla que acompaña el programa de las tabletas para quinto grado.

Al pasó llegó el director, colocándose desde un ángulo donde lo pudiéramos ver explícitamente, miró a Juan y movió la cabeza en forma negativa, por su parte Juan tomó su tableta, al tiempo lla-

maba la atención de los niños: “haber niños ya vamos a empezar”. De un momento a otro el rostro de Juan cambió de preocupación a agradó, comentó: “ya está”.

En automático empezó la pista y los niños a cantar, pero el volumen de la pista era tan bajo que no se lograba apreciar, pues provenía de la bocina incorporada a la tableta. Juan permaneció al frente de la grabadora por espacio de unos diez segundos y después se sentó al fondo del salón, por momentos con la mirada perdida, en otros con la quijada sostenida por los nudillos, creo que en ningún momento miró al grupo de frente.

La interpretación de los alumnos seguía, yo no había notado que la letra se proyectaba a mis espaldas, teniendo como fondo la imagen de la patria de Gonzáles Camarena, fue la auxiliar de supervisión que me volteó a ver y con lenguaje corporal me indicó, estaba entre la posibilidad de visión de los alumnos y la proyección, por lo que me cambie de lugar.

Era evidente que los niños no alcanzaban a leer a la velocidad de la proyección, por lo que aun cuando la letra se proyectaba cambiaban palabras, en otras les faltaba el aliento para terminar las frases.

Terminó el Himno Nacional, Juan salió de la parte de atrás, preguntando en voz alta, “también es el Himno al Estado de México. A lo que respondí que no era necesario, que sólo lo que hubiera preparado. De cualquier forma lo puso, recuperó su posición e hizo lo mismo de antes.

Algunos de los rostros de los niños con agrado, otros queriendo seguir la letra, algunos más mirando a la nada, alguna niña por momentos viendo a su maestro como queriendo buscarle el rostro.

Esta vez la pista estaba cantada por voces de adulto, esa pista que parece estar cantada por militares, proveniente por la distorsión de un disco de acetato, pues aún se puede percibir el sonido

de la aguja delicadamente caer sobre el disco, aun cuando se reproducía desde un dispositivo digital, el volumen igual.

Al final de la presentación se me había requerido en general con todos los participantes poder platicar algunos momentos con ellos. Para darles alguna sugerencia técnica o metodológica para mejorar el trabajo.

Me acerqué con Juan, le hice algunos comentarios de las pistas y de la importancia de que los alumnos pudieran escucharlas para poder seguir aspectos como la entonación y ritmo, Juan sólo asentó con la cabeza, me dio las gracias y seguimos a la siguiente escuela.

Posterior a este encuentro tuvimos dos más, agendamos una cita para hacer una entrevista, me había llamado la atención algunos aspectos de su práctica.

Para el día de la entrevista habría pasado como una semana del concurso, fue en el mismo salón, en el escritorio de Juan, con los alumnos de su grupo de espectadores.

Pregunté acerca de su experiencia laboral, de su formación, así fue como supe que llevaba dos años de ser docente, que había estudiado en una escuela normal. Cuando pregunté el porqué del interés de participar en el concurso, me contesto: - Así como interés pues no, pero se acostumbra que los alumnos de quinto sean quien representen a la escuela, entonces al que le toca quinto tiene que presentar los coros.

Me comentaba además que en la normal no había recibido la formación suficiente en cuando a la dirección de coros, que en educación artística sólo los enviaban a museos y en clase a bordar. Que sí había estado en el taller de danza folclórica, de ahí que en su primer año de servicio hubiera preparado con sus alumnos bailes regionales del estado de Tamaulipas.

Juan comenta - para este año estaba preparando un rock and roll, pues para variar, aunque eso no es lo que me enseñaron en danza, nada que ver. Cuando le pregunté acerca de la importancia

de que los alumnos tuvieran conocimientos de arte, él comenzó por disculparse por el trabajo de los himnos, entendí que mi figura de jurado aún estaba presente, después comento que no había tiempo, que habían asignaturas a las que se les tiene que dar prioridad.

Que una manualidad es la educación artística, que puede ser alguna tortuga hecha con papel a partir de unos moldes, periódico y pintura, que a los alumnos les gusta, pero no ensayar los himnos, eso después de un rato los pone de malas.

Supe en ese momento que el director se había comprometido a darle las pistas a Juan pero que nunca lo había hecho.

Un tercer encuentro Juan me invitó a observar un ensayo del baile que estaba preparando. En este último encuentro le facilité algunos materiales didácticos para mejorar sus estrategias de cómo enseñar los Himnos a los alumnos así como las pistas.

La subjetividad e intersubjetividad implícitas en relación a Juan y a su práctica de la clase de educación artística.

Retomando la fenomenología social de Schutz (1974), la subjetividad de Juan partirá de los conocimientos previos con los que cuenta, que posiblemente tenga desde las clases que haya tomado en los diferentes niveles educativos, o que correspondan a esta asignatura en específico, o en términos de Bourdieu dependiendo su capital cultural. Por lo que para Juan, no hay actividades específicas para esta signatura, pues él no puede mandar a los niños a los museos, ha cambiado el bordado por la tortuga de periódico, considera que lo único que vale la pena es bailar a partir de que es lo único que si le enseñaron.

Otro aspecto que conforma la subjetividad de Juan, es la figura de los compañeros de trabajo y de sus prácticas, de lo que como endogrupo se ha legitimado, creando un mundo sentido común dentro de su escuela. Lo podemos ver a partir de que los maestros de quinto grado llevan la

comisión de preparar los himnos, no tomando en consideración lo que saben o sus habilidades, que aun cuando no cuentan con los elementos técnicos como puede ser la pista, los exponen a jurados externos que incluyen al supervisor escolar de la zona.

Sin embargo Juan considera que sería importante saber más y está dispuesto a hacer algo al respecto, lo sé porque se acercó a pedirme material, y seguramente para cuando lo vuelva a ver será un sujeto diferente, pues los sujetos no son seres estáticos inamovibles.

Cultura: Por qué los himnos y por qué la danza folclórica.

El arte en palabras de Thompson “es parte de la cultura que ayuda a identificar una sociedad”. Es común que las personas que no son de nuestro país nos identifiquen por los trajes de charro o de china poblana, aun cuando la población regular no se vista así, por el contrario, si alguien aparece vestido de esa manera puede ser objeto de burla.

Por otra parte el folclore mexicano no se resume en estos atuendos, pues se nos ha incentivado la idea de que cada uno de los estados, regiones o municipios tengan su propio traje regional.

Estas tradiciones culturales quizá estén presentes desde el prehispánico, pues México se ha caracterizado por estar dividido en diferentes tribus, para ello se necesitaría un estudio mucho más profundo, en este punto sólo diremos que la educación artística en la primaria, se encarga de enseñar estas diferencias por medio de los bailes que presenta.

En el caso de Juan lo podemos ver en la diferencia que hace cuando habla del baile del Estado de Tamaulipas y el rock and roll, pues en su jerarquía, regional es mucho más importante que el moderno.

Por otra parte es la obligatoriedad de la entonación de los himnos, que se da a partir de una ley constitucional, que se legitima cada año. No importan los contenidos musicales apegados al

currículo, si el docente cuenta o no con el conocimiento, si se tiene el interés por la actividad, si los niños entienden o no lo que cantan, es algo que se tiene que hacer.

Llega a ser tan importante la entonación de los Himnos, que se hace de carácter obligatorio, aquí es donde no importa dejar las demás asignaturas, se tiene en voz de Juan, que ensayar diario en la mañana y en la tarde.

Sin embargo por lo visto con anterioridad este objetivo queda en entredicho, pues a pesar de los esfuerzos de Juan, y los del gobierno por hacer un símbolo identitario, los alumnos no se aprendieron la letra, ni la melodía.

¿Por qué no enseñar arte?

Si hablamos de arte popular, encontramos que el término artista en la actualidad, aplica a cualquier persona que desarrolla un trabajo u oficio con dos características particulares: creatividad y perfeccionismo. Bourdieu aporta a la discusión cuando habla de clases sociales y de cómo se integran. (Bourdieu, 1997)

En el caso de Juan, prefiere enseñar aspectos más enfocados hacia las actividades técnicas, como cuando habla de hacer manualidades, es decir no habla de representar una obra teatral, o desarrollar gusto musical, sino más bien de hacer cosas artesanales.

Para Bourdieu, Juan estará formando habitus en sus alumnos, que ya corresponden a una clase social, es decir, Juan enseña que las bellas artes están fuera del alcance de sus alumnos, lo que corresponde a ellos igual que para él es hacer artesanías, aprendiendo las diferencias étnicas con los bailes regionales y un sentido identitario incompleto en la entonación de Himno Nacional.

Para finalizar diré que Juan es un personaje como cualquier otro dentro de la escuela, cautivo del laberinto de la cultura, inmerso en las trampas de las tradiciones, como cualquier otro digno representante del cuerpo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. En P. Bourdieu, *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* (págs. 11-32). Barcelona: Anagrama.

Jiménez, G. (2007). La concepción simbólica de la cultura. En G. Jiménez, *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* (págs. 25-51). México: CONACULTA ITESO.

Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrotu.

Thompson, J. B. (1993). El concepto de la cultura. En J. B. Thompson, En *Ideología y cultura moderna*. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. (págs. 183-240). México: Casa abierta al tiempo.

Enseñar aprender a aprender en educación media superior

Leticia Sesento García

Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo

Lucio Domínguez Rodolfo

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia

Nallely Guadalupe Cortés Arcos

Resumen

Las últimas décadas se han caracterizado por incremento de la información disponible, a los estudiantes, por lo tanto a los docentes, nos corresponde enseñar a los estudiantes la aplicación de estrategias para interpretar la información y poder jerarquizar los contenidos encontrados. En la actualidad el proceso enseñanza-aprendizaje requiere reformas profundas sobre todo en el nivel medio superior, no sólo en los contenidos curriculares, sino también decisiones administrativas que tienen que ver con la organización de las instituciones educativas y las nuevas perspectivas de ver la realidad educativa de directivos, profesores y estudiantes. La transformación en el rol del docente, es necesario proporcionar de estrategias a los estudiantes necesarios para posibilitar aprender a aprender, ya que el mundo actual requiere del papel activo y consciente del estudiante en su propio aprendizaje. Sin lugar a dudas por la etapa de desarrollo en que se encuentran nuestros jóvenes esto no es nada sencilla. Es imprescindible aplicación de estrategias para aprender a aprender requieren de un previo diagnóstico. El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre el papel docente en educación media superior en

generar estudiantes con la capacidad de aprender a aprender. Mediante el constante trabajo en el aula en la zona desarrollo de la capacidad, para que facilite la capacidad de aprender a aprender, a través de diversas estrategias que nos permitan ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo para lograr niveles de desarrollo del sujeto. Una educación que promueva un potencial en el aprendizaje desarrollador, con lo cual intenta superar las concepciones de la escuela tradicional. Un gran desafío de las instituciones educativas del siglo XXI, de nivel medio superior será comprometerse a la planeación de estrategias que les permitan en el aula formar condiciones dirigidas a estimular a los estudiantes a aprender a aprender, otro papel de la educación, tener como función fundamental es motivar la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, y disponer de habilidades intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida. En un contexto social complicado como el que habitamos, es ineludible la progresiva necesidad en que la educación corresponde estar destinada a originar capacidades, competencias y substancialmente a la capacidad de aprender a aprender como núcleo de todo propósito educativo, porque aprender es una capacidad fundamental en el mundo de actualmente estamos viviendo y lo habrá más en el mundo en el futuro.

Palabras clave: Aprender, enseñar y estudiante.

INTRODUCCIÓN

Para algunos docentes su labor frente a grupo se limita únicamente a la prescripción de conocimientos en el aula. Sin embargo dejamos de lado el conocer los estilos de aprendizaje que tienen nuestros estudiantes para el desarrollo de habilidades que le permitan lograr un aprendizaje óptimo. Así mismo el empleo de estrategias para utilizar las diversas fuentes de información, como los medios masivos de comunicación y de esta manera también guiarles sobre la adecuada jerarquización el contenidos que se encuentran en la misma.

De ahí surge la necesidad de reflexionar sobre el nuevo rol como docente en relación a la gestión del conocimiento tanto fuera como dentro del aula, frente a los nuevos escenarios que nos presenta el siglo XXI. Con frecuencia nos quejamos que nuestros estudiantes no tienen un perfil deseable. No obstante nuestra práctica docente, no hacemos nada para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan mejor desempeño en el aula.

En la actualidad nuestros jóvenes en el nivel medio superior cuentan con un sin número de medios masivos de comunicación (internet, chat, televisión, cine, radio entre otras), mismas que proporcionan información que en determinado momento puede ser valiosa el desarrollo de aprendizaje significativo en el aula. De ahí la importancia que el estudiantes aprenda a jerarquizar y a utilizarla de manera permanente y adecuada los medios masivos de comunicación entre otros. El presente trabajo habla sobre la importancia de desarrollar en los estudiantes la capacidad de “*aprender a aprender*” en el siglo XXI.

Desarrollo

El siglo XXI, se ha caracterizado por el enorme contenido de información, un crecimiento apresura de la misma y la diversificación de las diferentes ramas del conocimiento, han tenido lugar en las últimas décadas *sustancialmente las concepciones teóricas acerca del papel de la escuela y el proceso de enseñanza- aprendizaje.*

En los últimos años las perspectivas actuales de los diferentes investigadores en el área educativa, coinciden en señalar la necesidad de preparar a los estudiantes para un aprendizaje independiente de forma que logren, por si solos las tareas de situar el objeto de estudio, diferenciar la información que demandan y perfeccione sus propias concepciones y puntos de vista.

El mundo actual demanda de docentes que motiven y desarrollen en sus estudiantes la capacidad de “enseñar a estudiar” y “enseñar a aprender” de forma continúan siendo elementos defini-

tivos en el mundo de la información. El trabajo del docente está llamado a ser cada vez más tutorial, el profesor como guía de los caminos del saber y el avance humano. Es significativo acentuar que ninguna tecnología conseguirá suplir la función del docente. Ante estas situaciones el trabajo de los docentes es articular la aplicación de adecuadas estrategias a los estudiantes para “aprender a aprender” y alcanzar información significativa para que sea auténtica creadora del desarrollo, intelectual que propicie la producción de aprendizajes y establezcan las competencias que requiere el contexto actual.

A la educación le corresponde ser, anticipadora, que sitúe al estudiante a provocar su desarrollo, parte del nivel aprehendido y para ampliar consecutivamente los límites de la zona de desarrollo próximo y por lo tanto, los crecientes niveles de progreso del sujeto. Una educación que determine el desarrollo del potencial en el aprendizaje, el cual planea distinguirse los conceptos de la escuela tradicional, que le proporcione un legítimo valor en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. En el siglo XXI, se originan recursos intelectuales, sin antecedentes en movimiento como en el almacenamiento de información y la comunicación, la cual programará a la educación el transportar, intensivamente y consecuentemente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos que son las bases del futuro.

Es importante constituir el andamiaje en el alumno que le reconozcan no renunciar sumergir o desviar por las grandes cantidades de información, e ingresan en los lugares informativos a los que tienen camino los estudiantes y acumular el rumbo en proyectos el avance particular y compuesto, en el cual universidad tiene una jerarquía vital.

El sentido universal de la educación se ve obligada a ser el rumbo en un universo complejo y dispuesto para poder adherirse por él, porque en la sociedad de la información las instituciones educativas, ya no son la única apertura de conocimientos y ni el principal, para los estudiantes en varios campos del saber. En la actualidad nuestros estudiantes se encuentran movidos de monumental monto de información, por ejemplo en ramificaciones interesantes que nuestros estu-

diantes, ahora lo que requieren son instrumentos para estar al corriente cómo organizarla e interpretarla, para darle sentido. El enorme aumento de la información a la que se tiene paso sobre el conocimiento científico en sus diferentes ramas, que ha tenido lugar en las últimas década, han transformado esencialmente las concepciones teóricas acerca de la función de la escuela y el carácter del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para superar este reto, la forma de trabajo que se necesita en el nivel medio superior hoy, es desarrollar un papel esencial en el enfoque científico en la solución de los problemas, el trabajo independiente creativo y el trabajo metodológico de los colectivos de profesores. Para lo cual el futuro de la actuación de profesores demandan equipos multidisciplinarios, que investiguen en la solución de a los dificultades a partir de la posibilidad de “aprender a aprender”, para lo cual se hace necesario un estilo de trabajo donde predomine la participación y encomiendas interpersonales positivas.

El gran reto de las instituciones educativas, especialmente de nivel medio superior en el XXI, corresponderán estar administradas a auxiliar a los estudiantes a “aprender a aprender”, otra función de la educación, es promover la capacidad de los estudiantes de gestionar sus propios aprendizajes, y orientar habilidades intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida. En un ambiente social complicado como el que vivimos, es ineludible la progresiva necesidad en la educación corresponde estar administrada a originar capacidades, competencias y fundamentalmente a la capacidad de “aprender a aprender” como esencia de todo propósito educativo; porque es una capacidad forzosa y humana en el mundo de hoy y lo será más en el mundo del futuro.

Otra reto de la educación en este siglo convendrá estar ubicada a desafiar los nuevos retos que se muestran, por parte del sistema educativo que excluya buena parte de la función selectiva y programática a la que tradicionalmente han estado dirigidos, para poder adoptar posturas más flexibles, porque el bachillerato no es el sitio donde sólo se pueda aprender, sino es el espacio

que le brinde al individuo la posibilidad de continuar su aprendizaje y de desarrollar cualidades positivas de su personalidad; mediante las siguientes técnicas didácticas: las Aprendizaje basado en problemas, Método de casos, Aprendizaje orientado a proyectos y Aprendizaje colaborativo.

Las exigencias formativas en los estudiantes de nivel medio superior en la actualidad deberán explicar, la necesidad de centrarse en el desarrollo de competencias, habilidades y aptitudes que le permita hacer frente al contexto donde vive y ser propositivo. Un individuo competente no sólo porque exteriorice conductas en el plano cognitivo (conocimientos y habilidades) que le permitan resolver de manera favorable los problemas de su entorno, sino también porque reflexione acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades motivos y valores. Para que un estudiante se considere competente, no basta lograr un desempeño eficiente, es obligatorio además que actúe con responsabilidad y reconozca por la toma de decisiones, y representación comprometida. Es importante que el docente cuente inicialmente con las competencias profesionales y los sistemas educativos, efectivamente procuren constituir estudiantes integrales que requieren la sociedad presente de nuestro país, corresponden tener vigente los pilares básicos para hacer frente al porvenir con criterio renovador planteados por la Comisión Internacional sobre Educación en el siglo XXI, UNESCO. Estos son:

- **Aprender a conocer;** que significa adquirir instrumentos de comprensión trascender la simple adquisición de conocimientos para centrarse en el dominio de los instrumentos que permiten producir el saber. Apropiarse de procedimientos y estrategias cognitivas, de habilidades metacognitivas, en resumen aprender a aprender y a utilizar las posibilidades de aprendizaje que permanentemente ofrece la vida.
- **Aprender a hacer;** que significa poder influir en el entorno, adquirir habilidades y competencias que preparen al individuo para aplicar nuevas situaciones en contextos culturales y sociales determinado.

- **Aprender a convivir;** que significa poder cooperar y participar supone el desarrollo de las habilidades de comunicación e interacción social, la tolerancia, la solidaridad y del respeto a los otros.
- **Aprender a ser;** que significa el desarrollo de las actitudes de responsabilidad personal, de la autonomía, de los valores éticos y de la búsqueda de la integridad de la personalidad significa en fin, la síntesis creadora que se aspira en la preparación de las nuevas generaciones. (Delors, 2002:11)

Retos de los proyectos curriculares para enseñar a aprender a aprender

Es transcendental el rediseño de un currículo que ilustre “aprender a aprender”, tomando en consideración las competencias genéricas de los estudiantes de nivel medio superior, para alcanzar esto se requiere de reformas profundas que afectan no sólo a los contenidos desde el currículo, arrancando decisiones administrativas que tienen que ver con la ordenación de los centros educativos y a las moderaciones de actuar y sentir de los directivos profesores y estudiantes, en la realidad educativa, de una forma mucho más amplia que la deseada.

La acumulación de carencias en el aprendizaje, en los estudiantes, que aumenta de un nivel educativo a otro y se manifiesta en el limitado desempeño de los mismos en la apropiación y uso de los conocimientos, situación que se agudiza en el nivel medio superior. La insuficiente estimulación al desarrollo intelectual y la formación de habilidades y competencias para “aprender a aprender” que en su mayoría trabajan en las aulas de forma limitada, ya en nuestro ambiente que prevalece, en la enseñanza tradicional.

La práctica pedagógica no siempre asegura, el suficiente desarrollo en los estudiantes la independencia, por apegarse a las formas tradicionales, o por el contrario por entender que “aprender a aprender”, requiere una disposición y una preparación pedagógica eficiente por parte de

los docentes; ya que en ocasiones cuando solo un docente pretende trabajar en este sentido provocamos un conflicto en el estudiante; ya que él se encuentra acostumbrado a la prescripción de conocimientos. Es imprescindible la atención a las formas de orientación y control de la actividad de aprendizaje, que desplieguen la reflexión de los estudiantes para ejecutar, adecuadamente los procesos de análisis y razonamiento proyectados, sobre lo que tiene que aprender.

La interdisciplinariedad en diferentes ocasiones queda únicamente como un intento, porque incluso en aquellas reformas curriculares, no se han trazado las estrategias investigadas que reconozcan adquirir ese propósito. En la mayoría de las ocasiones los profesores continúan atrapados a la idea de su papel protagónico, esto expone la importancia de la superación sistemática y sobre todo la investigación educativa para la caracterización y progreso de los problemas, con más apertura en los modos de pensar.

Nuestro país demanda de grandes reformas educativas, sociales y un buen inicio es el sector educativo, aunque como todos sabemos las bases son en el nivel básico; sin embargo el nivel medio superior, en el marco de la llamada civilización cognitiva, atribuyen la necesidad a los colectivos de profesores de este nivel a desarrollar cada vez con más profundidad, la investigación en relación con estrategias para enseñar a aprender. Los desafíos del mundo presente demandan profundizar en cómo desarrollar y disponer mejores estudiantes para que puedan evolucionar, reelaborar, reformar los conocimientos que reciben y además identificar y resolver los problemas.

Es imprescindible considerar la necesidad de estrategias de aprendizaje, que tengan que ver con la obtención continua de las fuentes de información y el empleo de las tecnologías como medios de comunicación, con el profesor y los compañeros, el dominio de técnicas de autoaprendizaje y la necesidad de aplicar el contenido con autonomía y creatividad. El desarrollo de estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel medio superior, corresponde tener como característica el abordaje desde posiciones interdisciplinarias, requisito esencial, por lo cual los profesores tienen

que flexibilizar cada vez sus posiciones, estar abiertos al trabajo en equipo, al análisis y la crítica colectiva.

No debemos dejar de lado el aprendizaje como un proceso constructivo, y las actividades que se componen transportan a una construcción individual y social de la realidad. Situación que en ocasiones estimula a los docentes a un conocimiento de sus estudiantes, para poder manifestar el restablecimiento personal que instala de forma visible las desigualdades individuales en el aprendizaje, en el aula, estas diferencias están enormemente influidas por las relaciones de reciprocidad y auxilio que se provocan en el marco de las clases, en la producción de tareas y otras actividades que desarrollan en el colectivo los estudiantes; situación que corresponde ser manejada de modo favorable por los docentes.

Reflexiones finales

- Las estrategias de aprendizaje como: Aprendizaje basado en problemas, Método de casos, Aprendizaje orientado a proyectos y Aprendizaje colaborativo que permitan al estudiante a “aprender a aprender”, implican un proceso de planificación en el que se origina el establecimiento de secuencias de acciones, con carácter flexible, orientadas para alcanzar los objetivos planteados.
- Generalmente el estudiante es motivado a memorizar, a dar respuestas rápidas, pero no a utilizar el intelecto para resolver un “problema”, y esto en ocasiones dificulta la aplicación, la aplicación de estrategias que permitan “aprende a aprender” en el aula ya que no cuenta con el hábito de la gestión de conocimientos (investigación).
- Es necesario para que el estudiante convierta el aula en un espacio de reflexión, crítica, argumentación y discusión sobre lo encontrado en los medios masivos de comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (1998) Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Beltrán, J. (1997) *Psicología de la educación*, México: alfaomega grupo editor, S.A. de C.V.
- Burón, J. (1994) Aprender a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Editora Mensajero, p. 94.
- Coll, C. et. al. (2000) *El constructivismo en el aula*, España: Editorial Graó.
- Colunga, S (2005) Algunas variantes de concreción de los modelos teóricos: las estrategias, las metodologías y los programas de intervención educativa. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Díaz, F, H, G (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, DF: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Díaz, F., y H, G. (2007) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw Hill.
- Gvirtz, S. y Palamidessi (1998) M., *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*, Argentina: AIQUE
- Monereo, C. Estrategias para aprender a pensar bien. Cuadernos de Pedagogía. 1995;(237):1. Enviado por Margarita Gonzá... en 2010, Octubre 1 - 13:06
- Ojeda, M. y A, M. (2004) La enseñanza en las aulas universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 34, consultado el 4/10/2007 en http://www.rieoei.org/inv_edu35.htm

Organización de Estados Iberoamericanos, XVII Conferencia Iberoamericana de Educación Valparaíso, Declaración de Valparaíso, Chile, 23 de julio de 2007, consultado el 20/09/2007 en <http://www.oei.es/xviicie.htm>

Ortiz, E. (2004) Estrategias educativas y didácticas en la Educación Superior. Pedagogía Universitaria. 2004.

Ovalle, M. (2005) "Constructivismo en la pedagogía del diseño industrial: ¿Qué aprenden los alumnos?" *Revista de Estudios sociales*, no. 21. CESO. Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Bogotá: Colombia, consultado el 19/11/2007, disponible en <http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/metodologia.htm>

Rodríguez del Castillo MA. (2004). Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Pedagógica Félix Varela

Salazar, A. (1995) *Didáctica de la filosofía*, Lima: UNMSM, Facultad de letras y Ciencia Humanas, Fonda Editorial.

UNESCO, (2005) *Declaración de Santiago de Chile a favor de la Filosofía, en la conmemoración del Día Mundial de la Filosofía*, consultado el 21/11/2007 en <F:\filosofi\DECLARACIÓN DE SANTIAGO DE CHILE.htm>.

Biblioteca “Gilberto Castellanos Tenorio” espacio de creatividad para el desarrollo de la investigación, la práctica docente y el trabajo colaborativo

Dra. en Educ. Blanca Estela Cortés Barradas
Mtra. Yolanda Huerta Guerrero

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

L.D.G. y L.A.P. Alejandro Ángeles Cortés

Instituto Ramón López Velarde S. C.

Resumen

Las vinculaciones entre la Biblioteca con los diferentes niveles educativos, tienen la finalidad de integrar a los alumnos en diversos tipos de actividades que coadyuven en la formación de los mismos, para desarrollar competencias, el impulso de la investigación en todo el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) y la oportunidad de realizar trabajo colaborativo, aprendizajes significativos para los educandos integrantes de nuestra población escolar.

Palabras clave: investigación, creatividad, práctica educativa, biblioteca.

INTRODUCCIÓN

La creación de una biblioteca es de vital importancia, sobre todo cuando ésta, atiende a diversos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciaturas, maestría y próximamente, doctorado).

La actual Biblioteca, tiene un origen común al de otras Unidades Normalistas, es decir, en 2003, al dejar de impartir la materia de ballet clásico, el espacio fue adaptado para lo que se conoció como la Biblioteca Normalista. Con el fallecimiento del Mtro. Gilberto Castellanos Tenorio, se le designa el nombre de nuestro literato y el 14 de septiembre de 2010 con la remodelación efectuada, se le denominó Biblioteca “Gilberto Castellanos Tenorio”.

Basamos nuestra filosofía en la Guía para evaluar bibliotecas institucionales de educación superior, en la Normativa para Bibliotecas y en los 6 objetivos de la Educación Para Todos de la UNESCO (2012).

Biblioteca es un espacio en donde se encuentran diversos libros, revistas y cuentos, ordenados para la lectura y la consulta, empleando el Sistema de Clasificación Decimal Dewey, según Stinson Fernández (2010).

Biblioteca Especializada en Educación es un espacio que cuenta con libros específicos de la especialización otorgada.

Nuestra Visión es ser una Biblioteca Especializada de Calidad, que oferte un extenso y variado número de medios de consulta, que satisfagan las necesidades educativas de la comunidad normalista.

Nuestra Misión es ofrecer Servicios de Calidad para garantizar la acreditación de los PE de los CIEES, el cumplimiento de los objetivos académicos de nuestra Institución y la difusión de los

acervos bibliográficos, mediante la organización y sistematización de las actividades que se realizan.

La Unidad Normalista se encuentra integrada por 7,476 educandos, desde Jardín de Niños hasta el nivel de Maestría. Consideramos que en las seis Licenciaturas se tienen alrededor de 1,299 alumnos y en las tres Maestrías, se tienen alrededor de 73 estudiantes.

La Biblioteca Normalista “Gilberto Castellanos Tenorio” presta servicio diario, a más de 200 estudiantes, según informe del mes de enero 2015.

Como Biblioteca Especializada, desarrolla un servicio de gran importancia para el alumnado, que puede encontrar alrededor de 31,162 libros y revistas del área de Educación, constituyéndose así, en una de las más importantes Bibliotecas Especializadas en Educación de la Ciudad de Puebla. En el BINE, en cada una de las Licenciaturas existe una pequeña biblioteca en donde se guardan las tesis, documentos recepcionales e informes de prácticas.

Las necesidades que tienen los educandos y sus docentes, tienen que ver con espacios enfocados al desarrollo de una clase, reforzamiento-retroalimentación de conceptos fuera de clase, desarrollo de actividades que les permita a los estudiantes, desarrollar su creatividad y la construcción de sus propios constructos cognitivos, para lograr el tan deseado aprendizaje significativo. En el Proyecto Biblioteca Normalista Digna “Gilberto Castellanos Tenorio”, Cortés Barradas (2015), en este trabajo mencionamos la necesidad de construcción de cuatro cubículos, una sala multiusos, dos baños en la planta alta, debido a que el espacio es insuficiente; para poder subir a la planta alta de nuestro edificio, estamos considerando la construcción de un módulo de escalera, que junto con una rampa de evacuación, permitirían al alumnado y sus profesores, ser movilizados en caso de un sismo. Estos espacios podrán funcionar como cubículos para asesoría de alumnos de las diferentes licenciaturas del BINE. Consideramos una ludoteca para dar aten-

ción a los más pequeños. Además de los espacios físicos, se necesita que el personal desempeñe trabajo determinado con respecto a su perfil.

Queremos que nuestra Biblioteca funcione en todos sentidos; uno de los problemas que se tiene es la colindancia con el antes Teatro Normalista, hoy auditorio “Rafael Moreno Valle”. En este caso, creemos que lo más conveniente para evitar tanto sonidos y/o ruidos, sería recubriendo dicho muro de colindancia con materiales aislantes, que no permitan el paso de los mismos.

Para muchos de nuestros alumnos es difícil que en su propia casa tengan una computadora de escritorio o una lap top, por lo que el servicio de consulta de libros digitalizados en tabletas, será una alternativa para que los estudiantes puedan conocer y manipular este tipo de procesos, que les pueden servir para estar al tanto de las novedades de estas tecnologías, que le permitirán operar desde la misma Biblioteca, una diversidad de libros enfocados en el quehacer educativo.

La finalidad del Proyecto Biblioteca Normalista Digna “Gilberto Castellanos Tenorio” y de las vinculaciones con los diferentes niveles educativos, son para atender las recomendaciones de los CIEES, para obtener la acreditación de los PE de las Licenciaturas y de los PE del Centro de Posgrado, para contribuir a mejorar la calidad y eficiencia de la Educación Superior a través de la evaluación. De las recomendaciones de los CIEES, que nosotros como personal podemos solucionar, son:

- a) Crear vínculos entre la Biblioteca y los diferentes niveles educativos. Realizando el consenso entre los asistentes, para evaluar y proponer nuevos cursos o talleres que sean importantes para los asistentes.
- b) Crecimiento en la bibliografía específica para cada Licenciatura y Posgrado. Buscando los libros más adecuados para cada Licenciatura y para las Maestrías.

- c) Volver a habilitar el periódico mural. Este se dejó de realizar en 2010 por falta de fondos, lo realizaremos a partir del mes de mayo, por la asignación de la responsable de la Biblioteca.
- d) Mantener limpias la sala de lectura, las estanterías de libros y baños. En Puebla, las exhalaciones de ceniza volcánica del Popocatepetl, nos ha provocado muchos problemas, en cuanto a la limpieza-mantenimiento de espacios y de los libros.

Primera vinculación con las Licenciaturas en Educación

La primera vinculación se llevó a cabo en la “Semana del Estudiante” del 20 al 24 de abril. Atraemos a los estudiantes de las diversas Licenciaturas con Talleres que fueran de interés para su preparación académica. El primer taller se llevó a cabo el lunes 20 de abril, en donde la Sicóloga les habló a los estudiantes y maestros de la importancia de tener ética profesional, de la asertividad y del trato a los niños. En este taller experimentaron con el estrés y la forma en la que deben eliminarlo bajo diversas técnicas de la escuela Gestalt.

En el segundo taller efectuado el martes 21, participaron con el manejo de la computación como herramienta para reforzar el aprendizaje de las matemáticas en educación básica. Ambos exponentes, interesaron a los estudiantes y docentes a utilizar el Lego para sumar, restar, multiplicar o dividir, para acercar al niño a las matemáticas de forma divertida.

El tercer taller, realizado el jueves 23, se les habló a nuestros educandos de los géneros periodísticos aplicados a la educación. En este taller los estudiantes experimentaron la importancia que tiene el diario o periódico para poder tomarlo como una fuente de conocimiento e información.

El cuarto taller se realizó el viernes 24, después de explicar los momentos relevantes de la pintura en la historia del ser humano, en un ejercicio práctico, el ponente hizo participar a la concurrencia en realizar el dibujo de cuerpos sólidos.

Los estudiantes participaron con preguntas como: ¿cómo puedo hacer que el Lego ayude a mis alumnos a mejorar en matemáticas?, ¿cuál género periodístico puede tener mayor relevancia para la educación?, si no tengo ética profesional ¿puedo ser un buen maestro(a)?, ¿qué importancia tienen las pinturas de las cuevas, para la educación actual? Las respuestas permitieron observar el interés de los estudiantes en seguir participando, en conocer más sobre el tema y en algunos casos, en el *insight* que algunos estudiantes experimentaron con la aplicación práctica de lo que se les explicó antes. En la evaluación de cada uno de los talleres, la queja “fue muy poco tiempo para cada taller, ábranlos 2 o 3 días”. En cada Taller se aplicaron 10 cuestionarios al azar y los resultados son los siguientes:

No.	Pregunta.	Evaluación.
1.-	¿Qué crees que se logró: comunicación, conocimiento o comprensión de lo expuesto?	20 Comprensión de lo expuesto. 10 Conocimiento 10 Comunicación.
2.-	¿Qué te gustó más: la teoría, la práctica o lo teórico-práctico?	20 Teórico-práctico. 10 Práctica. 10 Teoría.
3.-	¿Qué competencias crees haber desarrollado?: a.) Conocimientos aplicados a la práctica. b.) Comunicación oral y escrita. c.) Habilidades básicas para el manejo de computadora. d.) Capacidad para generar nuevas ideas (Creatividad).	15 → a.) 15 → c.) 5 → b.) 5 → d.)
4.-	¿Qué te gustaría desarrollar: 1. Trabajo colaborativo. 2. Ética profesional (Valores). 3. Capacidad de análisis y síntesis. 4. Habilidades de investigación.	20 → c.) 10 → d.) 5 → b.) 5 → a.)
5.-	¿Qué evaluación otorgas a los Talleres:	20 → a.)

	<ul style="list-style-type: none"> • Buena. • Regular. • No apropiada. 	20 → b.)
--	---	----------

Segunda vinculación con Preescolar

La segunda vinculación se llevó a cabo el lunes 27 de abril de 11:00 a 12:00 horas. Participamos dentro de las actividades de la “Semana de la Niñez”. Nuestro trabajo consistió en presentar 3 cuentos actuados, por cada dos grupos de preescolar, buscamos el desarrollo de la experiencia-práctica docente aplicada a la relación Biblioteca-Preescolar. Los cuentos fueron actuados por los estudiantes de Teatro del Mtro. David Serrano. Al terminar las actuaciones, se les hicieron diversas preguntas a los niños para observar qué entendieron, cuál fue el nombre del cuento, el grado de comprensión, las semejanzas con la vida diaria, qué mensaje dio el cuento, qué valores reconocieron, el nombre del maestro de Teatro, el nombre de las trabajadoras de la Biblioteca, el nombre de los estudiantes que participaron, etc. Con esta actividad, nos dimos cuenta que los niños asimilan, relacionan y encuentran las semejanzas con la vida diaria muy rápidamente. Llamó la atención cuando el maestro de Teatro, les preguntó si a alguien les habían pegado en su casa y una niña espontánea contestó: “sí, a mí, con un matamoscas en la cola” y todos los demás niños se rieron. Cuando Abraham les contó y actuó “La gallina mentirosa”, les preguntó a los niños: “¿alguna vez han dicho mentiras, aunque sean pequeñas o mentiras piadosas?”. Un niño le contestó que no porque sus papás “me pegan si digo mentiras”. Cuando Esmeralda, estudiante del Bachillerato les leyó “Con alas para volar”, pidió a los niños que se pusieran de pie y extendieran sus brazos, que los consideraran como sus alas y con el poder de la imaginación, los niños “volaron” en ese momento.

Evaluamos preguntando a las 6 educadoras y 2 apoyos de educadoras:

No.	Pregunta.	Evaluación.
1.-	¿Te gustaron los “Cuenta Cuentos Actuados”?	8 → Sí.
2.-	Esto, ¿ya lo habían realizado en el Preescolar?	8 → No.
3.-	¿Cree que los niños aprendieron el mensaje del cuento?	6 → Sí. 2 → No.
4.-	¿Qué evaluación le da a la actividad: buena, regular o no apropiada?	6 → Buena 2 → Regular.
5.-	¿Considera que este tipo de actividades es benéfica para acercar a los niños a la lectura de los Cuentos del Rincón?	6 → Sí 2 → más o menos

Tercera vinculación con las Licenciaturas y Maestrías

Para la tercera vinculación queremos desarrollar el espíritu por la investigación, partiendo en la Biblioteca hacia los diferentes niveles educativos formadores de docentes.

Estas vinculaciones forman parte del Plan de Trabajo 2015-2018, contenido en el Proyecto Biblioteca Normalista Digna “Gilberto Castellanos Tenorio”. En este Plan de Trabajo se pensó en relacionar a los estudiantes y docentes de las distintas Licenciaturas y Posgrado, vinculando al BINE a través de la Biblioteca con su entorno de las colonias aledañas, considerando esto desde la planificación de:

- Presentación de libros.
- Feria del libro que estimule la lectura de nuestros estudiantes.
- Talleres de lectura y redacción.
- Conferencias.

- e) Foros.
- f) Encuentros.
- g) Congresos.
- h) Obras de teatro.
- i) Cine debate.
- j) Café literario.
- k) Títeres.
- l) Audio-visuales.

Estas vinculaciones son producto de los diversos intereses de los alumnos que integran los diferentes niveles educativos de nuestra Institución. Responden al diálogo entre los responsables de los CIEES y la Gestión de Directivos en el BINE

Estamos conscientes de que nos falta mucho y que dentro de los servicios bibliotecarios, es de vital importancia la digitalización de libros que puedan ser consultados desde cualquier tableta o Laptop.

En este caso, lo que buscamos es:

No.	Relación con la investigación.	Evaluación.
1.-	Análisis de la Experiencia Pedagógica	Buena Regular No aceptable.
2.-	Análisis de la Práctica Docente	Buena Regular No aceptable.
3.-	Análisis de la Práctica Profesional	Buena Regular No aceptable.
4.-	Análisis sobre la elección del tema a investigar.	Buena Regular No aceptable.
5.-	Análisis sobre la relevancia de las investigaciones.	Buena Regular No aceptable.

Luchando por el beneficio hacia nuestros alumnos

Estamos conscientes de que los espacios de la Biblioteca son insuficientes, que se necesitan áreas más grandes para poder desarrollar todo lo que hemos pensado, como el empleo de sillones cómodos que inviten al lector a pasar horas en los mismos.

El empleo de colchonetas que permita que los estudiantes puedan bajar su tableta o lap top y puedan escribir en posición horizontal.

Obviamente, se requiere de un servicio de internet para toda la Unidad Normalista.

Consideramos de vital importancia la capacitación continua de los bibliotecarios con cursos sobre:

- a) Conservación y restauración de libros.
- b) Gestión de la calidad: planificación, gestión y evaluación de los servicios bibliotecarios (desde una filosofía hasta la evaluación de lo realizado y/o su replanteamiento).
- c) Hacia un control de calidad, no sólo en el trato al usuario, sino también en la forma en la que se normalizan y evalúan los procesos.
- d) Metodología que nos permita conocer nuestros usuarios, establecer los objetivos, evaluación del proceso y replanteamiento de lo que no funcionó.
- e) Evaluaciones: cuantitativas y cualitativas.

Considerando que el segundo de los objetivos por parte de la DGESPE al actualizar los planes y programas de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Telesecundaria, cuyo Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica, SEP (2009) es: “2.- Que los egresados de las escuelas normales desarrollen diversas herramientas básicas para el aprendizaje, directamente relacionadas con las capacidades lingüísticas y matemáticas”, la Biblioteca es el espacio en donde se debe dar la facilidad para desarrollar, aprender y aprehender el conocimiento, a través de la sana convivencia entre la docencia-investigación

Una de las cosas que nos marcan los indicadores CIEES, es que aunque sean instalaciones adaptadas a los Programas Educativos “Adecuación de las instalaciones e infraestructura acordes al proceso formativo (aulas, laboratorios, biblioteca, centro de cómputo, redes, espacios de trabajo, otros), De la Garza Aguilar, Javier (2014). Creemos que aunque se pueden adaptar los espacios, estos son insuficientes y que en realidad lo que más convendría, sería tener un espacio desti-

nado desde su origen a funcionar como Biblioteca, con cubículos, salas de usos de múltiples, cuarto oscuro, baños, área de de copiado, videoteca, hemeroteca, mapoteca, ludoteca, etc.

A partir de la Reforma al Plan de Estudios de 2012, IEESA (2012) ajustada en:

- a) Enfoque centrado en el aprendizaje.
- b) Enfoque basado en las competencias.
- c) Flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Esta Reforma se divide en áreas formativas tales como la pedagógica, la del la enseñanza-aprendizaje, TIC, práctica profesional y áreas optativas. Con esta Reforma, todas las Bibliotecas deben actualizarse no sólo en acervo bibliográfico, sino en todos sentidos: recursos humanos (personal) con cargas mixtas y/o diversificadas, hablar por lo menos un idioma extranjero (inglés), el personal debe saber manejar computadoras, tabletas, lap top. En general es bueno el cambio mientras esto sea en beneficio de los usuarios de las Bibliotecas Especializadas.

Conclusiones

- 1) La Biblioteca debe conformarse como el espacio de convivencia entre la docencia-investigación-práctica educativa y el trabajo colaborativo en todas las Licenciaturas y Maestrías de nuestro BINE.
- 2) Las aportaciones de nuestra Biblioteca Especializada podrán ser constatadas por sus trabajos en investigaciones, la práctica docente, profesional y la experiencia pedagógica de sus docentes.

- 3) El espacio de convivencia que representa nuestra Biblioteca pueda convertirse en un espacio de creatividad e innovación en la medida en la que se pueda aportar más hacia el ser humano y su evolución.

Referencias bibliográficas

Cortés Barradas, B. E.(2015). Proyecto Biblioteca Normalista Digna “Gilberto Castellanos Tenorio”. BINE, p. 4. México.

De la Garza Aguilar, J. (2014). Metodología General para la Evaluación de los Programas Educativos de Nivel Superior. Pp. 34-36. México.

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México. Mc Graw Hill.

IEESA (2012). ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, p. 28.

Meza Cabrera, R. E. (2015). Proyecto Institucional de los CIEES en el Benemérito Instituto Normal del Estado del Estado “General Juan Crisóstomo Bonilla”, p. 16. México.

Páginas WEB: www.ciees.org.mx ; www.unesco.org

SEP (2009). Modelo de integración para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica, p 5. México.

Stinson Fernández, J.H. (2010). Sistema de clasificación bibliotecaria, p 7. Puerto Rico.

UNESCO (2012). La Educación para Todos y sus objetivos, p 1.

Las nuevas modalidades y su incidencia en la flexibilidad curricular

Nanzihuan Rodríguez Ramos, Elisa Lugo Villaseñor, Eloísa Rodríguez Vázquez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

RESUMEN

En este trabajo, se reportan los avances de un estudio en que se analiza el papel que tienen las nuevas modalidades educativas virtuales e híbridas y su implicación en la flexibilidad curricular. Se pretende una primera aproximación a los referentes teóricos del tema y conocer de qué manera tienen incidencia en la formación de los universitarios, desde el punto de vista de quien aprende, es decir, el estudiante, reconociendo su capacidad de elegir la forma, el lugar y el momento que favorecen su aprendizaje en función de sus necesidades. Para ello, se revisaron los aportes de algunos autores y lograr mayor comprensión de la temática, además se recuperaron las opiniones de los estudiantes de la primera generación de dos licenciaturas en el campo de la educación, de una universidad pública estatal. La recolección de información se realizó mediante un instrumento de dos componentes, uno en escala Likert y otro de preguntas abiertas en el que se consideró la concepción que tienen los estudiantes acerca de las materias híbridas y virtuales, la forma en que se ven reflejadas en el plan de estudios, el modo en que operan estas modalidades, así como la manera en que viven el cambio los estudiantes. De ésta manera, se busca reflexionar sobre cómo se concreta en el currículo universitario el planteamiento del “deber ser” sobre la flexibilidad curricular su contraste con la “realidad” en cuanto a su aplicación y las vivencias de los actores educativos que lo cursan, en este caso de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Superior, Currículo Flexible, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea suele tener cada vez nuevas exigencias de alta complejidad intelectual, social y organizativa en el mundo del trabajo, por lo que las universidades deben estar preparadas para lograr en sus estudiantes las competencias necesarias para sobresalir en el campo laboral. Estas nuevas necesidades, de acuerdo con Celis y Gómez (2005), implican nuevos contextos de flexibilidad curricular, diversificación institucional y de oferta de programas de estudio, y utilización creativa de las potencialidades de aprendizaje generadas por las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Actualmente la mayoría de las universidades han incorporado la noción de flexibilidad y como apoyo a ésta han incluido la virtualización e hibridación de la enseñanza, sin embargo, en la implementación algunas de estas instituciones se han visto con diversas problemáticas y, aunque contribuyen a satisfacer la demanda estudiantil, no siempre contribuyen a lograr un buen aprendizaje o a una flexibilidad que le permita al alumno elegir de acuerdo con sus preferencias, conocimientos y tiempo disponible.

Flexibilidad y Multimodalidad

Desde los años 70, Escalona (2008) refiere que se comenzaron a detectar problemas serios de rigidez académica que orientaban la organización universitaria, cuyos planes de estudio eran verticales y cuyas estrategias de enseñanza estaban orientadas a privilegiar la adquisición de conocimiento memorístico. Debido a ello, se comenzó a hablar cada vez más de la flexibilidad curricular, de tal manera que en los años 90 gran parte de las instituciones de educación superior tenían dicha noción integrada en sus propuestas curriculares. Sin embargo, la flexibilidad no

posee una sola noción por ejemplo, Díaz Barriga Arceo (2012), plantea que este concepto involucra tiempos, espacios, tareas, relaciones de trabajo, para aprender nuevas habilidades. Por otro lado, Pedroza (2005) define a la flexibilidad curricular como la adecuación de los estudios universitarios a los intereses y disposiciones de los alumnos, la búsqueda de una formación integral y la apertura a los progresos del conocimiento. Mientras que Díaz Villa (2002), se centra desde el punto de vista de quien aprende y menciona que, en un currículo flexible, el aprendiz tiene la posibilidad de seleccionar la forma, el lugar (espacio) y el momento (tiempo) de su aprendizaje de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades.

El mismo autor establece cuatro principales rasgos de la flexibilidad, en donde se encuentran:

- La flexibilidad puede ser constitutiva en un orden incluyente, facilitando la inclusión de lo excluido.
- Abre posibilidades y oportunidades de prácticas y procesos de organización y participación socializados.
- La experiencia de la flexibilidad favorece el desarrollo de sujetos activos y participantes, capaces de interactuar y comprender los procesos en los que están involucrados.
- Puede ser un principio generativo de procesos integrados, de redimensionamiento de identidades individuales o colectivas, de redefinición de controles y de búsqueda progresiva de la autonomía (Díaz Villa, 2005: 24).

Por otro lado, Pedroza (en Escalona, 2008), menciona once principales características que debe tener el currículum flexible:

- Persigue adecuar permanentemente los nuevos conocimientos a los procesos de formación;

- Promueve la capacidad de decisión del alumno en el momento de elegir las asignaturas o módulos que debe cursar;
- Fomenta el trabajo colegiado de docentes e investigadores al darle una nueva función a la academia;
- Propicia la comunicación horizontal y vertical de los contenidos al evitar la rigidez de las materias secuenciales;
- Facilita la movilidad de los actores académicos;
- Opta por un aprendizaje integral;
- Vincula la universidad con otras instituciones;
- Busca la formación de sujetos comprometidos con sus circunstancias, reflexivos y polivalentes (conocimiento y experiencia panorámica en el campo laboral);
- Estimula la interdisciplinariedad, disciplinariedad y transdisciplinariedad;
- Redimensiona el papel que juega el docente;
- Hace viable el sistema de créditos (Pedroza en Escalona, 2008: 149).

Tomando en cuenta lo anterior, el uso de las TIC se ha empleado como modalidades educativas alternativas, que permiten responder a algunas de estas características de la flexibilidad, y atender a la población que demanda acceso a los espacios educativos de la sociedad y a la necesidad de la reducción de costos de las universidades.

De acuerdo con Rama (2009), en los últimos años han existido tendencias que han producido reformas curriculares en América Latina. Entre estas tendencias están la masificación, diversificación, acreditación, postgraduación, mercantilización, internacionalización y virtualización. Esta

última, se refiere al desarrollo de ofertas curriculares bajo las modalidades de educación virtual y a distancia, como posibilidades para los estudiantes de llevar materias de una u otra modalidad alternativamente, también implica la incorporación de las TIC en los procesos curriculares.

De la misma manera, en México, Díaz Barriga y Lugo (2003) comentan que en los años 90 se notó un incremento en el uso de las TIC en las reformas curriculares, ya que las recomendaciones de los organismos internacionales en materia de educación superior se centró en el mejoramiento de la educación y la ampliación de la matrícula por medio de estas tecnologías.

También, Castillo (2014) establece que las instituciones de educación superior han creado proyectos y programas para integrar las TIC, nombrándolos de diversas formas como educación virtual, e-learning, b-learning, educación a distancia en línea, modalidad híbrida o mixta, y formación multimodal. La última es definida como una multiplicidad de combinatorias posibles que dependen de las necesidades y circunstancias particulares de cada estudiante, permitiendo transitar desde lo completamente presencial hasta lo totalmente virtual.

De esta forma se puede observar que una de las intenciones de la flexibilidad y de la multimodalidad es permitir que el estudiante tenga múltiples opciones y elija las que mejor se adapten a su modo de vida, sus conocimientos, sus habilidades, etc.

METODOLOGÍA

OBJETIVO: El objetivo principal de este trabajo fue realizar una exploración sobre el papel que tienen las modalidades híbridas y virtuales en la formación universitaria, a partir de analizar opiniones y experiencias de los estudiantes de la primera generación en dos planes de estudio en el campo de la educación en una universidad pública. Se buscó reflexionar sobre si estas nuevas modalidades realmente contribuyen a lograr el currículum flexible.

DISEÑO: En el presente estudio de tipo cuantitativo y descriptivo, se decidió emplear un cuestionario para indagar percepciones generales de los estudiantes sobre elementos de influencia en la flexibilidad curricular en una UPE. En la primera fase del estudio se llevó a cabo una revisión documental sobre las temáticas a indagar, flexibilidad curricular e integración de nuevas modalidades educativas en la universidad, a partir de ello, se diseñó un instrumento en escala Likert y con preguntas abiertas para la parte del balance de ventajas y desventajas. El instrumento, se conformó por seis apartados: Datos generales, características generales, estructura curricular, planeación de la operatividad y balance de las ventajas y limitantes del plan de estudios. Este avance comprende el análisis de dos grupos de estudiantes de dos carreras en el campo de la educación: 27 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con matrícula 2010, lo cual comprende el 71% del total de estudiantes en este semestre; y 7 estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Tecnología Educativa de matrícula 2010, que corresponde al 70% del total. Las respuestas obtenidas por ambos grupos fueron capturadas en una base de datos de Excel, que permitió observar en qué aspectos coincidían los estudiantes.

RESULTADOS

Como parte de las características generales del plan de estudios se retomaron cuatro innovaciones principales para este trabajo, las cuales son: flexibilidad, modalidad híbrida, modalidad virtual y uso crítico de las tecnologías.

- En la primera de ellas, la flexibilidad, se tuvo que el 33.3% de los estudiantes de Ciencias de la Educación (CE), dicen estar de acuerdo con que esta innovación estaba presente en su plan de estudios; por otro lado, el 42.8% de los estudiantes de Comunicación y Tecnología Educativa (CTE) se encontraron en desacuerdo con este reactivo.
- El 63% de los alumnos de CE y el 57.1% de los de CTE dijeron estar de acuerdo con que la modalidad híbrida se encontraba presente en su plan de estudios.

- En la modalidad virtual, el 37% de los alumnos de CE establecieron estar de acuerdo con la presencia de ésta en su currículum, mientras que el 57.1% de los estudiantes de CTE dijeron estar en desacuerdo con este hecho.
- El 55.5% de los estudiantes de CE y el 42.8 de los de CTE comentaron estar de acuerdo con que existía un uso crítico de las tecnologías en su trayectoria educativa.

En la estructura curricular se encontró que ambos planes de estudio están regidos por el Modelo Universitario (MU) de la UAEM, el cual establece que entre las características del currículum abierto y flexible se encuentra la multimodalidad, que “refiere a una oferta de cursos en modalidades educativas no convencionales, híbridas o mixtas que permite a los sujetos en formación combinarlas en función de sus capacidades de aprendizaje, condiciones y disponibilidad de espacios, tiempos y recursos” (UAEM, 2010: 21). Tomando estas bases, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) refiere que ambos planes de estudio deben: a) desarrollar un currículo flexible que permita la elección y movilidad académica del estudiante, b) que se integre el conocimiento general, de valores y de especialización, c) generar cátedras activas incorporando los adelantos tecnológicos y aplicando didácticas que motiven al estudiante para su aprendizaje (UAEM ICE, 2010).

Cabe destacar que el ICE es la unidad académica con mayor número de materias en estas nuevas modalidades, ya que se imparten 13 unidades curriculares híbridas y 1 unidad curricular virtual, de las cuales 11 son de la etapa básica general, 1 es de la licenciatura en docencia y 2 son de la licenciatura en comunicación y tecnología educativa (e-UAEM, 2014). Sin embargo, se puede observar que no existen una gran variedad de unidades curriculares híbridas y virtuales propias de las licenciaturas, aun cuando el perfil de egreso de CTE está enfocado al desarrollo de proyectos educativos relacionados con el uso de las TIC, el diseño de estrategias y ambientes de aprendizaje en las distintas modalidades educativas; mientras que en el perfil de egreso de CE se men-

cional que se deben de tener conocimientos y habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

De acuerdo con Cobo y Moravec (2011), el desafío de las competencias digitales es que deben ser estimuladas mediante experiencias prácticas, no se trata únicamente de conocer el dispositivo o el software, se necesita de la aplicación para poder resolver problemas de diversas maneras. Es por ello que si los estudiantes tienen un contacto y una práctica directa con las nuevas modalidades, será más sencillo para ellos desempeñarse en estos aspectos en el ámbito laboral para el cual los están preparando.

Por otro lado, en la parte de sistema de enseñanza se recuperó que:

- En cuanto al uso de tecnologías innovadoras como parte de la enseñanza, el 33.3% de los encuestados de CE y el 85.7% de CTE establecieron que casi siempre existía ese uso por parte de los docentes.
- El 29.6% de los estudiantes de CE y el 71.4% de CTE comentaron que casi siempre en el uso de tecnologías se consideraba un elemento de evaluación.
- El 48.1% de CE y el 100% de CTE afirmaron que casi siempre se realizaban actividades que promovían y facilitaban el aprendizaje autónomo.
- Mientras que el 44.4% de los encuestados de CE comentó que casi siempre las unidades curriculares híbridas y virtuales apoyaban a su formación permitiendo otras formas de aprendizaje, el 42.8% de los alumnos de CTE dijeron que esto sólo ocurría regularmente.
- El 57.1% de los estudiantes de CTE manifestaron que regularmente cualquier alumno tiene las competencias necesarias para poder tomar una materia híbrida o virtual, sin embargo, el 29.6% de los de CE comentó que rara vez sucedía.

- El 33.3% de los encuestados de CE y el 57.1% de CTE comentaron que regularmente existía una explicación acerca del funcionamiento de la plataforma para las materias híbridas y virtuales.
- El 44.4% de los estudiantes de CE respondieron que regularmente aprendían fácilmente en una materia híbrida o virtual, mientras que la opinión de los estudiantes de CTE se encontró dividida, un 28.6% comentó que casi siempre aprendían fácilmente, mientras que el mismo porcentaje declaró que esto rara vez ocurría.
- Mientras que el 57.1% de los alumnos de CTE comentó que casi siempre los docentes que daban clases híbridas y virtuales tenían la preparación necesaria para contribuir a un aprendizaje exitoso, el 25.9% de los estudiantes de CE dijeron que esto rara vez ocurría.

Se puede observar que para los estudiantes es clara la presencia de la integración de las TIC en la enseñanza y en la evaluación, además de que también coinciden en que las nuevas modalidades permiten nuevas formas de aprendizaje. Por otro lado, existe discrepancia sobre si son modalidades que cualquier estudiante puede tomar o si es fácil aprender en ellas. Al respecto, el Tercer Informe de la UAEM reportó que desde el 2014 se está implementando el curso Auto administrado de Inducción a la Formación Multimodal para Estudiantes, en el cual están participando los seis programas educativos del ICE y el cual tuvo 575 estudiantes el año pasado; lo que sugiere una transición más sencilla para los alumnos entre las clases presenciales y las nuevas modalidades (UAEM, 2015).

También existió discrepancia con la preparación que tienen los docentes para poder impartir clases híbridas o virtuales, en este aspecto, de acuerdo con el Tercer Informe de Actividades de la UAEM, se planteó el Programa de Formación Docente para Modalidades No Convencionales de Aprendizaje, en donde durante el ciclo 2014-2015 participaron 262 profesores en los diferentes cursos que se ofertaron. (UAEM, 2015)

En la planeación de la operatividad del plan de estudios se recuperó que:

- Por un lado, el 33.3% de los encuestados de CE comentó que nunca hubo una explicación sobre en qué consistía la flexibilidad que tiene su plan de estudios, por otro lado, 28.6% de los alumnos de CTE dijeron que esto rara vez ocurre.
- El 25.9% de los estudiantes de CE respondieron estar en desacuerdo con que las máquinas del centro de cómputo eran suficientes para la demanda estudiantil, mientras que el 42.8% de los alumnos de CTE comentan estar totalmente en desacuerdo con este punto.
- En la reglamentación de las materias híbridas y virtuales, el 29.6% de los encuestados de CE declaró estar totalmente en desacuerdo con saber en dónde se establecieron las reglas para ello, mientras que el 57.1% de los estudiantes de CTE dijeron estar de acuerdo con conocer dicho reglamento.

Algunas de las ventajas expresadas por la mayoría de los estudiantes fueron: La multimodalidad (unidades curriculares presenciales, híbridas y virtuales), la oportunidad de elegir el profesor con el cual se prefieren cursar las materias y la eliminación de la seriación de las materias. Por otro lado, coincidieron que algunas desventajas fueron: La poca oferta de unidades curriculares en distintos horarios, la mala implementación de la flexibilidad, la falta de actualización docente, el desconocimiento del manejo de las plataformas y que los estudiantes no son consultados para la mejora de los planes de estudio.

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta los resultados expuestos, se puede observar que los estudiantes encuentran beneficios en la multimodalidad, sin embargo, también encuentran algunas deficiencias en la forma en que les son presentadas, pues aún no cumplen con la característica esencial de una propuesta multimodal de acuerdo con el MU, ya que no permiten que “los sujetos en formación

[realicen] individualmente sus elecciones, como un traje a la medida, sin ceñirse a opciones limitadas” (UAEM, 2010: 42).

Es necesario pensar en las tecnologías como herramientas que pueden favorecer la generación de nuevas habilidades y aprendizajes, como sugieren Cobo y Moravec (2011) las TIC no son un destino, más bien son un puente entre distintos conocimientos. De la misma forma, Castillo (2014), comenta que no debemos centrarnos únicamente en la tecnología, sino pensar también en las cuestiones pedagógicas y los métodos de enseñanza que permitan el mejor uso de las TIC.

Por ello, llama la atención que gran porcentaje de los estudiantes coinciden en señalar la carencia de preparación de los docentes, lo cual impide un buen aprendizaje y la adquisición de competencias digitales. Así es importante reconocer el avance que ha tenido la UAEM al implementar un gran número de unidades curriculares híbridas y virtuales, pero también es necesario señalar que aún falta preparación en el aspecto pedagógico y los métodos de enseñanza.

Por otro lado, Castillo (2014), muestra que además de las tecnologías y la pedagogía, se debe fomentar una adecuada organización para que exista una correcta implementación de las tecnologías en las universidades. Dicha organización debe involucrar las esferas social, político-institucional, administrativa y técnico-pedagógica, las cuales deben estar conectadas y requieren ser conocidas por los actores educativos. Por tal motivo, también se cree necesario difundir este tipo de información con los estudiantes, ya que tomando en cuenta los resultados, muchos de ellos no conocen los reglamentos y procedimientos que regulan la ejecución de la multimodalidad y de la flexibilidad.

Si bien la flexibilidad y la modalidad híbrida son aceptadas por los estudiantes como un beneficio para su formación, se hace evidente la necesidad de instrucciones y capacitaciones específicas que permitan tanto estudiantes como a profesores desarrollar al máximo el potencial de estas modalidades.

Se debe procurar que los alumnos tengan una formación apropiada en el uso de las TIC que les permita cursar las materias en nuevas modalidades con éxito para, de esta manera, satisfacer uno de los retos de las IES. Por otro lado, la capacitación que los docentes puedan tener bien pudiera mejorar el funcionamiento y la propuesta de nuevas materias en éstas modalidades, al invitarlos al desarrollo de contenidos.

La falta de variedad en las unidades curriculares que se ofertan en la unidad académica de estudio se convierte en una limitante que puede estar influenciada por dos factores. Uno por la preparación de los docentes quienes imparten los programas educativos, que al no conocer las nuevas modalidades pudieran no aprovechar de manera adecuada los espacios virtuales. Y dos, por la disposición tecnológica con la que se cuente, tanto para el desarrollo y uso de la plataforma, así como para su desempeño en el uso por una gran cantidad de estudiantes.

Ampliar la cobertura de atención se considera también como uno de los retos de las IES, por ello, el uso exitoso de espacios virtuales puede favorecer a la universidad de estudio. Sin embargo, siempre es necesario valorar el rendimiento de las nuevas modalidades curriculares que se ha obtenido en ésta institución, ya que puede servir como referente para ampliar el financiamiento requerido para su continuidad y evaluación.

Es importante hacer énfasis que éste es el primer acercamiento del problema a tratar, por lo que es necesario seguir profundizando con otras aproximaciones cualitativas que puedan definir con más detalle, la forma en que las nuevas modalidades educativas están siendo implementadas por las universidades y cómo las están concibiendo los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cobo, C. y Moravec, John. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Castillo, M. (2014). Análisis Del Proceso De Implementación De Un Entorno Virtual De Aprendizaje En Educación Superior: Estudio De Caso E-UAEM. Doctorado. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Celis, J. y Gómez, V. (2005). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.2 (Enero-Junio de 2005). ISSN 1794-8061. Recuperado el 12 de marzo de 2015, de: <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/jcymg.pdf>
- Díaz Barriga, F., y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En Á. Díaz Barriga, La investigación curricular en México (págs. 63-123). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. RIES, México.
- Díaz Villa, M. (2002). "Flexibilidad y educación superior en Colombia". Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior. (en: <http://www.fcauancv.edu.pe/libro1.pdf>).
- e-UAEM. (2014). Resultado institucional de evaluación de asignaturas híbridas y virtuales. México, UAEM.

Pedroza, R. (2005). La flexibilidad académica en la universidad pública [en línea]. Recuperado el 12 de julio de 2015, de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista119_S3A1ES.pdf

Rama, C. (2009). La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. Edición de la Universidad del Caribe, Unicaribe, república Dominicana.

UAEM ICE. (2010). Propuesta de reestructuración: Licenciatura en Ciencias de la Educación. México, UAEM.

UAEM. (2010). Modelo universitario. México, UAEM.

UAEM (2015). Tercer Informe de Actividades 2014-2015. México, UAEM.

Reflexión de la práctica alternativa para replantear el ejercicio profesional

Cosme Esparza Flores, Susana González González

Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México

PRESENTACION

Una de las preocupaciones que se tiene al interior de la Escuela Normal de Ecatepec en el proceso de formación inicial, es transitar acciones que se hacen de manera cotidiana a procesos que permitan niveles de competencia para el ejercicio docente de carácter reflexivo. El equipo de académicos parte del principio que recuperar la experiencia en torno a este aspecto va más allá del sentido de carácter anecdótico, consideramos que es necesario generar procesos de reflexión sistemática, identificando este proceso como base para el mejoramiento continuo de las competencias profesionales.

Es importante recuperar las experiencias obtenidas en los espacios de práctica en las instituciones de educación básica, a efecto de identificar fortalezas y retos personales e institucionales, siendo la reflexión el elemento sobre el que descansa la generación de saberes pedagógicos, aquí hay la posibilidad de desarrollar un ejercicio de carácter metacognitivo de las competencias profesionales alcanzadas y las que faltan por construir, a partir de situaciones reales en contextos de trabajo, para ir conformando con esto el estilo propio de docencia. Esto es un ejercicio de autonomía intelectual.

Como resultado de la experiencia -entendiendo a esta como un ejercicio mediado por la reflexión de la práctica-, se van generando también estructuras cognitivas y cognoscitivas que desa-

rrollan la intuición, no como mero reflejo del sentido común sino como función compleja de orden superior.

Con la reflexión de la práctica hay una revisión propia, no es revisión del otro. Esta revisión fortalece los procesos de identidad docente.

DESARROLLO

El proceso de identidad de la Escuela Normal de Ecatepec como institución formadora de docentes, se ha venido constituyendo como resultado del proceso de interacción en el que convergen los actores implicados. Situarla en tiempo y espacio preciso ha sido condición indispensable para la constitución de equipos de trabajo, que atentos a la traducción de demandas sociales y profesionales, identifican áreas de oportunidad para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de mejora.

En este andar de crecimiento como institución, es visible identificar cómo el encuentro de subjetividades ha construido una red de significados que dan sentido a la cultura escolar. La intersección de trayectorias de formación, laboral y personal “viste” a la “gramática institucional”. Esta condición genera un punto común que actúa como apoyo y referencia. Hay un piso común (aunque no sistematizado y explicitado del todo) permite avanzar en colectivo, en el sentido que se tienen presentes los retos y compromisos que como comunidad profesional de aprendizaje se tienen en relación al tipo de docente que se requiere para la educación básica.

Es complicado formar para la docencia, el abanico de posibilidades y requerimientos es amplio. Es necesario estructurar proyectos de desarrollo académico contextualizados, apuntalar el seguimiento y la evaluación para poder reconocer el impacto que tienen; ayuda en esto visualizar a la Escuela Normal de Ecatepec como un sistema complejo.

¿Por qué ayuda la consideración de que la ENE es un sistema complejo? Porque se le puede caracterizar como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presenta la paradójica relación de lo uno y lo múltiple, continua Morin (2009)... interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen el mundo fenoménico. Hay eventos que tienen que ser complejizados, es decir; identificar “sistemas reticulares” cuyas estructuras no son jerárquicas, en la cual no hay un nivel que sea más fundamental que otro porque hay una recursividad rotativa (Morin, 2009b).

Desde esta perspectiva podemos identificar en nuestra escuela varios sistemas reticulares, en este caso el que nos interesa es complejizar lo referente al ejercicio de la docencia reflexiva; ayudan nuevamente las consideraciones de Morin (2009) es complejo porque recupera parte de un mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad para lograr la certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones.

No resulta casual el interés por la docencia reflexiva. Esta es una de las competencias fundamentales que se requiere en los profesionales de la educación en el contexto actual, esta acción es pertinente para dar respuesta a las necesidades de formación, permite también la reconstrucción colectiva de un currículum flexible que ayuda a los involucrados a aprender, a construir saberes pedagógicos a partir de la revisión de la práctica cotidiana, ya sea en calidad de docente o estudiante, mismo que es viable de ser construido en ambientes altamente colaborativos, en donde la reflexión es identificada como fuerza impulsora para la transformación de la propia escuela a través de la interacción de “docentes y alumnos competentes”.

La reflexión de la práctica como competencia profesional (entre otras cosas) permite visualizar qué tanto se está preparando al individuo para desarrollar la actividad docente bajo un enfoque globalizador, si se le está preparando para desarrollar un pensamiento autónomo que le permita seguir aprendiendo, de resolver problemas, de comunicarse, de establecer relaciones, asumir

riesgos y retos. Soler (2004, citado en Bazdresch, 2000) opina que “Las competencias combinan los conocimientos con el comportamiento social, es algo más que habilidades, implican el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad”. Por su parte Montt (2004) considera que este proceso da paso a “...indagar por las potencialidades del sujeto a partir de sus múltiples posibilidades, ya no desde un entorno formal, neutro y descontextualizado, sino desde problemas puntuales que involucren un contexto amplio conformado por maestros, estudiantes, padres de familia e instituciones educativas”. Se abre la posibilidad de discutir desde un punto de vista colaborativo el desempeño del centro educativo en su totalidad y no sólo el de los estudiantes, para diseñar y/o reorientar proyectos de mejora que apoyen el proceso de formación de docentes.

Este asunto también impacta al proceso de profesionalización, se requiere de un desarrollo de competencias encaminadas a revisar la propia práctica bajo paradigmas de la docencia reflexiva tendientes a afianzar procesos de indagación, situando este recorte en contextos bien definidos y caracterizados para encontrar correlación entre los diversos factores que articulan lo que sucede al interior del aula. El asunto aquí no está tanto en la información que se tiene, básicamente se centra en cómo se articula para apoyar la comprensión de red de significados que explican lo que escolarmente sucede, donde la propia actuación del docente como mediador es fundamental para la consecución de propósitos educativos.

Este es un evento altamente atractivo, se participa de manera explícita en una coyuntura en donde conjugación de la teoría y la práctica posibilitan la generación de saberes pedagógicos, se trabaja en la construcción permanente de la competencia de revisar y mejorar el propio modelo de docencia. En un asunto interesante para quien considera que cuando esto ocurre en un ambiente colaborativo y con características de ejercicio de autonomía intelectual, se impacta en la constitución de la identidad docente.

Aquí hay una posibilidad de formación que transita en el plano del reconocimiento de uno mismo, pero siempre en interacción con los otros; además de situar esto en entornos sociales que dan contenido al posicionamiento del sujeto, mismo que emerge como resultado de las diferencias y complementariedades que dialogan de manera recursiva y hologramática. Es decir, hay recursividad porque los estados finales del ciclo de reflexión son importantes porque se convierten en la base de la generación de nuevos estados, el cierre es el fundamento para abrir uno nuevo y son hologramáticos porque cada uno de los constituyentes pueden ser abordados “relativamente” de manera independiente, se les pueden dotar de relativa autonomía, pero en cada parte pueden verse características de todo el sistema, desde cada una de las partes puede regenerarse todo el sistema de reflexión.

Es fundamental reconocer que aquí hay una relación entre el sujeto que interviene su propia práctica y la propia práctica como objeto de conocimiento, esta intersección de elementos devienen de:

- a) Las necesidades profesionales instauradas por el sujeto
- b) Las necesidades del campo laboral instauradas por determinado sistema
- c) Las necesidades de desarrollo del grupo de alumnos con quien se está trabajando

Cuando el docente conjunta estos elementos hay una reconstrucción de la realidad que lo ayuda a situarse en un contexto determinado, a re-interrogar el propio conocimiento (y a nosotros mismos como personas y profesionales de la educación), al conocer/construir las condiciones existentes se visualizan las posibilidades y los límites. Esto puede ser considerado como la antesala para la construcción de conocimiento sobre la propia práctica producto de la reflexión, se construye un conocimiento, que es válido para quienes participan en el proceso.

Cuando se identifica dentro de la propia práctica aquello que es sensible de ser mejorado, asistimos a la presencia de la intuición, que ayuda a dar sentido a lo que se hace y ayuda a trazar un pensamiento categorial; esto es fundamental para identificar los aspectos esenciales, estos no se aprecian de manera objetiva, pero están ahí; cuando la percepción trasciende se puede hablar de intuiciones sensibles y categoriales, y esto afirma Husserl (2012), es producto de una compleja actividad intelectual. La propia práctica puede ser aprehendida como resultado de una intuición categorial, se abre la puerta al entendimiento, la práctica entonces se transforma en educativa, esto añade Husserl (2013) mediante el procedimiento de convertir las propias vivencias en trascendentales, perfilando esto cuando se pone en el centro lo intencional de la actuación docente afianzando la identidad del yo.

Con la adopción de la reflexión de la práctica como opción metodológica para la mejora continua del trabajo que se desarrolla, se plantea de manera permanente un cuidado y replanteamiento de la conciencia, siendo esta el resultado del juego de intesubjetividades en contextos determinados, el tiempo y el espacio signan la actividad humana, esto que dentro del marco de pensamiento complejo se maneja como lo que nace a través de la doble dialectización del sujeto y del objeto (Morin, 2008).

Con la conciencia se devela la relatividad de la verdad y del error. Es mirar el mundo de otra manera, dado que se identifican las interrelaciones y las interacciones que dan lugar a las diferencias y al desdoblamiento en donde el propio conocimiento se observa a sí mismo convirtiéndose de esta forma también en un objeto de conocimiento que debe ser intervenido; o dicho de otro modo, el sistema cognitivo integrado por ideas y nociones que son objetivadas en palabras y signos, dan lugar a un sistema cognoscitivo que está mediado por la reflexión y propicia nuevos objetos de conocimiento.

Para que esto suceda, es necesario que en la ENE se explicita la idea de formación de docentes, de escuela, de ciudadanía, de educación, de la formación para la educación básica, para que

estos elementos formen parte del repertorio que da marco al sujeto que quiere intervenir su propia práctica utilizando la docencia reflexiva como dispositivo de formación. Esta información en conjunto direcciona el cambio y va construyendo procesos de identidad.

Si se considera al momento de la práctica educativa como momento privilegiado por ser el espacio en donde causalmente convergen habilidades y competencias, entonces es de suponerse que es una coyuntura en donde el cambio y la reorganización de esquemas se reestablecen fortaleciendo las estructuras cognitivas y cognoscitivas. La reflexión de la práctica ayuda a pasar de una práctica a una práctica educativa y de aquí a un proceso de intervención. Al seleccionar las tensiones sobre las que se quiere trabajar se identifican los signos y sobre esto se traduce, se plantea una transformación y emerge una representación. El planteamiento de un ciclo de reflexión para intervenir la propia práctica es un proceso de traducción, desde aquí se plantea una transformación e irrumpen formas de representación.

Esta resulta ser una paradoja importante; el signo es individual, pero también es colectivo. Ya al situar esto en el campo de la docencia reflexiva se encuentra que el signo es una construcción personal, los elementos identificados que tienen que ser intervenidos dan respuesta a necesidades o intereses personales; pero es colectivo porque esta demanda/necesidad puede ser entendida y apoyada en el seno de un entorno social específico. Al respecto (Morín 2009c) señala que todo individuo es uno, singular irreductible. Y sin embargo, al mismo tiempo es doble, plural, innumerable y diverso... se encuentra el problema de la unidad múltiple.

En este proceso bien puede ser considerado como una investigación, dimensionada como un constructo, producto de esfuerzo intelectual y compromiso social, donde el docente es el principal actor de las estrategias para mejorar el trabajo, considerando al mismo tiempo la participación de los otros para enriquecer el proceso educativo.

Reflexionar sobre la práctica es un dispositivo de aprendizaje que permite incorporar mejoras de manera permanente, se genera un conocimiento que resuelve tensiones, y va modificando y complejizando esquemas, al respecto Morin (2009) señala que todo conocimiento contiene necesariamente:

- Una competencia (aptitud para producir conocimientos)
- Una actividad cognitiva (cognición) que se efectúa en función de esta competencia
- Un saber (resultante de estas actividades)

Dar cuenta de esto implica necesariamente contextualizar, recuperar la propia práctica a la luz de las evidencias, transitar hacia una comunidad que además de reflexionar, indaga.

Se visualiza que en la ENE hay un amplio margen para interpretar y generar significados, convirtiéndose esto en una base importante para concretarlos a la luz de la competencia que institucionalmente se tiene para trazar rutas que interpelan desde el ámbito de la mejora los procesos de gestión institucional y del aprendizaje, en este caso desde el recorte de la docencia reflexiva.

Desarrollar una propuesta en torno a esto implica hacer referencia a una cultura institucional que se construye desde una perspectiva participativa que permita a los involucrados externar opiniones en torno a los acontecimientos institucionales, y sobre todo su incidencia en la cotidianidad escolar. La reflexión de la práctica es un problema esencial, y esto según Morín (2008b) nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales... todos los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente sino es en su contexto, y el contexto de estos problemas debe plantearse cada vez más en el contexto planetario. Esto requiere ser ubicado como un ejercicio permanente, que tenga como base la reflexión compartida, permitirá apuntar siempre hacia la mejora de manera permanente.

Desde aquí se puede entender que la intención no va encaminada a fragmentar desde la recuperación de lo que implica la docencia reflexiva; por lo contrario, se requiere recuperar una visión holística que permita visualizar al centro y sus actores en conjunto, que desde una práctica regular estén al tanto de lo que acontece al interior de la institución, así como revisar de manera permanente y sistemática lo que acontece al exterior, bajo el entendido de que las instituciones educativas no pueden permanecer al margen de los sucesos que se presentan hacia el exterior. De vital importancia en este proceso de recuperación, tendiente a la indagación y al auto-eco-organización, se encuentran las prácticas reflexivas, mismas que requieren como condición para que adquieran esta categoría, que estén mediadas por un proceso de concertación en donde el diálogo compartido permite tomar acuerdos de manera colegiada.

Son varios los asuntos que es deseable que se atiendan en la ENE para fortalecer la reflexión sobre la práctica:

- Establecer un marco conceptual propio que permita generar, desarrollar y evaluar proyectos de mejora tendientes a fortalecer la reflexión de la práctica
- Pensar sistemáticamente acerca de la práctica docente, el logro de los propósitos previstos, la capacidad para el tratamiento de los contenidos y para comunicarse con las comunidades educativas de la educación básica
- Fortalecer la capacidad de análisis, búsqueda y uso de la información
- Intercambiar experiencias para identificar los retos que se enfrentan al trabajar con estudiantes de educación básica
- Elaborar las estrategias que permitan superar las dificultades
- Favorecer las condiciones para el desarrollo de las actividades de los estudiantes

- Estar presente en las actividades que desarrollan los estudiantes al interior de la institución y en las escuelas de educación básica
- Orientar la práctica docente de los estudiantes
- Apoyar a los estudiantes para realizar las actividades que diseña y planea en la escuela normal
- El conocimiento cabal de lo que ocurre en las escuelas de educación básica durante las estancias de los estudiantes
- El dominio de los planes de estudio de educación básica y para la formación inicial
- El diálogo que trascienda las referencias a sitio comunes y avance a la discusión analítica, reflexiva e informada

CONCLUSIONES

Ante el compromiso social que tienen las escuelas normales para la formación de docentes en educación básica y ante las demandas de las políticas educativas planteadas para estas instituciones de educación superior, se hace necesario que como resultado de un trabajo colaborativo las comunidades profesionales establezcan rutas de acción que impacten en el aumento de la calidad educativa del servicio que se ofrece.

En este caso, se pone en el centro de la discusión al mejoramiento de la práctica docente, en donde el ejercicio de la docencia reflexiva es una coyuntura potente para desestabilizar a la Escuela Normal de Ecatepec; al ser identificado y caracterizado el desorden permitirá dar paso al equilibrio, que entre otras cosas necesita identificar las condiciones fundamentales para transitar hacia prácticas educativas y de ahí a procesos de intervención.

Como resultado de esta experiencia educativa, se espera que se fortalezca el ámbito de la gestión en el aprendizaje, considerando también la recuperación de las experiencias previas que dan sentido a la situación actual y con la intención de cubrir necesidades y expectativas expresadas por los colectivos escolares, todo esto encaminado a mejorar las prácticas que se dan en espacios educativos, con fuerte impacto en la identidad docente.

El trabajo colegiado es el punto medular que en la Escuela Normal de Ecatepec, apoyando de manera paralela al proceso de re-culturización, se apoyan también las adecuaciones curriculares, ya sea a nivel centro, aula e individual; posicionando de esta manera al docente como un actor reflexivo que se sitúa en tiempo y espacio preciso.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bazdresch Parada, M. Las competencias en la formación de docentes, Jalisco: ITESO 2000. Disponible en educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/bazdresc.html consultado el 13 de julio de 2015

Husserl, E. (2012) La idea de la fenomenología, España, Herder, 171 págs.

Husserl, E. (2013) Invitación a la fenomenología, España, Paidós-Pensamiento contemporáneo, 142 págs.

Montt, N. Un espejismo proteico llamado competencias. El abismo entre el concepto de competencias y su aplicación evaluativo. Grupo Santillana: 2004. Disponible www.santillana.com.co/santillana/recursos_para_el_maestro_un_espejismo_proteico.htm consultado 13 de julio de 2015.

Morin, E. (2008) El paradigma perdido, Barcelona, 263 págs.

Morín, E. (2008b) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires, 143 págs.

Morín, E. (2009a) *El método. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra, 263 págs.

Morín, E. (2009b) *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Madrid, Cátedra, 342 págs.

Morín, E. et.al (2009) *Educación en la era planetaria*, España, Gedisa, 140 págs.

Soler Martínez, C. Reflexiones acerca del término competencias en la actividad docente. *Revista cubana de educación médica superior, Escuela Nacional de salud pública*: 2004. Disponible en scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412004000100005&script... consultado 12 de Julio de 2015.

El docente como gestor de su propia evaluación

Elida Estrada Paiz

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

RESUMEN

En la construcción de un proceso que permita mejorar la calidad de la educación, el docente se convierte en un protagonista esencial debido a la participación que refiere en la organización de la institución y en la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, la práctica docente repercute en las oportunidades que se generan ante las problemáticas identificadas en el salón de clases y en el contexto escolar, por lo que se requiere desarrollar estrategias que permitan fortalecer esta práctica. En función del escenario referido, la evaluación se concibe como un marco efectivo que se centra en el desarrollo y el aprendizaje, lo cual representa una estrategia de mejora no sólo para los educandos sino también para el profesor. A partir de la importancia que se reconoce en la práctica cotidiana y la implicación que se demanda del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se propone un proceso de mejora basado en la posibilidad de que el profesor evalúe su propio desempeño. En este sentido, se presenta el análisis de la autoevaluación como un marco de referencia que permite asumir desde la reflexión docente, una corresponsabilidad en el resultado del aprendizaje de los estudiantes y una participación activa ante la oportunidad de mejorar la enseñanza y contribuir a la construcción de la calidad educativa. La premisa central considera que el docente es el protagonista y gestor de un proceso pertinente de evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde su propia práctica. Con la finalidad de reconocer a la autoevaluación desde las posturas teóricas, se muestran las característi-

cas, ventajas e implicaciones que conlleva el asumir a la autoevaluación docente como un modelo pertinente ante la evaluación del desempeño, teniendo presentes la complejidad de esta profesión y el desafío que se enfrenta al establecer los indicadores y parámetros que podrían caracterizar desde el exterior a una práctica efectiva.

Palabras clave: docente, autoevaluación, práctica docente

INTRODUCCIÓN

En atención a los resultados del aprendizaje, la educación se asume como una de las grandes deudas sociales imperantes en cada país. El sector educativo se identifica como el ámbito que podría brindar respuestas a las necesidades que enfrenta una comunidad y generar con ello una mejor calidad de vida; para alcanzar estas condiciones se requiere que los niños aprendan en la escuela (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013). Ante este escenario, la evaluación puede concebirse como un marco efectivo para centrarse en lo realmente importante: el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

En el presente se expone la oportunidad de mejorar el aprendizaje a través de la inclusión de la evaluación formativa en el contexto escolar. A partir de las conceptualizaciones de este proceso, se rescata la participación de los actores educativos y especialmente la del docente, para construir su propio proceso de mejora en torno a la evaluación de su desempeño.

En función de los diferentes modelos empleados en la evaluación docente, el objetivo del presente es analizar a la autoevaluación como un marco de referencia para asumir desde la reflexión, una corresponsabilidad en el resultado del aprendizaje de los estudiantes y una participación activa ante la oportunidad de mejorar la enseñanza. En este sentido, la premisa central considera que el docente es el protagonista y gestor de un proceso pertinente de evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último y en atención al objetivo planteado, se muestran las características, ventajas e implicaciones que conlleva el asumir a la autoevaluación docente como un modelo pertinente ante la evaluación del desempeño, teniendo presentes la complejidad de esta profesión y el desafío que se enfrenta al establecer los indicadores y parámetros que podrían caracterizar una práctica efectiva.

El docente como gestor de su propia evaluación

Ante la demanda de fortalecer los resultados de la educación, se inserta en este ámbito la evaluación como un proceso que permitirá identificar las directrices para mejorar el aprendizaje; sin embargo, debido a la complejidad de establecer un sistema de evaluación pertinente, se expone la oportunidad que denota la autoevaluación para que sea el docente quien gestione este proceso desde su práctica.

La evaluación es definida según Jiménez citado por House (2001) como un proceso ordenado, continuo y sistemático que permite la obtención de información cuantitativa o cualitativa a través de diversas técnicas o instrumentos, responde a determinadas exigencias y es comparada con ciertos criterios establecidos para emitir juicios de valor fundamentados que facilitan la toma de decisiones en función del objeto evaluado.

Implementar un sistema de evaluación implica contar con una estrategia participativa que incluya un proceso de sensibilización y un periodo de prueba del sistema, en el que puedan participar todos los involucrados, tanto en lo individual como en colectivos (García citado por Elizalde y Reyes, 2008), para llegar a ser conscientes de la trascendencia que tienen las decisiones derivadas de este proceso.

De acuerdo con Popham (2013), la evaluación formativa es un proceso planificado en el que la evidencia del desempeño del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada tanto por

los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza, como por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje.

Actualmente, la responsabilidad social de la educación implica una evaluación formativa contraria a un proceso utilizado para sancionar o reprobar. Esta transformación ha generado la necesidad de un sistema más complejo en el que el resultado numérico se sustituye por procedimientos elaborados y continuos para valorar cualitativamente el desarrollo del aprendizaje en el evaluado. Con base en lo anterior, se reconoce la necesidad de replantear la función que se atribuye a la evaluación, brindando atención al seguimiento que debe generarse en este proceso para obtener información fundamentada antes de tomar decisiones.

En este sentido, la concepción de una evaluación formativa (Shepard, 2006) que es aplicada al proceso de aprendizaje de los alumnos, también es implementada hacia el desempeño del docente con la finalidad de brindarle información para la reflexión de su práctica, tendiendo a la autorregulación y autoevaluación, para en consecuencia, pensar en sus propias limitaciones, valorar sus fortalezas y trabajar sobre los obstáculos y riesgos que pudiera reconocer.

A este respecto, la evaluación formativa se convierte en una oportunidad para valorar y fortalecer la función docente en relación a la demanda de nuevas competencias y al desarrollo profesional y pertinente que se espera del profesor, para considerarse un aprendiz activo capaz de ejercer su liderazgo en los procesos educativos y procurar el seguimiento a las acciones de mejora e innovaciones que permitan generar un cambio situado en la práctica docente cotidiana (Eirín, García y Montero, 2009). En torno a las condiciones actuales, el docente requiere además del conocimiento y manejo del contenido que va a impartir, un fundamento pedagógico y didáctico de su práctica, tener la habilidad para comunicarse con las familias, conocer a los educandos, al contexto administrativo, social y cultural así como mostrar la disposición para colaborar con otros (Martínez, 2004).

Cuando el personal docente adquiere las habilidades mencionadas, se reduce el profundo y tal vez creciente desajuste entre las competencias que se exigen en los educandos y las competencias de quien los instruye, atendiendo así al principal obstáculo de una educación de calidad. A partir de este perfil, el docente puede desarrollar nuevas propuestas, estrategias y conocimientos para mejorar su desempeño y el de las personas que le rodean, construyendo una educación comprensiva y globalizadora que supere el límite profesional y organizacional de los docentes.

En este sentido, una evaluación comprensiva y globalizadora como la refiere Sacristán (1993), requiere una nueva ideología en el sistema educativo y en el docente, donde la comunicación fluida y sin conflictos construya un conocimiento pertinente entre los actores educativos y permita armonizar el espacio de aprendizaje - enseñanza con los momentos destinados a evaluar.

Con base en lo expuesto, los profesores del nuevo milenio necesitan replantear los constructos que poseen sobre la evaluación con la finalidad de desarrollar las habilidades que les permitan adaptar de forma permanente su práctica en el aula en función de su propio desempeño, las condiciones del entorno y las necesidades futuras del ser humano. Aprender a compartir, colaborar y promover la construcción de un aprendizaje auténtico y permanente implica el compromiso y la responsabilidad de mirar a la educación como un sistema capaz no sólo de adaptarse a las condiciones dinámicas del mundo sino también de dirigir desde la escuela el cambio hacia una nueva ideología y cultura. De esta manera, el aprendizaje se desarrolla en el docente antes de pretender su construcción en el aprendiz.

Comprender los retos que se enfrentan como docente durante el proceso de enseñanza, puede representar el punto de partida para asumir a la evaluación del desempeño docente como la oportunidad para fortalecer el trabajo cotidiano en el que lejos de estar aislado, la comunicación, confianza, compromiso y colaboración con un equipo de trabajo puede exigir a cada persona mejorar el desempeño individual para posteriormente alcanzar metas comunes en un colectivo, construyendo así la transformación permanente de la enseñanza.

Desde la perspectiva docente, la evaluación de su desempeño puede ser interpretada en función del lugar y momento en el que se lleva a cabo e incluso puede cambiar de una persona a otra por la concepción individual que se construye desde la práctica y la experiencia. Sin embargo, la validez y confiabilidad como parámetros presentes en una evaluación formativa, pueden orientar el diseño e implantación de este proceso para apoyar la toma de decisiones pertinentes y contribuir a una función propositiva en torno al objeto de evaluación desde una perspectiva crítica.

Una evaluación formativa siempre debe tender a convertirse en autoevaluación (Elola citado por House, 2001), debido a que debe enseñar a evaluar las propias acciones, trabajos e ideas. Ante ello, ser evaluado implica comprender los propios procesos de aprendizaje y pensamiento así como generar y utilizar estrategias para mejorarlo. En congruencia con lo anterior, es deseable que la evaluación aporte capacidad para identificar fortalezas y debilidades, permitiendo mejorar y comprometerse con la mejora del aprendizaje. Ante ello, resulta necesaria la participación del profesorado no sólo como sujetos de la evaluación, sino como colaboradores activos del diseño, puesta en marcha y revisión del proceso.

La autoevaluación constituye un proceso en el que se interiorizan criterios de corrección, permitiendo ajustar cada vez más el desempeño a lo esperado, a través de este proceso se desarrolla el hábito de la reflexión y la identificación de los propios errores, lo cual tiende a formar personas con capacidad para aprender de forma autónoma (Valero y Díaz, 2005).

Esta metodología tiene tres variantes: informe libre, cuestionarios y listas de cotejo (Elizalde y Reyes, 2008). El informe libre es la estrategia más utilizada en autoevaluación docente. Para llevarla a cabo se establecen los puntos centrales que delimitarán la autoevaluación del profesor: filosofía sobre su quehacer educativo, actividades desarrolladas, metas alcanzadas, dificultades en el aula, investigaciones realizadas, etc., puede incluirse el uso de plantillas preestablecidas, con el fin de acotar las áreas del ejercicio docente que serán valoradas. En el desarrollo de este proceso, se enfrenta la complejidad de valorar procesos y no sólo conocimientos, ante ello es

necesario explicitar los atributos que deben tener las soluciones correctas, de manera que la evaluación consista en identificar los atributos propuestos en los procesos a evaluar.

Respecto a los resultados, la autoevaluación se convierte en un material de uso propio, ya que no es necesario compartirlo con alguien más debido a que el análisis de los resultados sólo servirán para la mejora de quien realiza el proceso de evaluación, derivado de ello, se demandan las condiciones de ética y responsabilidad que deben estar presentes en el evaluador. A partir de los informes de autoevaluación que se generan, se observa el proceso de mejora en la práctica del docente. En este tipo de evaluación, el resultado no se plasma en un criterio de aprobación o no, sino en la detección de errores para corregirlos y mejorar en este sentido, la práctica docente.

Desde la perspectiva de la autoevaluación, pierde relevancia la comparación entre sujetos, ya que lo que prevalece es la comparación del sujeto con los estándares de desempeño o criterios establecidos en apego a la función y contexto educativo en el que actúa el docente.

La autoevaluación del docente se enriquece en la medida en la que considera a los resultados del aprendizaje en los estudiantes como parte del resultado de su práctica, en este escenario la reflexión y corresponsabilidad con el proceso de enseñanza aprendizaje le permitirán incidir en la educación a partir de su actuación y desempeño como profesor.

De acuerdo con Elizalde y Reyes (2008), la autoevaluación generalmente es poco utilizada y para evitar sesgos en los resultados, sólo es considerada como complemento de otros modelos de evaluación. A pesar de ello, se reconocen ventajas relevantes bajo la premisa de que los docentes son los mejores jueces de su desempeño y ante la posibilidad de obtener información difícilmente observable a través de cualquiera de los otros modelos. Por otro lado, se refieren algunas limitaciones al requerir una cultura de evaluación por parte de los docentes (madurez, responsabilidad), implicar una sensibilización con el fin de disminuir el sesgo en su uso y la recomendación de no utilizarse como único modelo de evaluación de la práctica docente.

CONCLUSIONES

La docencia es una actividad profesional muy compleja que involucra aspectos técnicos, académicos, administrativos y políticos, los cuales pueden tener consecuencias sociales relevantes tanto para profesores como para alumnos, por lo que requiere ser conceptualizada y abordada a partir de un contexto específico.

La evaluación del desempeño docente está condicionada por diversos elementos, entre los cuales se incluye la filosofía y políticas de la institución, el nivel educativo, la formación docente, el número de grupos atendidos, el contexto y el tipo de alumnos que reciben la enseñanza. Por lo tanto, la dificultad de este proceso se asume como una problemática vigente en atención a su complejidad y a la polémica respecto a los perfiles, parámetros e indicadores más adecuados del desempeño docente, en atención a ello, el proceso ha sido abordado desde diferentes modelos de acercamiento e instrumentos, a través de metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas.

En atención a la importancia del tema, es preciso señalar que la evaluación dimensiona las problemáticas, no las resuelve; se encarga de descubrir áreas de oportunidad, mediaciones necesarias y directrices de políticas y programas para la innovación en el aula y en la escuela. Se convierte en un proceso complejo, compartido y confidencial que integra la credibilidad, la justicia, la equidad, el reconocimiento, la participación, la diversidad e incluso los riesgos que conlleva, bajo la convicción de que la enseñanza es lo más importante que debe ocurrir en la escuela porque de ella se deriva el aprendizaje.

Como docentes, una nueva cultura sobre la evaluación puede generar la oportunidad de tomar mejores decisiones para contribuir significativamente a un desarrollo integral como seres humanos y profesores, incidiendo en la vida de las personas a través del servicio educativo. A este respecto, la autoevaluación derivada de la reflexión, puede ayudarnos a superar nuestro límite profesional a partir de reconocernos, es decir, encontrarnos en nuestras carencias y debilidades

pero sobre todo en nuestras posibilidades, para fortalecer la práctica dentro y fuera del aula como corresponsables en el aprendizaje de los educandos.

Si bien la autoevaluación no se convierte en un modelo que conseguiría por sí mismo llevar a cabo la evaluación del desempeño docente, este actor educativo podría asumir, desde la autoevaluación, la gestión de un proceso que apoyado en otros instrumentos y estrategias, contribuya a la construcción de un sistema educativo disponible, accesible, adaptable y aceptable a partir de la mejora de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eirín, N. R., García, R. H. y Montero, M. L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (2)
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes>.
- House, E. R. y Howe K. R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. España: Morata
- Martínez, B. J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 18 (3), 127 – 143
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Hacia un aprendizaje universal: Lo que cada niño debería aprender*. París: UNESCO
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. España: Narcea
- Sacristán, G. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata

Shepard, L. A. (2006). La evaluación en el aula. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Mesurement* (pp. 623-646). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Valero-García, M., & de Cerio, L. M. D. (2005). Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada. In *Actas del Simposio Nacional de Docencia en Informática, SINDI*.

Competencias docentes en estocásticos y su enseñanza en educación secundaria

Silvia Marisela Salinas Aguilar, Héctor Alejandro Lozada Calvillo,
Alfredo García Delgado

Escuela Normal de Naucalpan

Resumen

En el marco educativo de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas de la Escuela Normal de Naucalpan, la formación docente en el ámbito de la probabilidad y de la estadística exige proporcionar elementos que orienten la práctica de los futuros maestros en este contenido matemático en particular al interior del aula de la escuela secundaria. En este avance presentamos los resultados de la aplicación de un cuestionario dirigido a identificar las dificultades de comprensión de ideas fundamentales de estocásticos de futuros maestros de matemáticas de secundaria, en la antecámara al inicio de sus prácticas de campo, correspondientes a su último año de la licenciatura para la docencia en la educación secundaria, lo anterior con la posibilidad de fortalecer las competencias docentes referentes a la enseñanza de estocásticos. **Palabras clave:** Educación secundaria, estocásticos, docencia.

Introducción

El estudio al que se alude, de carácter cualitativo (Eisner, 1998), forma parte de un proyecto de investigación acerca del desarrollo de competencias para la enseñanza de las matemáticas y el dominio del contenido matemático correspondiente a estocásticos (probabilidad y estadística)

entre estudiantes del último grado de la Escuela Normal de Naucalpan y su estrecha relación con su práctica docente. El objetivo es fortalecer las competencias que requieren los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas, en particular las referidas al dominio del conocimiento pedagógico relacionado con la enseñanza de estocásticos. La investigación se orienta, epistemológicamente, hacia las ideas fundamentales de estocásticos (Heitele, 1975); cognitivamente, hacia el rol de la intuición en las ideas de estocásticos Fischbein (1975); y socialmente, se considera la constitución del conocimiento derivado de las relaciones de los individuos con su entorno. (Steinbring, 1991). El dominio del contenido matemático corresponde a la predicción y el azar, así como tratamiento y presentación de la información en el plan de estudios de educación secundaria con especialidad en matemáticas 1999.

Este avance presenta los resultados de la aplicación de un cuestionario dirigido a identificar las dificultades de comprensión de ideas fundamentales de estocásticos de futuros maestros de matemáticas de secundaria, en la antesala al inicio de sus prácticas de campo, correspondientes a su último año de la licenciatura para la docencia en la educación secundaria.

Si bien el instrumento utilizado permite una aproximación de carácter descriptivo a la información conseguida, señalase que interesó el procedimiento realizado por el estudiante, de tal modo que el tipo de justificación otorgada y el tipo de errores identificados fueron aspectos cualitativos que se consideraron para analizar el tipo de respuesta y justificación al cuestionario.

Si bien es cierto que actualmente la probabilidad es un área de la matemática que cobra cada día más importancia en relación con las otras áreas del conocimiento humano, las prioridades de los programas de estudio para la educación secundaria (SEP, 2011) parece no incluir temas como el referente a los usos sociales de procesos de azar, estimación de probabilidades mediante las frecuencias relativas, es decir, está ausente la frecuencia relativa.

Problematización

En nuestro país existen un plan y programa de estudio nacional que prescribe las materias, contenidos y enfoque pedagógico que orienta la acción educativa en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). En particular el de matemáticas proporciona información sobre los propósitos, el enfoque y los alcances en cuanto a la formación matemática de los estudiantes, en este caso de educación básica en general y la educación secundaria en particular.

Dado que, el escenario que se vislumbra es, que la probabilidad, el azar y los fenómenos estocásticos siguen siendo un tema secundario, reducido al manejo de datos y presentación de información en los planes y programas de educación secundaria mexicano, carece de la profundidad en el tratamiento de los procesos cognitivos y de pensamiento crítico necesario para comprender la continuidad y el razonamiento lógico que fundamenta los eventos aleatorios en la vida cotidiana de los estudiantes de secundaria y no incluye temas como el referente a los usos sociales de procesos de azar, estimación de probabilidades mediante las frecuencias relativas, es decir, está ausente la frecuencia relativa. La enseñanza de la probabilidad se orienta en el uso de expresiones algebraicas para determinar su cálculo, dejando de lado el desarrollo de la intuición probabilística.

Algunas investigaciones desarrolladas en México, proporcionan evidencias de la poca importancia y escasa trascendencia que se le otorga en los distintos niveles de educación básica a la enseñanza de estocásticos en general y de la probabilidad en particular (Galván, 1996; Alquicira, 1998; Perrusquía, 1998; Elizarraras, 2004; Vázquez, 2004, López, 2006). Esta situación propicia una adquisición parcial de conocimientos, que en conjunto conducen a que los estudiantes exhiban un razonamiento limitado de temas sobre probabilidad en el nivel medio superior y superior (de León, 2002).

En relación con el tema de probabilidad, surge entonces la pregunta: ¿Qué elementos requiere el docente en formación para posibilitar la enseñanza de estocásticos en el aula de secundaria?

Método

Se plantearon 10 problemas, de tal manera que los estudiantes pudieran justificar su respuesta. La Tabla 1 muestra la caracterización del instrumento.

Tabla 1. Ideas fundamentales implícitas en los problemas propuestas.

Reactivos	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₆	P ₇	P ₈	P ₉	P ₁₀
Ideas Fundamentales										
Medida de probabilidad										
Espacio Muestra										
Adición de probabilidades										
Independencia										
Equidistribución y Simetría										
Combinatoria										
Modelo de Urna y Simulación										
Variable aleatoria										
La ley de los grandes números										
Muestra										

El tipo de reactivos corresponde al nivel Secundaria, para cuya docencia se preparaban los participantes en esta investigación.

A cada respuesta se aplicó la célula de análisis (Ojeda, 2006); se consideró el tipo de justificación proporcionada respecto a las ideas fundamentales de estocásticos, a los otros conceptos matemáticos, requeridos para justificar la respuesta, a los recursos semióticos utilizados en la justificación y a los términos referentes a estocásticos empleados en la respuesta.

Uno de los propósitos del instrumento fue obtener información del conocimiento de estocásticos adquirido de los estudiantes de la Licenciatura en Educación con Especialidad en Matemáticas al término del sexto semestre.

Si bien el instrumento nos permitió una aproximación de carácter descriptivo a la información obtenida, nos interesó en particular el procedimiento realizado por el docente en formación, de tal modo que el tipo de justificación otorgada y el tipo de errores identificados, fueron aspectos cualitativos que se consideraron para analizar el tipo de respuestas y justificación del estudiante normalista.

Todos los problemas expuestos, responden al enfoque clásico de la probabilidad. Algunos de los problemas fueron planteados considerando el contenido del *Libro para el Maestro* (Alarcón et. el., 1999) y las lecciones 52, 54 y 55 del libro de texto (Filloy et. Al., 2001). Así, para el problema 7 se consideró la lección 52; para los problemas 2 y 9 la lección 54; para el problema 3, la lección 55; para los problemas 1,5,6 y 8, se consideró el Libro para el Maestro (págs.. 277,394,397 y 387 respectivamente). El problema 10 se elaboró considerando una situación cotidiana del estudiante. Todos los problemas se plantearon en lengua natural.

Resultados del análisis de las respuestas

La Tabla 2 resume la cantidad de respuestas correctas por problema.

P₁ En dos volados consecutivos, ¿Cuál es la probabilidad de obtener sólo águilas?

La respuesta a este problema informa si el estudiante identifica para dos volados consecutivos el espacio muestra del fenómeno, la independencia de los ensayos y si aplica la regla del producto de probabilidades.

Respecto a este problema, siete estudiantes no advirtieron el espacio muestra del fenómeno para situaciones compuestas. Fischbein (1975, en Colín et. al., 1993) argumenta “el caso de eventos independientes, una intuición primaria facilita la comprensión de la ley de la multiplicación, pero el cálculo final no se puede encontrar intuitivamente” (pág.25).

Tabla 2. Cantidad de respuestas correctas en el instrumento.

P ₁	Correctas	13	65%
P ₂	Correctas	10	50%
P ₃	Correctas	13	65%
P ₄	Correctas	18	90%
P ₅	Correctas	16	80%
P ₆	Correctas	17	85%
P ₇	Correctas	18	90%
P ₈	Correctas	8	40%
P ₉	Correctas	8	40%
P ₁₀	Correctas	0	100%

P₂ Iván, Néstor y Josías, van a sortear un libro de aventuras de la siguiente manera: Iván tira dos volados. Si en los dos volados sale águila, gana Iván. Si en los dos volados sale sol, gana Néstor, si sale águila y sol, gana Josías. ¿Tienen los tres la misma probabilidad de ganar el libro?; ¿Quién de los tres ganará el libro?

La respuesta a este problema informa si el estudiante identifica la independencia de los ensayos, el espacio muestra y combinatoria. Diez estudiantes no identificaron el espacio muestra, aplican de manera errónea la regla del producto.

P₃ ¿Cuál es la probabilidad de que al lanzar dos dados, la suma de las caras hacia arriba sea 7?

Las ideas fundamentales que el estudiante debe identificar en este problema son: espacio muestra, combinatoria, regla de la suma, equidistribución y simetría, finalmente la variable aleatoria. Siete estudiantes no identificaron estas ideas fundamentales. De acuerdo con Fischbein (1975 en Colín et. Al., 1993, pág.35) “aún en las operaciones formales, las técnicas combinatorias no se adquieren espontáneamente; la enseñanza es necesaria”

P₄ En un frasco oscuro hay 15 canicas idénticas (igual tamaño y forma), pero en distinto color: 10 canicas son rojas y 5 son blancas. Si se saca una canica sin mirar al interior del frasco ¿Cuál es la probabilidad de obtener una canica blanca?

Siendo las canicas iguales, las posibilidades de sacar cualquier canica son iguales. Las ideas fundamentales implícitas en este problema son: regla de la adición, espacio muestra, modelo de urna y variable aleatoria.

Dos estudiantes no distinguieron el espacio muestra, con el restante.

P₅ Se arroja un dado (seis caras iguales) y una moneda. ¿Cuál es la probabilidad de obtener cinco en la “cara” del dado que quede hacia arriba y “sol” en la cara de la moneda?

Cuatro estudiantes no establecieron el espacio muestra del fenómeno en cuestión y, por consiguiente, no hay evidencia de que hayan emitido un razonamiento probabilístico para aplicar la regla del producto de probabilidades. A este respecto Heitele (1975, pág. 4) subraya que el concepto de independencia resulta difícil aún para los matemáticos que tienen conocimiento de este concepto.

P₆ Una caja contiene 5 canicas blancas y 5 canicas rojas, sin ver sacamos una canica y la dejamos fuera, luego sacamos otra canica ¿Cuál es la probabilidad de sacar primero una canica blanca y después roja?

La puesta en juego de este problema, permitió identificar que sólo tres estudiantes tuvieron dificultades para identificar las condiciones del problema.

P₇ Se lanza un dado (seis caras) ¿Cuál es la probabilidad de obtener puntos que serán un número par?

Con este problema se exploran las ideas de espacio muestra, la regla de la adición, medida de probabilidad, equidistribución y simetría. Aquí sólo dos estudiantes tuvieron dificultad con estas ideas.

P₈ Se tienen tres canicas rojas idénticas y una canica blanca en una bolsa ¿Cuál es la probabilidad de que al sacar al mismo tiempo tres canicas, las tres sean rojas?

Doce estudiantes no identificaron los casos posibles, de los cuales sólo uno corresponde al evento que interesa; por lo que se tuvo dificultad con las siguientes ideas fundamentales: espacio muestra, variable aleatoria, modelo de urna y simulación.

P₉ Un examen de Física consta de dos partes: una parte de laboratorio, donde debes saber un experimento que te propongan. Una parte oral, donde debes responder preguntas sobre teoría. El programa consta de diez experimentos, numerados del 1 al 10 y seis temas para la parte teórica señalados con letras A, B, C, D, E y F. Para aprobar el examen, debes saber ambas cosas: el experimento y el tema que te toquen. Como no has estudiado bien para tú examen, de los 10 experimentos sólo te sabes del 1 al 6; y de los 6 temas para el examen oral, sólo los 4 primeros (el A, el B, el C y el D) ¡piensa bien antes de contestar tu respuesta!

a) ¿Qué es más probable, que apruebes el examen o que repruebes el examen?

b) te sabes 4 temas del examen oral ¿Cuántos experimentos necesitas saber como mínimo para tener mayor probabilidad de aprobar que de reprobar?

Las ideas fundamentales implícitas en este problema son: espacio muestra y combinatoria, doce de los estudiantes tuvieron dificultades de comprensión de estas ideas.

P₁₀ Al terminar un partido de fútbol entre Toluca (local) y el América (visitante), Toluca anotó 3 goles y el América anotó 2 goles. ¿Cuál es la probabilidad que existe de que el equipo de Toluca haya perdido al término del primer tiempo?

En este problema los veinte estudiantes no contestaron correctamente.

Las dificultades que enfrentan los estudiantes permiten indicar el conocimiento o el desconocimiento de las ideas fundamentales de estocásticos, cuya repercusión puede propiciar o no la comprensión de tales ideas durante su práctica educativa con los estudiantes de educación secundaria.

Comentarios generales

Dado que en la formación matemática de los estudiantes de nivel medio superior el tratamiento de la probabilidad es hasta sexto semestre, con frecuencia se le asigna poca importancia o bien, en el mejor de los casos se trata en forma breve, si en algunas ocasiones no se introducen actividades donde se utilicen recursos concretos (dados, monedas, ruletas, etc.) para la enseñanza de este tema. Esta formación se refleja en la manera en que estudiantes normalistas afrontan la resolución de problemas que implican competencias sobre estocásticos.

Por tanto, es importante la introducción de actividades de enseñanza en el aula de fenómenos aleatorios mediante la utilización física de estos recursos o bien empleando programas de cómputo; pues proporcionan a los estudiantes experiencias empíricas sobre experimentos aleatorios que le permitan evaluar naturalmente la probabilidad, así como también, sienta las bases para un buen desarrollo del pensamiento probabilístico. Son evidentes las deficiencias que siguen

presentando los estudiantes de la Licenciatura en Educación con Especialidad en Matemáticas en la comprensión de la probabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón Bortolussi, Jesús Et. al. (1994). *Libro para el maestro*. Educación secundaria. Matemáticas. Subsecretaria de Educación Básica y Normal. Dirección General de Materiales y Métodos educativos. México. SEP.

Alquicira, Ma. I.:1998, Probabilidad: Docencia y Praxis. Hacia una fundamentación Epistemológica para la Educación Secundaria. Tesis de Maestría. DME, Cinvestav del IPN. México.

Colín, J. Garnica, I., Ojeda, A. (1993) *Intuición y Probabilidad desde el punto de vista de Fischbein*. Cuadernos de investigación No 26 Año VII. Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores de Matemáticas. Cinvestav del IPN. México

Eisner, Elliot W.: 1998, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós. España.

Elizarraras, Saúl: 2004, Enseñanza y comprensión del enfoque frecuencial de la probabilidad en segundo grado de secundaria, tesis de Maestría, DME, Cinvestav-IPN, México.

Filloy Yagüe, E. et. al. (2001). *Matemática educativa. Primer grado*, McGraw Hill, México.

Fischbein, E. (1975) *The Intuitive Sources of probabilistic Thinking in Children*. D. Reidel Publishing Company, USA.

Galván, M.: 1996, Nubes y relojes, Tesis de maestría. DME, Cinvestav del IPN. México.

- Heitele, D.: 1975. An Epistemological View on Fundamental Stochastic Ideas. *Educational Studies of Mathematics* 6. págs. 187-205, Reidel. Holland.(Traducción para fines educativos, Ojeda, A. M.; Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav-IPN, 1993, México).
- León, de José: 2002. Comprensión de la ley de los grandes números de estudiantes de ciencias sociales. Tesis de doctorado. DME, Cinvestav del IPN. México.
- López Molina, J.M.: 2006. Comprensión de la ley de los grandes números en el tercer grado de secundaria. Tesis de Maestría. DME, Cinvestav del IPN. México.
- Ojeda, A. M. (2006). Estrategia para un perfil nuevo de docencia: un ensayo en la enseñanza de estocásticos. En Filloy (Ed) *Matemática Educativa, treinta años* (pp. 257-281). México: Santillana-Cinvestav.
- Perrusquia, E.:1998, Probabilidad y aritmética: Un estudio epistemológico en el estadio medio. Dificultades de interpretación. Tesis de Maestría. DME, Cinvestav del IPN, México.
- SEP, 2011: *Plan y programas de Estudio. Educación básica. Secundaria*. Subsecretaría de Educación Básica y normal. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, México.
- Steinbring, H.:1991, The concept of Chance in Everyday Teaching: Aspects of social Epistemology of Mathematical Knowledge. *Educational Studies of Mathematics* 22: 503-522. Kluwer Academic Publishers. Holland.
- Vázquez Pérez, Orlando: 2004, Enseñanza y comprensión del enfoque clásico de la probabilidad de estudiantes de primer grado de secundaria. Tesis de Maestría. DME, Cinvestav del IPN. México.

Las condiciones laborales docentes en UPIICSA y sus implicaciones en la gestión académica

José Luis López Goytia, Víctor Garduño Mendieta,
Mario Alberto Sesma Martínez

UPIICSA-IPN

Resumen

Las evaluación docente en la UPIICSA del IPN (ingreso, promoción y estímulos por desempeño) se realiza a través de diversos instrumentos institucionales: el examen de oposición; la basificación de horas ante grupo; la evaluación al desempeño docente; la promoción docente y las becas en sus tres modalidades -EDI, EDD y COFAA-, que constituyen estímulos por resultados obtenidos. En conjunto, representan un marco coherente y con reglas transparentes para una evaluación docente. Sin embargo, también existen reglas implícitas con diversas consecuencias en la gestión académica: el examen de oposición es único y por ello un docente no requiere hacer otro examen si desea impartir unidades de aprendizaje en otra área del conocimiento; el intento de maximizar las horas ante grupo en muchas ocasiones obliga al Jefe de Academia a asignar a un maestro unidades de aprendizaje que no son acordes a su área de especialidad; es muy laboriosa la solicitud de estímulos por desempeño vía becas, y existe una directriz del IPN de no asignar medios tiempos y tiempos completos. En otro sentido, existen pocos estímulos para quienes deseen ocupar puestos de coordinación académica, salvo el intento de conseguir más horas de base. Por ello en la mayoría de las ocasiones dichos puestos son cubiertos por profesores con pocas horas de base y que aprenden “sobre la marcha” los procesos y las reglas con que trabaja la escuela. Esta situación se da en jefa-

turas de academia, jefaturas de carrera, jefaturas de departamento e incluso subdirecciones. Por otra parte, en la práctica no existe una supervisión de que los tiempos completos cumplan cabalmente con sus funciones cotidianas. Las reglas laborales, explícitas e implícitas, brindan un marco que dificulta en varios sentidos una gestión académica adecuada. Analizarlas permitiría realizar modificaciones pertinentes hacia una mejor gestión académica, tanto en las costumbres (lo cual no implica cambios reglamentarios), y a largo plazo en los propios reglamentos.

Palabras clave: promoción docente, evaluación docente, gestión académica.

Normatividad general para el ingreso y la basificación de horas

El personal docente del IPN durante su vida profesional se somete a diferentes evaluaciones institucionales, explícitas o implícitas. En orden cronológico: examen de oposición, evaluación de desempeño implícito por parte de su Jefe de Academia, procesos de basificación de horas, promoción docente y becas por desempeño.

El docente se entera “sobre la marcha” de las reglas que rigen dichos procesos a través de documentos oficiales, los representantes sindicales, el Departamento de Capital Humano e información proporcionada por otros profesores (alguna de ella, equivocada). No existe ningún trabajo que sintetice las reglas que rigen la evaluación docente institucional en sus diferentes vertientes. Esa situación contribuye a que varias de las labores académicas realizada no se ajusten a los criterios institucionales –principalmente, en el aspecto de los soportes documentales requeridos- y por ello no se reflejan en el puntaje de la evaluación docente. Por otra parte, existen esfuerzos académicos significativos que no se pueden reflejar en la evaluación institucional. De esta forma, el docente trabaja para la vida académica y para los puntos de evaluación docente con los debidos soportes documentales, y en algunos casos ambos esfuerzos no van en la misma dirección.

Para entrar a dar clases en el IPN se requiere tener título profesional al menos a nivel licenciatura y “aprobar el **concurso de oposición** de cátedra correspondiente”¹. Los puntos a valorar para el examen de oposición se clasifican en cuatro apartados: dominio sobre el tema, habilidad para exponer, experiencia profesional y escolaridad.

Existe una situación inconsistente que debe ser replanteada: el profesor hace el examen de oposición sobre algún tema de una unidad de aprendizaje. No obstante, cumplido este trámite ya no es necesaria la validación si desea impartir otras unidades de aprendizaje e incluso dar clases en otras academias.

Ya con carácter de **personal académico interino**, el número de horas ante grupo asignadas para un docente depende de la disponibilidad de grupos, aunque debe de tener preferencia frente a profesores de nuevo ingreso: “el personal académico interino será tomado en consideración al presentarse una nueva oportunidad, con preferencia de derechos en igualdad de circunstancias frente a los académicos de nuevo ingreso”². No obstante, no se tienen a este nivel reglas explícitas para evaluar el trabajo académico, ni siquiera el Jefe de Academia tiene en sus manos una posible evaluación, aunque sí decide, de acuerdo a las necesidades de la Academia, cuantos grupos le serán asignados a cada profesor interino y de que asignaturas y, en general, a todos los docentes de su Academia.

Cabe aclarar que a los profesos interinos sólo se les paga por horas ante grupo, pues no tienen horas de descarga.

En lo concerniente al aumento de **horas de base**, éstas suelen darse conforme a los términos de las convocatorias respectivas y no existe una constante de periodicidad ni de criterios. La basificación de horas interinas se realiza conforme a los lineamientos de la convocatoria correspondi-

¹ Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico Nacional, artículo 25.

² Ibid, art. 30

ente. Sin embargo, hasta la fecha siempre ha habido oportunidad de basificar el promedio de las horas interinas frente a grupo de los últimos tres semestres hasta un máximo de 19 horas (los demás casos entran en un terreno ambiguo y el profesor debe estar consciente de ello). En general, se basifica el promedio de las horas interinas de tres semestres, hasta un máximo de 19 horas, por lo cual es conveniente que el docente con horas interinas las cubra de manera ininterrumpida hasta que sean basificadas. Además, que esté al tanto de los procesos de basificación, pues ésta se realiza a solicitud expresa y no de manera automática. En la práctica, muchos maestros buscan a toda costa no disminuir las horas interinas, por lo cual aceptan unidades de aprendizaje que no dominan o en horarios alejados a sus intereses.

Tabla 1. Horas de clase ante grupo según horas de nombramiento										
Horas de nombramiento	1-10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Horas de clase ante grupo	todas	10	11	11	11	12	13	13	14	15
Fuente: Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico										

Cuando el docente recibe horas de base, es conveniente que solicite un proceso de dictaminación de categoría académica, pues de esta manera puede tener derecho a algunas horas de descarga³ (ver tabla 1). Si el docente no cubre ante grupo el número de horas indicadas podría quedar excluido de las convocatorias para horas bases adicionales. En los últimos años, ha habido una directriz hacia los jefes de academia de asignar el máximo número de horas posible a los profesores con horas de base, por lo cual en ocasiones se ve obligado a colocar unidades de aprendizaje que no van acordes al perfil del docente, lo cual –si bien no rompe ninguna normatividad– si pasa por alto recomendaciones académicas.

Todos los profesos de base tienen derecho a las prestaciones acordadas por la Comisión Mixta Paritaria SNTE-IPN en el Proceso de Revisión Salarial que se realiza cada dos años, entre las cuales cabe mencionar la despensa, superación académica, gratificación por antigüedad, material

³ Ibid, art. 49.

didáctico, días económicos, prima de antigüedad, prima vacacional, puntualidad y asistencia, y aguinaldo. Muchas de estas prestaciones (prima vacacional, aguinaldo, gratificación por antigüedad, etc.) están regidas por el llamado “salario convencional”, el cual se forma por la suma del salario bruto (concepto 007 del talón de pago) más la prima de antigüedad (concepto QA-QZ, PA-PZ y HA-HZ del propio talón).

La **prima de antigüedad** se paga al personal académico a partir del quinto año y equivale al “2% anual acumulable hasta el vigésimo año de servicios, y el 2.5% a partir del vigésimo primero en adelante hasta el retiro o baja del trabajador. Esta prima se actualizará en la quincena en que el académico cumpla un año más de antigüedad”⁴.

Como podrá deducirse fácilmente, un error en el reconocimiento de la antigüedad puede tener impactos muy significativos a partir del quinto año de servicios. El docente debe estar muy atento a esta situación y, si nota un error, acudir al Departamento de Capital Humano para la rectificación de esa información. Un error de un año en el reconocimiento de la antigüedad puede ocasionar una pérdida cercana a los \$200,000 pesos si se acumulan todos los efectos a lo largo de la vida profesional docente.

Promoción docente y becas

Cuanto se tienen 20 horas de base o más se tiene derecho, además de las prestaciones generales, al proceso de **promoción docente**; con 40 horas se tienen acceso a becas por exclusividad; con tiempo completo y posgrado de maestría o doctorado se puede aspirar a director proyectos de investigación o propuesta de estudio (ver tabla 2), aunque actualmente existe una clara tendencia de concentrar la investigación hacia profesores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

⁴ Acuerdos Comisión Mixta Paritaria SNTE-IPN Proceso de Revisión Salarial 2007-2008 y Prestaciones Económicas y Sociales 2007-2008. Documentos Sindicales No. 2. Febrero de 2008. pág. 4.

Tabla 2. Derechos docentes según situación laboral					
Derechos \ situación laboral	interinos	con horas de base	Profesor de carrera		
			20-39 horas de base	tiempo completo)	becario con maestría
prestaciones en general	+	+	+	+	+
prima de antigüedad	a partir de 5 años de antigüedad				
promoción docente	-	-	+	+	+
becas de exclusividad	-	-	-	+	+
director de proyectos de investigación	-	-	-	-	+
Fuente: elaboración propia con base en los reglamentos de Promoción Docente, Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo para el Personal Docente, Reglamento del Programa de Estímulo al Desempeño Docente, Reglamento del Sistema de Becas por Exclusividad y Convocatoria para Proyectos de Investigación 2010.					

También es conveniente aclarar que para tener derecho a promoción docente y becas los profesores deben cubrir al menos las horas ante grupo reglamentarias (ver tabla 3), salvo excepciones expresamente indicadas en el propio Reglamento de Promoción Docente⁵. En caso contrario, perderían su derecho a promoción docente y becas durante ese periodo.

Tabla 3. Número de horas ante grupo según categoría académica para profesores de carrera.			
Categoría \ horas	Medio tiempo	Tres cuartos de tiempo	Tiempo completo
Asistente	10-12	12-20	12-22
Asociado	9-12	9-14	9-18
Titular	6-10	6-14	6-12
Fuente: Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico			

El docente puede subir una categoría cada dos años por cualquier de dos mecanismos: adquirir un grado en estudios de posgrado o acumular cien puntos de unidades de promoción (U.P.)⁶ en

⁵ Reglamento de Promoción Docente del Instituto Politécnico Nacional, art. 6 y 23.

⁶ Reglamento de Promoción Docente del Instituto Politécnico Nacional.

las actividades reportadas desde el último comunicado oficial de categoría, a diciembre del año anterior. Entre el nivel mínimo y el máximo de categorías existe una diferencia salarial de 102% (ver tabla 4)⁷.

Tabla 4. Tabulador por categorías del personal de tiempo completo					
Asociado "A"	Asociado "B"	Asociado "C"	Titular "A"	Titular "B"	Titular "C"
\$13,136.29	\$14,730.67	\$16,504.12	\$19,079.52	\$22,584.70	\$26,474.63
Fuente: Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico, con base en docentes de tiempo completo de la Zona Económica II y Distrito Federal.					

Para poder entrar al proceso de promoción docente, el profesor debe pasar forzosamente por un proceso de asignación de categoría. La categoría asignada es el "punto de partida".

Es menester cuidar que se logren los méritos necesarios para promoverse cada dos años, de acuerdo a la convocatoria correspondiente; si no es así se tendría que posponer la promoción docente al menos un año, con una disminución de ingresos acumulada a lo largo de los años es muy significativa: más de 100 mil pesos, tan sólo en el sueldo bruto.

La evaluación para promoción docente considera cuatro aspectos:

- I. Docencia (mínimo 10 puntos en otras actividades: aquéllas del rubro I distintas a las horas ante grupo)
- II. Investigación (la suma de los rubros II y III debe ser al menos de 25 puntos)
- III. Superación académica Actividades complementarias de apoyo a la docencia y a la investigación
- IV. Actividades de extensión, integración y difusión de la ciencia y de la cultura

⁷ Acuerdos Comisión Mixta Paritaria SNTE-IPN Proceso de Revisión Salarial 2007-2008 y Prestaciones Económicas y Sociales 2007-2008. Documentos Sindicales No. 2. Febrero de 2008. pág. 4.

Las **becas de Estímulo al Desempeño Docente** son un sobresueldo por desempeño, se otorgan por un periodo bianual al profesor que lo solicite y cumpla los siguientes requisitos⁸:

- Ser personal académico de tiempo completo con una antigüedad mínima de 3 años.
- Haber cubierto al menos la carga académica mínima semestral.
- Dedicarse de tiempo completo y exclusivo al Instituto y no tener compromisos laborales en otro lugar.
- El Estímulo al Desempeño Docente (EDD), es incompatible con el Estímulo al Desempeño de los Investigadores (EDI).
- En caso de ser funcionario, se deberá solicitar licencia a las becas EDD durante el tiempo que dure el docente en el cargo.

La evaluación para becas EDD considera tres aspectos: permanencia en actividades de docencia (PAD), calidad en el desempeño de la docencia (CAD) y dedicación a la docencia (DD), con una ponderación de 15%, 60% y 25%, respectivamente. El puntaje de cada actividad debe multiplicarse por ese factor para obtener los puntos “reales”. En razón del puntaje alcanzado se otorga un nivel, que a su vez se refleja en una beca equivalente a determinado número de salarios mínimos generales. Los principales rubros que se toman en cuenta para los estímulos al desempeño docente son las clases ante grupo o de actualización, el título de nivel posgrado y las direcciones de tesis, por lo cual este estímulo es en buena medida un sobresueldo por cubrir más carga de la que se marca como obligatoria en las condiciones generales de trabajo.

En las becas EDD, un profesor se vuelve permanente por diez años en las becas; por 4 años en becas y 15 años de antigüedad como profesor de carrera; o por dos años en becas y 20 años

⁸Convocatoria al personal académico del Instituto [Politécnico Nacional] para participar en el Programa de Estímulo al Desempeño Docente (EDD) periodo 2010-2012

como profesor de carrera⁹. Para ello es necesario que cumpla con la carga mínima frente a grupo y al menos tenga el puntaje requerido en el caso de becarios permanentes.

“El objetivo del programa Sistema de **Becas por Exclusividad** [conocidas como becas COFAA] es promover la investigación científica y el desarrollo tecnológico, así como la excelencia académica de los docentes del Instituto Politécnico Nacional, a través del otorgamiento de estímulos económicos a profesores con alta productividad”,¹⁰ se otorgan por un periodo bianual y para obtenerla los becarios deberán dedicarse de tiempo completo y exclusivo al Instituto. Además, son incompatibles con puestos administrativos o de funcionario en el organigrama del IPN que conlleve compensación económica.

Tabla 5. Niveles del Sistema de Becas de Exclusividad [COFAA] y sus puntajes requeridos					
Nivel	Monto	Puntos requeridos (aspirantes)		Puntos requeridos (recurrentes)	
		Generales	Investigación	Generales	Investigación
I	\$2,837	1600	400	800	400
II	\$4,256	3600	600	1200	600
III	\$5,674	4800	800	1600	800
IV	\$7,093	7200	1200	2400	1200
Fuente: Reglamento del Sistema de Becas por Exclusividad y Tabulador 2008 del Sistemas de becas por exclusividad [COFAA].					

Los cuatro niveles de becas COFAA se determinan por los puntajes obtenidos en términos generales y en forma específica por el obtenido en el rubro de investigación y desarrollo tecnológico (ver tabla 5). Para los aspirantes, se toman en cuenta las labores realizadas en los 6 años anteriores a la solicitud; para los recurrentes y residentes, los últimos 2 años. Cabe aclarar que en la convocatoria de fines de 2014 no se admitieron nuevos aspirantes y el nivel de apoyos no se ha actualizado desde 2010, por lo cual pareciera que este tipo de becas tiende a desaparecer.

⁹ Reglamento del programa de estímulo al desempeño docente, art. 14.

¹⁰ Convocatoria del Sistema de Becas por Exclusividad [COFAA], periodo 2010-2011

En el caso de becarios COFAA, un becario recurrente podrá tener la beca en forma permanente cuando acumule un mínimo de 15 años en el Sistema y además obtenga un nivel (aunque sea el mínimo) en la siguiente evaluación bienal. En cada evaluación bienal, el becario permanente podrá solicitar ser evaluado para obtener un nivel mayor, en caso de no obtenerlo se le respetará el nivel que viene disfrutando, siempre y cuando obtenga por lo menos el nivel I.¹¹

Los aspectos más relevantes para estas becas son el título de posgrado, los libros académicos y de investigación publicados, las publicaciones en revistas con nacionales o internacionales (de preferencia con arbitraje), ponencias presentadas en congresos, los proyectos de investigación y sus aspectos derivados (servicio social, becarios PIFI y polilibros), las direcciones de tesis y la actualización en programas de estudio. Es menester recordar que sólo los profesores becarios con título de posgrado pueden aspirar a ser directores de proyectos de investigación, preferentemente si pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

Analizar el tema de becas es relevante porque involucra a más de 100 profesores de tiempo completo en la UPIICSA y muchas veces no existe una liga natural entre las actividades de los becarios y la labor académica cotidiana. Por citar un ejemplo, las ponencias que los docentes presentan en congresos no se publican en ningún medio de la UPIICSA. De hecho, prácticamente los maestros no nos enteramos de los temas tratados por otros profesores.

Normas implícitas para ocupar puestos directivos

Una pregunta recurrente: **¿cuánto gana un profesor de la UPIICA?** No puede haber una respuesta única, pues las variaciones son muy grandes. La tabla 6 muestra tres casos: a) un profesor por horas que acaba de iniciar, b) un profesor de medio tiempo Asociado “C” con 10 años de antigüedad y c) un profesor de tiempo completo con 25 años de antigüedad y un nivel “razon-

¹¹ Reglamento del Sistema de Becas por Exclusividad, art. 41-42.

able” en becas EDD y COFAA. A partir de esta tabla se pueden entender varios aspectos de la dinámica en la UPIICSA.

1.- El costo por hora ante grupo de un profesor como el caso A es ocho veces menor que el del caso C. ¿Es razonable? Si el profesor caso C desarrolla adecuadamente otras actividades como las de investigación podría serlo. Por otra parte, el caso A está en una situación injusta pues no se les pagan las horas de descarga (preparación de exámenes, atención a alumnos, etc.).

2.- A ninguna persona con un trabajo bien remunerado a nivel directivo podría interesarle dar clases en la UPIICSA con las condiciones iniciales, por lo menos desde el punto de vista económico a corto plazo, por lo cual día con día es más difícil su incorporación.

Tabla 6. Sueldos en casos “típicos” de la UPIICSA			
A) Profesor con 15 horas interinas o de base que recién se integra; B) Profesor Asociado “C” con 10 años de antigüedad; C) Profesor de tiempo completo con 25 años de antigüedad y un nivel razonable de becas.			
Rubro	A	B	C
Sueldo base	\$4,926.11	\$8,252.06	\$26,474.63
Prima de antigüedad	0	\$1,656.41	\$13,899.18
Becas EDD	0	0	\$4,206.00
Becas COFAA	0		\$4,255.58
	\$4,926.11	\$9,912.47	\$48,835.39
Fuente: elaboración propia. Monto bruto (el sueldo base y prima de antigüedad son datos brutos, es decir, se citan antes de impuestos, mientras que los de becas son netos).			

3.- Ser jefe de academia resulta poco atractivo para maestros de tiempo completo, ya que el puesto no tiene compensación económica, Por lo regular, quienes están en ese contexto son

profesores con pocas horas que se asignan una gran cantidad de grupos en espera de que les sean basificadas esas horas.

4.- Ser jefe de carrera para el caso C es una labor que realizaría sin remuneración económica, pues los ingresos que pudiera recibir por esta labor (aproximadamente cinco mil pesos mensuales) son menores a los que pudiera recibir vía becas.

5.- Ser jefe de departamento, con un sueldo aproximado de 29 mil pesos más seguro de gastos médicos mayores, no resulta atractivo para profesores de tiempo completo con becas, pues tendrían que renunciar a ellas. De hecho, el caso C gana más que un jefe de departamento.

6.- Ser subdirector resulta poco atractivo desde el punto de vista económico para profesores como el caso C, pues el aumento es poco significativo para el nivel de responsabilidad que tendrían: el subdirector gana aproximadamente 48 mil pesos más seguro de gastos médicos mayores, pero no puede recibir becas. En la práctica, resultaría un ingreso equivalente¹².

De esta forma, se tiene una situación delicada a nivel estructural: los principales puestos directivos de la escuela no resultan atractivos desde el punto de vista económico para los tiempos completos de mayor antigüedad y, por ello, la mayoría de aspirantes a estos puestos (jefaturas de carrera y jefaturas de departamento) son profesores de horas, que no conocen cabalmente los procesos de la escuela y quedan “vulnerables” ante posibles abusos de autoridad, pues quedan en una situación económica delicada si les llegasen a pedir la renuncia. La mayoría de maestros opinamos que esta situación tiene consecuencias muy fuertes en el nivel académico.

En este punto caben dos aclaraciones: una excepción es la Subdirección Académica que por motivos anímicos sí es pretendida por una docena de profesores en cada proceso. Por otra parte, esta situación derivó del cambio hace aproximadamente veinte años del nivel de los pues-

¹² Los montos expresados para jefaturas de departamento y subdirectores se realizó con base en las convocatorias publicadas en la Gaceta Politécnica de 2015. Pudiera haber variaciones con respecto a cada caso, pero no cambian la argumentación central.

tos: antes el jefe de academia tenía un nivel de jefe de departamento, mientras que el actual jefe de departamento antes era jefe de división. Huelga decir que la reestructuración que se dio ahoró recursos, pero a costa de crear una estructura poco inconsistente, que –podemos suponerlo por los argumentos anteriores- ha dañado el nivel académico de la escuela.

Conclusiones

Las reglas para el ingreso, basificación, promoción docente y becas de desempeño en la UPIICSA –y en el IPN en general- están “a la vista”. Pero, al mismo tiempo, crean una dinámica que resulta poco atractiva para quienes ingresan al campo docente. Por otra parte, los tiempos completos reciben un salario competitivo para la situación laboral actual, pero no se tienen mecanismos exigirles un fuerte trabajo académico.

Adicionalmente, las condiciones de sueldos directivos hacen que sean poco atractivos dichos puestos para tiempos completos con cierta antigüedad en el IPN, por lo cual quedan en manos de profesores con pocas horas, que tienen la preocupación natural de aumentar sus horas y no quedar mal con el director en turno. La dinámica actual crea un contexto que no favorece el desarrollo del nivel académico en la UPIICSA, y en el IPN en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdos Comisión Mixta Paritaria SNTE-IPN Proceso de Revisión Salarial 2007-2008 y Prestaciones Económicas y Sociales 2007-2008. Documentos Sindicales No. 2. Febrero de 2008.

Convocatoria al personal académico del Instituto [Politécnico Nacional] para participar en el Programa de Estímulo al Desempeño Docente (EDD) periodo 2015-2017.

Convocatoria de promoción para el personal docente 2015.

Convocatoria del Sistema de Becas por Exclusividad [COFAA], periodo 2015-2016.

Delegación Sindical Docente D-II-IPN-15. Comunicado No. 1. Información y Recomendaciones al personal académico de la UPIICSA. Enero de 2010.

Instructivo para la valoración de las actividades reportadas vigente a partir del 31 de agosto de 2009 [del] Sistema de becas por exclusividad [COFAA]. (Todavía vigente a 2015).

Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico Nacional vigentes a 2015.

Reglamento de Promoción Docente del Instituto Politécnico Nacional vigente a 2015.

Reglamento del Programa de Estímulo al Desempeño Docente vigente a 2015.

Reglamento del Sistema de Becas por Exclusividad y Tabulador 2008 del Sistemas de becas por exclusividad [COFAA]. (Aún vigente a 2015).

Claroscuros de las condiciones de trabajo y salud docente

Elvia Rosa Zúñiga Palencia

Estudiante de posgrado de la Maestría en Investigación de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

PRESENTACIÓN

Ser maestro ¿qué significa en este tiempo?, ¿qué implica la labor docente como trabajo?, ¿qué repercusiones puede tener en la salud?, de acuerdo con Latapí "... ser maestro tiene como la Luna, su cara luminosa y su cara oscura...El lado oscuro...es el bajo sueldo...el poco reconocimiento social...los escasos recursos con que cuentas para realizar tu tarea y la poca atención que les mereces a las autoridades...-del lado luminoso se puede señalar-...la experiencia de ver aprender, -colaborar en- la formación del carácter de mis alumnos adolescentes...el contacto cotidiano con los alumnos me mantenía joven." (Latapí, 1993). La docencia esta llena de matices, es un trabajo poco reconocido socialmente, desarrollado en condiciones poco favorables por lo numeroso de los grupos, las instalaciones deterioradas, poco o nulo apoyo institucional, inseguridad laboral en el caso de maestros interinos e incertidumbre ante los cambios actuales en el sistema educativo.

El impacto de las condiciones de trabajo de los docentes en su estado de salud es un tema que ha sido explorado desde hace décadas Rockwell 1985, Martínez 1992, Mayorga 1993, Esteve 1995, UNESCO 2005, Mansione 2007, IEESA 2013, esto no significa que sea un tema agotado, es necesario seguir indagando al respecto, pues día a día es más común observar el ausentismo

docente a causa de problemas de salud, la asistencia de los docentes a los servicios de emergencia por problemas derivados de altas o bajas de presión arterial, arritmias, migrañas, etc.

El Estudio Exploratorio sobre Condiciones de Trabajo y Salud Docente publicado por la UNESCO en 2005, a través de un Estudio de Caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay, informa que “los resultados destacan temas que deben ser profundizados, entre otros: la situación de la salud mental de los docentes, la relación de la salud de los profesores con el desempeño y los aprendizajes; la situación de salud de las maestras; la relación entre valoración profesional, autoestima, clima del aula, liderazgo de los directores, cultura escolar y resultados de las escuelas; modelos pedagógicos y salud docente; y, por supuesto, el estudio expone una gran tarea pendiente que es la realización de estudios sobre el estado de salud de los docentes en los diferentes niveles educativos, así como la implementación de estrategias respecto del tema de la violencia en las escuelas y su entorno, percibido como uno de los grandes problemas en la actualidad.” (ORELAC/UNESCO, 2005)

Ante este panorama me surgen diversas interrogantes: ¿Cuál es el estado de salud de los docentes de educación básica del siglo XXI?, ¿Las condiciones de trabajo tienen relación con su estado de salud docente?, ¿Que podemos hacer los docentes, directivos, autoridades educativas para mejorar las condiciones de salud del magisterio?, ¿De que manera podemos ejercer la docencia sin que las condiciones de trabajo adversas nos afecten la salud?

Como dice Mansione “... es posible trabajar en docencia con un menor desgaste en lo personal y en lo institucional...” (Mansione, 2007), pero que hay que hacer para lograr esto.

DESARROLLO

Mi interés por estudiar las condiciones de trabajo y salud docente, nace por lo observado durante los 17 años de servicio que tengo en el Sistema Educativo Estatal, en el nivel secundaria

como orientadora técnica, reconozco que no es un tema que solamente interese desde la docencia, por el contrario desde otras disciplinas, como el campo de la medicina, la psicología, la antropología, la sociología, instancias como la OIT, la UNESCO desde 1966 a la fecha han venido estudiando.

En la Revista Cubana de Salud Pública de 2006, un artículo respecto a “Relación salud-trabajo y desarrollo social: visión particular en los trabajadores de la educación”, cuya autoría corresponde a Evelin Escalona, en este documento el propósito es hacer una reflexión teórica respecto a la relación entre la salud, trabajo y desarrollo social, particularmente en el contexto de los docentes venezolanos, la autora señala que existe estrecha relación entre la salud, el trabajo y el desarrollo social de los docentes, fenómeno que la autora relaciona con el modelo económico imperante en el mundo globalizado, por ello propone la necesidad de “avanzar hacia un modelo de desarrollo más humano que priorice el trabajo digno, la salud, estimule el desarrollo de las capacidades, potencialidades humanas, promueva la solidaridad entre los pueblos, el bienestar y que proteja el ambiente en forma integral para las futuras generaciones.” (Escalona, 2006)

De igual forma en el documento “Recomendación conjunta de La OIT y La UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)”, editado en 2008 se establecen una serie de exhortaciones de corte internacional relativas a los derechos y obligaciones de los docentes, normas de formación y preparación, condiciones de contratación, empleo, seguridad social, se señalan sugerencias específicas respecto a la jornada laboral, las condiciones de trabajo, salario, seguridad social que deben ser consideradas por los empleadores de docentes. México al ser miembro de estos organismos internacionales esta obligado a seguir estas recomendaciones. (OIT/UNESCO, 2008)

Hablar de condiciones de trabajo y su repercusión en la salud docente, me lleva a reconocer que la docencia es un trabajo, que depende de las condiciones en las cuales se desarrolle (Rockwell,

1985), es decir, es una actividad profesional inserta en alguna institución, llamada escuela, que forma parte del Sistema Educativo Nacional que esta inmerso en un ámbito global supeditado a organismos internacionales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, OCDE, UNESCO, que es de donde emanan las políticas públicas que de acuerdo al modelo económico predominante regulan la educación y el trabajo docente.

Sin embargo, de acuerdo con Deodilia Martínez "...el trabajo docente, desde el punto de vista del trabajo, ha quedado oculto, hasta escindido incluso para la persona que lo realiza...la identidad del trabajador docente no aparece porque históricamente no se ha construido como tal." (Martínez, 1992) es decir, el docente no se asume como trabajador, no reconoce su actividad profesional como trabajo, de alguna manera sigue presente la mirada Vasconcelista de la docencia, el profesor sufriente, mártir, apóstol de la educación; o por el contrario es aquel profesionista que "le hace el favor a la escuela" de ser profesor.

Definir la palabra trabajo recuperada del diccionario es una "ocupación retribuida" (RAE, 2014) es decir, el trabajo tiene una implicación económica, llamada salario, etimológicamente "la palabra trabajo viene del latín Tripalliare que significa yugo" (Etimologías, 2015), una carga, algo pesado, de acuerdo con Martínez el trabajo tiene "...elementos constitutivos: la fuerza de trabajo o el trabajador, los medios e instrumentos de trabajo y el objeto de trabajo o producto." (Martínez, 1992), es algo más complejo por los diferentes elementos que lo integran.

El reconocer a la docencia como trabajo requiere romper con la idea de que es un apostolado, es una misión que algunos venimos a cumplir, ya que "Esta interpretación de la docencia como apostolado lleva, implícitamente, un sentido intrínseco de sacrificio y renuncia. Trabajar en condiciones inadecuadas, recorrer enormes distancias hasta su escuela, contar con recursos didácticos rudimentarios, padecer enfermedades derivadas del ejercicio, etc. era parte de lo que estaba dispuesto a aceptar el que decidía optar por la docencia. Disfonía, várices, dolores lumbares,

fatiga, han sido y son asumidas como las inevitables “marcas” de la profesión contra las cuales no hay nada que hacer.” (ORELAC/UNESCO, 2005)

El asumir que la docencia es un trabajo, considerarlo como la actividad profesional que desempeñamos, nos lleva a hablar de normas que regulan dicho trabajo, en primera instancia estamos regulados por la Carta Magna, ya que en ella encontramos los derechos y obligaciones a los que estamos sujetos los ciudadanos mexicanos.

En la Carta Magna en el Título Primero Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías en el Artículo 5 a la letra establece que : A ninguna persona podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siendo lícitos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2015), es decir, los profesores tenemos el derecho de ejercer nuestra profesión, así mismo se establece en el Artículo 4 en los párrafos tercero y cuarto que: “Toda persona tiene derecho a la alimentación nutritiva, suficiente y de calidad. El Estado lo garantizará. Toda persona tiene derecho a la protección de la salud” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2015), estos derechos o garantías individuales están plasmadas un documento rector, pero al observar en mi práctica laboral viéndonos comer papas fritas, golosinas, tomando refresco, o sin comer porque “no me dio tiempo” me pregunto ¿Esta garantía del Estado se cumple?, acudimos al trabajo enfermos, porque “ir al servicio médico es una pérdida de tiempo, necesito ir muriendo para que me atiendan o me den una incapacidad”, me cuestiono nuevamente ¿El Estado protege la salud de los profesores?.

Así mismo en la Carta Magna pues en el Título Sexto Del Trabajo y de la Previsión Social el Artículo 123 determina que “toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil, en la fracción VI segundo párrafo señala que los salarios mínimos generales deberán ser suficientes para satisfacer las necesidades normales de un jefe de familia, en el orden material, social y cultural, y para proveer a la educación obligatoria de los hijos” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2015), nuevamente me pregunto ¿ los profesores viven, sienten, experimen-

tan su trabajo como una actividad digna, útil?, ¿Su salario es suficiente para cubrir todas sus necesidades básicas?, no creo, pues tengo dos trabajos para cubrir mis necesidades básicas, poco tiempo de descanso, una alimentación poco nutritiva.

El artículo 123 de la Carta Magna es el fundamento de la Ley federal del trabajo que regula las condiciones generales que deben caracterizar al trabajo en nuestro país, de acuerdo a dicha Ley que establece en el “Artículo 2o.- Las normas del trabajo tienden a conseguir el equilibrio entre los factores de la producción y la justicia social, así como propiciar el trabajo digno o decente en todas las relaciones laborales.

Se entiende por trabajo digno o decente aquél en el que “se respeta plenamente la dignidad humana del trabajador; no existe discriminación por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, condición migratoria, opiniones, preferencias sexuales o estado civil; se tiene acceso a la seguridad social y se percibe un salario remunerador; se recibe capacitación continua para el incremento de la productividad con beneficios compartidos, y se cuenta con condiciones óptimas de seguridad e higiene para prevenir riesgos de trabajo” (Ley federal del trabajo, 2012). ¿Esto se cumple en la realidad laboral de los docentes?, ¿la docencia es un trabajo digno, que favorece la vida de los docentes, optimizando las condiciones laborales, contribuyendo a la generación de estilos de vida saludables?

Aunado a esto, la Ley del Trabajo de los Servidores Públicos del Estado y los Municipios determina en el Artículo 88. Son obligaciones de los servidores públicos del Estado de México fracción XII: Utilizar el tiempo laborable sólo en actividades propias del servicio encomendado; (Ley del trabajo de los servidores públicos del estado y los municipios, 2014), de acuerdo con esto me pregunto si las actividades asignadas a los profesores en el tiempo laboral, frente a grupo están vinculadas con el proceso enseñanza- aprendizaje, o ¿existen actividades ajenas que impliquen desgaste físico y/o emocional?. Actividades administrativas, de apoyo institucional para la organi-

zación de eventos de carácter cívico, social o recreativo, tales como ceremonias, concursos, kermeses, etc.

Como docente de educación básica es algo que me ha tocado vivir de manera directa, de tal suerte que la incertidumbre, el desconocimiento, los cambios laborales, la imagen deteriorada del docente han generado un malestar docente entendido como "...los efectos permanentes de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejercen la docencia, por lo imperativo del cambio social acelerado" (Esteve J. , 1995), estrés, angustia, depresión, aislamiento, falta de interés por el trabajo colectivo, que afectan el desempeño de los profesores, su entusiasmo y compromiso con el hecho educativo.

Las condiciones de trabajo que impactan al profesor de educación secundaria tienen que ver de entrada con "... las condiciones materiales, organizativas y laborales..." (Mayorga, 1993), es decir, con la infraestructura, las instalaciones escolares, la organización del tiempo, en función de las diversas comisiones que integran la práctica cotidiana de los profesores, comisiones de aseo, disciplina, ceremonias cívicas, etc.

Estas condiciones, en el caso de la docencia ejercida en instituciones de educación básica de nivel secundaria en el Estado de México, tienen que ver con aspectos vinculados con la organización académico-administrativa, con la distribución de una carga horaria para el desarrollo de las actividades curriculares o extracurriculares que determine la institución, estas condiciones también tiene que ver con el ambiente o clima institucional que impera en la escuela, con el tipo de interacción que se establece con compañeros profesores, directivos, autoridades, etc.

¿De que manera impacta todo esto en la salud docente?, ¿De que se enferman los maestros? En una nota publicada en mayo de 2012 se dan a conocer las principales enfermedades de los maestros "El anuario estadístico sobre las 20 primeras causas de "morbilidad hospitalaria" del

Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en el año 2010 reporta que después de la atención a embarazos y traumatismos, fracturas o envenenamientos, los maestros demandaron mayores servicios para atender la insuficiencia renal derivada de las complicaciones de diabetes, y le siguieron las enfermedades del corazón, colitis, cáncer por tumores, apendicitis, males intestinales, influenza y neumonía, enfermedades cerebrovasculares y las relacionadas con enfermedades crónicas de hígado, entre otras.

No es nuevo que los maestros presenten afecciones psicológicas por la presión a que se les somete al atender a un número importante de estudiantes, pero el número de casos de depresión severa, ansiedad y estrés se han agravado. Eso ha hecho que el sindicato lo convierta en una demanda para que se consideren riesgo de trabajo, puesto que ahora estas y sus consecuencias como diabetes o cáncer no califican como enfermedades profesionales” (Martínez, 2012)

Una de las enfermedades más comunes es el estrés, el término estrés, que etimológicamente significa tensión, ha sido utilizado para describir una variedad tan grande de estados patológicos, se ha convertido un concepto demasiado amplio y ambiguo.

Desde 1935, Hans Selye, (considerado padre del estrés) introdujo el concepto de estrés como síndrome o conjunto de reacciones fisiológicas no específicas del organismo a diferentes agentes nocivos del ambiente de naturaleza física o química.

El estrés es la respuesta del cuerpo a condiciones externas que perturban el equilibrio emocional de la persona. El resultado fisiológico de este proceso es un deseo de huir de la situación que lo provoca o confrontarla violentamente. En esta reacción participan casi todos los órganos y funciones del cuerpo, incluidos cerebro, los nervios, el corazón, el flujo de sangre, el nivel hormonal, la digestión y la función muscular. (Psicopedagogía, 2015)

Pese a que la Organización Mundial de la Salud considera a la docencia como una de las ocho ocupaciones más estresantes, un profesor estresado y enfermo está menos motivado para

desempeñar sus funciones (IEESA, 2013), no hay un reconocimiento desde el ámbito oficial de la afecciones sufridas por los profesores derivadas del trabajo cotidiano en el aula, lo que ocasiona desequilibrio, si entendemos la salud como “la armonía entre los cuerpos físico, mental, espiritual y energético...la salud es la capacidad para cumplir el rol social que le corresponde a cada individuo” (Estrada, 2002), hay mucho por hacer por la salud de los docentes.

REFLEXIONES FINALES

La relación condiciones de trabajo y salud de los docentes es una problemática que urge investigar, ya que cotidianamente nos encontramos con compañeros docentes enfermos, sin una atención médica adecuada, trabajando en condiciones adversas con grupos numerosos, sin apoyos, desmotivados, sin un salario decoroso, sin conocimiento respecto a los cuidados de su salud.

Es urgente que se analicen las políticas públicas rectoras de la atención a la salud de los profesores, para generar alternativas de atención más eficaces.

Urge también que los profesores nos preparemos en la atención y el autocuidado de la salud, para contrarrestar los estragos del trabajo diario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (11 de Febrero de 2015). México, DF.

Esteve, J. (1995). Barcelona, España: Anthropos.

Estrada, E. (2002). La prodigiosa yerba del sapo. México: Edimich Inter Writers.

Etimologías. (23 de Enero de 2015). Recuperado el 23 de Enero de 2015, de Etimologías: <http://etimologias.dechile.net/?trabajo>

- IEESA. (2013). El estrés laboral en los docentes de educación básica: factores desencadenantes y consecuencias.
- Latapí, P. (1993). Carta a un maestro. En P. e. Latapí, Diez para los maestros (págs. 45-48). México: SNTE.
- Ley del trabajo de los servidores públicos del estado y los municipios. (2014). Toluca, Estado de México, México.
- Ley federal del trabajo. (2012). México, DF.
- Mansione, I. (2007). Las tensiones entre la formación y la práctica docente. Argentina: Homo Sapiens.
- Martínez, D. (1992). El riesgo de enseñar. Argentina: Homo Sapiens.
- Martínez, N. (15 de Mayo de 2012). El universal. Recuperado el 27 de Abril de 2015, de El universal: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/196568.html>
- Mayorga, V. (1993). Condiciones de trabajo del maestro en la escuela secundaria. Cero en conducta, 22-26.
- OIT/UNESCO. (2008). UNESCO. Recuperado el 30 de Enero de 2015, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>
- ORELAC/UNESCO. (2005). OEI. Recuperado el 22 de Noviembre de 2014, de OEI: http://www.oei.es/docentes/publicaciones/condiciones_trabajo_salud_docente.pdf
- Psicopedagogía. (2015). Recuperado el 27 de Abril de 2015, de Psicopedagogía: <http://www.psicopedagogia.com/problema-estres>

RAE. (DICIEMBRE de 2014). REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Recuperado el 28 de DICIEMBRE de 2014, de REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: <http://lema.rae.es/drae/?val=trabajo>

Rockwell, E. (1985). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, DF.: SEP Caballito.

Las competencias docentes: una autoevaluación y percepción de los estudiantes

Beatriz Sánchez Maximino, Filiberta González Serrano,
Mauricio Javier Ruiz Fierro, Rosa María Macías Hernández

Escuela Preparatoria Oficial No. 60, Jocotitlán, México

MARCO CONCEPTUAL

LAS COMPETENCIAS

Las competencias no son un concepto abstracto, pues varios autores se han dado a la tarea de definir las y hacer investigaciones sobre ellas, como concepto se puede referir a aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de "saber, saber hacer y saber estar" mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja, (Comellas, 2002).

Tobón en el 2006, las define como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad, en este sentido son acciones que se llevan a un fin determinado, que articulan diversas funciones humanas para una actuación en la realidad cumpliendo con criterios de eficacia, eficiencia y efectividad.

Por otro lado, Tobón, Pimienta y García, (2010), mencionan que se trata de las actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias.

Como se puede observar las competencias existen como tales desde el surgimiento del ser humano, porque son parte de la naturaleza humana en el marco de la interacción social y el ambiente ecológico. Han surgido en la educación como una alternativa para abordar las falencias de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, como el conductismo, el cognoscitivismo y el constructivismo, aunque se apoyen en algunos de sus planteamientos teóricos y metodológicos; no obstante, esto lo hacen con una nueva perspectiva, con un cambio en la lógica, transitando de la lógica de los contenidos a la lógica de la acción. En la década de 1990, las competencias eran muy criticadas por quienes estaban en los otros paradigmas educativos, pero poco a poco la comunidad pedagógica comenzó a aceptarlas porque brindaban respuestas pertinentes y claras en torno al currículo, el aprendizaje, la evaluación y la gestión educativa-docente, (Tobón, Pimienta y García, 2010).

En la Educación Media Superior, el acuerdo número 447 establece las ocho competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, éstas competencias son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente y cuyo desarrollo forma parte de los mecanismos de gestión de la Reforma Integral de la EMS, (SEP, 2008), esto ha dado como resultados que el término competencia se haya vuelto tan común que es parte del vocabulario de directivos, docentes y estudiantes.

Delinean las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de Educación Media Superior, consecuentemente definen su perfil.

METODOLOGIA

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En la EPO 60, se tiene la expectativa que el perfil de quienes integran la planta docente, conocen y aplican las ocho competencias dentro del aula con la intención de que puedan generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes, a su vez, desplieguen las competencias genéricas formuladas en el perfil de egreso.

El hecho de evaluar en sí mismo es un proceso de investigación y que por tanto es susceptible de ser realizada tanto por docentes como por los estudiantes, mediante el seguimiento de los logros alcanzados y de sus resultados, en este caso, siendo los docentes un eje del proceso educativo, forman parte de las principales preocupaciones derivadas del modelo por competencias que, para ser congruente con las nuevas exigencias de la sociedad tendrá que poner al día la formación inicial y continua del profesorado, actualizar su desempeño, así como desarrollar diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación.

La evaluación de las competencias en el contexto del enfoque por competencias representa algunas ventajas respecto de las evaluaciones tradicionales. Algunas de ellas son: permiten la incorporación de un rango mayor de atributos en su descripción, destacan públicamente lo que deben hacer los profesionistas competentes y lo que se espera de ellos, proporcionan metas más claras para los formadores y clarifican las expectativas a los aprendices. De igual manera proporcionan bases para elaborar procedimientos más sólidos de evaluación de las habilidades profesionales y obligan a la clarificación de qué, para qué y cómo se hará la evaluación (Gonczi, 1994 y Rivera, Bazaldúa, Rovira, Conde y Rodríguez, 2009, citados por Rueda, 2009).

En el caso de la evaluación de competencias docentes se consideran que exista una autoevaluación en la cual el profesor identifique su nivel de logro en cada una de sus competencias y por otro lado, sea el estudiante quien identifique el nivel de competencia que tiene el docente, porque ¿qué competencias esperan los estudiantes de sus maestros?, bueno en realidad esperan varias competencias de sus docentes, en primer lugar: que sean capaces de enseñarles y despertar el deseo de aprender, en segundo lugar que sea capaz de organizar el trabajo dentro del aula para que todos aprendan y que sea capaz de generar entornos de convivencia equilibrados y tranquilos, entre otras, Marchesi (2007).

La evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes se ha venido realizando principalmente para saber si los profesores cumplen con los objetivos de su labor, así como también con el propósito de mejorar, ésta evaluación en las Instituciones de Educación Media Superior, se ha venido realizando ya hace varias años atrás solo que no se han implementado instrumentos que obtengan un procedimiento estadístico de validez y confiabilidad y se han utilizado para identificar el logro del programa, los usos de materiales y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Ahora que en la actualidad en el sistema educativo se habla de la evaluación docente, se busca identificar el nivel de competencias que tiene cada docente para el ingreso o permanencia en el sistema educativo, estos se puede realizar mediante una autoevaluación, la cual nos puede permitir la identificación las propias fortalezas y debilidades como docente, así mismo nos puede dar indicadores sobre en qué aspectos reforzar para mejorar nuestro perfil profesional.

Por otro lado hay un reconocimiento más o menos generalizado del papel evaluador que deben jugar los alumnos en relación con el desempeño de los profesores, aunque pocos estudios refieren la pertinencia de la autoevaluación del profesor en su práctica docente (Martínez y Coronado, 2003, en Zambrano, Mead y Lara, 2005).

OBJETIVO

Comparar el nivel de logro de las ocho competencias docentes mediante la autoevaluación docente y la evaluación por parte de los estudiantes en los turnos matutino y vespertino.

TIPO DE ESTUDIO

Se utilizó el estudio comparativo.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población fue de 743 estudiantes de los turnos matutino y vespertino que cursan 1º, 2º y 3er. grado y 44 docentes de ambos turnos, de los cuales 27 son del sexo femenino y 13 del sexo masculino.

Se conformó una muestra no probabilística de tipo intencional por parte de los estudiantes conformada por 216 estudiantes de ambos turnos.

INSTRUMENTO

Se utilizó la lista de Competencias Docentes de EMS, que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil, (SEP, 2008), éstas competencias contienen atributos específicos los cuales son:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, la cual contiene seis atributos

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, con tres atributos
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, integrada por cuatro atributos.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, con cinco atributos
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, conformada por cuatro atributos.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, contiene seis atributos
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes, la cual contiene ocho atributos, y
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional, conformada por cuatro atributos.

Para identificar el nivel de logro que se obtiene en cada competencia, Jornet (2009, en Rueda, 2009), propone trabajar con los niveles de *muy competente*, *competente*, *aceptable* y, en los que podrían reflejarse los puntajes generales obtenidos en el proceso, para esto se consideraron los siguientes parámetros:

90 - 100 → Muy competente

80 - 89 → Competente

70 - 79 → Aceptable

Menos de 69 → Nulo

Estas competencias docentes contienen las características siguientes:

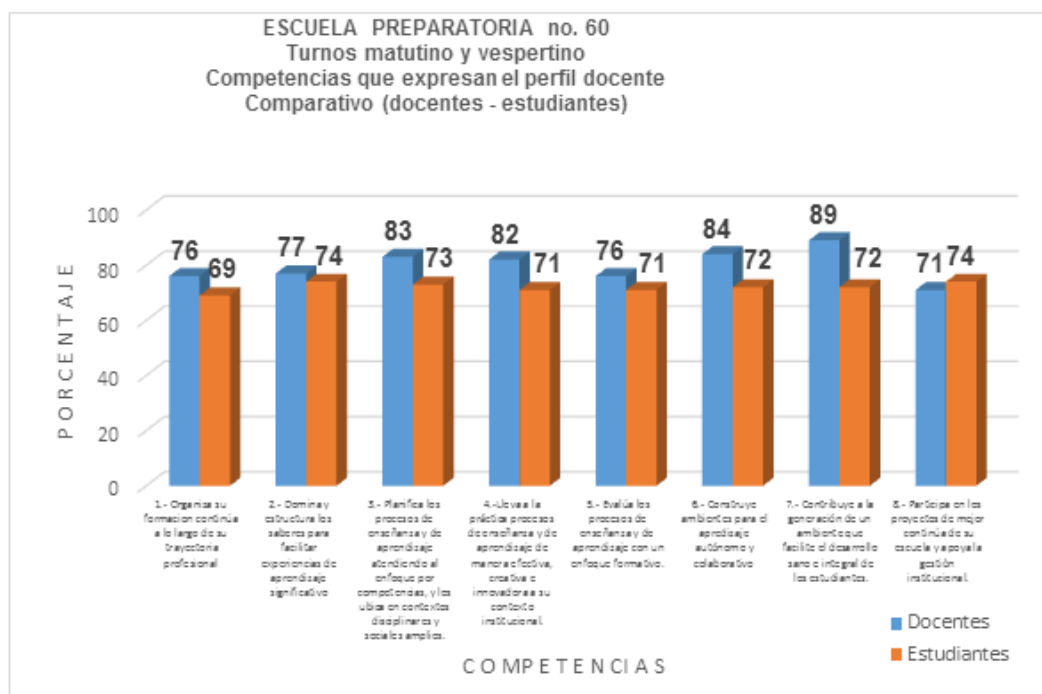
- Son fundamentales para los docentes de la EMS, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato y el enfoque en competencias a partir del cual se construye.
- Están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.
- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.
- Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docen-

tes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.

- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS.

RESULTADOS

Considerando que el objetivo fue comparar el nivel de logro de las competencias docentes mediante la autoevaluación del docente y la evaluación por parte de los estudiantes de los turnos matutino y vespertino, se muestra que los resultados obtenidos son los siguientes de forma general



Como se puede observar, en la autoevaluación por parte de los docentes de la EPO 60, se identifica un nivel de logro mayor a diferencia de la evaluación que realizan los estudiantes hacia ellos.

Entonces los docentes consideran tener un nivel competente en las competencias de Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, así mismo en la competencia no. 4 que es Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, en la competencia no. 6 que se refiere a Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo y en la competencia no. 8 que es Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Sin embargo, en la propia autoevaluación los docentes consideran obtener un nivel de logro aceptable en las competencias no. 1 que se refiere a Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, en la no. 2 que es Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, en la no. 5 que se refiere a Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional y en la no. 8 que es Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

En cambio los estudiantes consideran que sus docentes se ubican en un nivel de logro aceptable, ya que en las 8 competencias se obtienen un porcentaje que se encuentra en el rango de 70 a 79.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La conceptualización de la docencia en el siglo XXI requiere del profesor la adopción de los principios de identidad, así como compromiso total hacia la práctica. Si un docente logra alcanzar los niveles de profesionalización y asume su ejercicio de la docencia con ética y de una forma com-

petente, entonces el profesor tendrá mayores herramientas y mejores posibilidades para ejercer su rol al interior del aula, como mecanismo que permita tomar a la enseñanza con seriedad.

La autoevaluación es una modalidad básica que permite al profesorado un alto grado de responsabilidad y toma de decisiones; al considerar el grado de dominio de las competencias asume de modo consciente el proceso que siguió, su implicación y el interés en éstas para un óptimo desempeño de la docencia, por otro lado, la evaluación es un juicio de valor acerca del proceso formativo con la finalidad de conocerlo, comprenderlo y mejorarlo, Medina, Domínguez y Medina (2010).

Uno de los procesos que desde la década de los noventa del siglo pasado ha estado presente como medio que fortalezca a la ES, queda situada en la evaluación de la docencia basada en la opinión de los alumnos, como herramienta que orienta los procesos de aprendizaje, el diseño de planes y programas de estudio, así como, la conformación de sólidas plantas docentes, (Gómez y Gómez s/a).

Al comparar los resultados que se obtuvieron con la evaluación de los estudiantes y la autoevaluación de los docentes, ambos consideran que la competencia del docente se obtiene en un **nivel de logro aceptable** en la que se refiere a ***Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional***, reconociendo que le hace falta poner énfasis en actividades como reflexionar e investigar sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento, incorporar nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuentan y traducirlos en estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así mismo consideran necesario mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, que aún no cuentan con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares, por lo que les falta aprender de las experiencias de otros docentes y participar en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica y consideran que les falta actualizarse en el uso de la tecnología de la información y la comunicación y en el uso de una segunda lengua. Para que se desarrolle esta colaboración, es

importante que el debate se inicie en los lugares de formación continua, en beneficio de un diálogo entre profesionales, formadores y responsables de formación, antes de ser objeto de negociaciones «a alto nivel», Perrenoud (2005).

Diversos autores hacen énfasis en que no tiene sentido ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad, (Díaz Barriga, 2005). Con respecto a la competencia ***Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo***, tanto estudiantes como docentes consideran que están en un **nivel de logro aceptable**, por lo que no tienen bien dominados los atributos de argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte, les falta explicitar la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes y no tienen un adecuado nivel de valorar y explicitar los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios. Así mismo se ubican en el nivel aceptable la competencia de Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional y Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

CONCLUSIONES

Al comparar la evaluación de las competencias docentes por parte de los estudiantes y la autoevaluación docente de la EPO 60 de los turnos Matutino y Vespertino se concluye que los estudiantes consideran que los docentes se ubican en un nivel de desempeño aceptable en las competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la Evaluación. *¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Revista Perfiles Educativos, Vol. XXVIII, no. 111. Pag 7-36.
- Gómez B. E y Gómez B. Y. (s/a). La evaluación de la docencia basada en la opinión de los alumnos: *El perfil docente de la licenciatura en historia*. Disponible en
- Comellas, M. J. (Comp.). (2002). Las competencias del profesorado para la acción tutorial. Edit. Praxis. Barcelona
- Marchesi, A. (2007). Valores y competencias del educador. IPN, México
- Perrenoud, P. (2005). 10 nuevas competencias para enseñar. Disponible en <http://www.car-magsonora.gob.mx/pagina/modules/news/Secundaria%20Bibliografias/Diez%20Nuevas%20Competencias%20para%20Ensenar.pdf>
- Tobón, S. Pimienta J. H. y García, J.A. (2010). Aprendizaje y Evaluación de las Competencias, Edit Pearson, México.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el día 19 de septiembre de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- SEP, (2008). Acuerdo 447.
- Zambrano, G. R., Meda, L. R. M. y Lara G. B. (2005). Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED). *Revista de Educación y Desarrollo*. Consultado el día 8 de julio de 2015

La evaluación con el modelo de competencias en la escuela normal

Alejandra Garduño Olivera, Gabriel Hernández Guzmán,
Ana María Soria Castillo, María del Carmen Valdez Guevara

*Escuela Normal de Ecatepec,
Estado de México, México*

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, expone el tipo de evaluación que propone la Reforma Curricular actual (2012) la cual especifica, que se tiene que establecer una cultura de la evaluación y una mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior.

En ese sentido, la Escuela Normal de Ecatepec (formadora de profesionales de la educación) plantea la perspectiva de valorar los aprendizajes de los estudiantes, no sólo de una forma sumaria (acreditación/certificación de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios) sino que pretende observar el proceso por el cual transita el estudiante y en la que el docente formador de docentes vaya más allá de la otorgación de un número, con el fin de que se logren los aprendizajes esperados y que se traten de obtener los estándares solicitados por el perfil de egreso, a través del establecimiento de una evaluación formativa. Para el logro de lo anterior, se utiliza una *investigación de corte cualitativo*, ya que permite señalar los datos descriptivos de las personas que participen en ella, en cuanto a lo que responden y hacen (en las escuelas de práctica) que conlleve a una perspectiva holística y humana, tratando de comprender a las personas dentro de un marco de referencia de sí mismo. Por ello, el proyecto retoma a estudiantes de la Escuela Normal, con el fin de reflexionar sobre la información obtenida de un cuestiona-

rio contestado en línea (Gogle-Drive), de la observación participante (docente-asesor) y del análisis de evidencia académica (cuadro F1¹³) sobre el cómo se evalúa su desempeño. Con esa información, se pretende relacionar lo que se dice y lo que se hace (desempeño del estudiante y las prácticas evaluativas del docente) en torno a lo solicitado por la Reforma Educativa, en el marco de la evaluación con el modelo de competencias.

Palabras Clave: Competencias, Evaluación, Calidad Educativa.

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos importantes de nuestro sistema educativo es la “evaluación”, a lo largo de historia de la educación, se ha planteado la necesidad de que los maestros tengan la habilidad de mostrar, en términos concretos el “progreso” de los alumnos. En ese sentido, la evaluación ha sido pieza fundamental del rol del maestro, responsabilizándolo de cuánto ha aprendido el estudiante, incluso, desde su entrada a la escuela,

Al respecto, el actual requerimiento gubernamental pretende llevar a cabo un tipo de evaluación que permita identificar los aprendizajes propuestos por la Reforma Curricular¹⁴ (2012). En ella, se enfatiza el cumplimiento de requerimientos específicos en el momento de valorar si el estudiante de licenciatura cumple o no con un perfil de egreso¹⁵.

En ese sentido, las Escuela Normales como Instituciones de Educación Superior tienen que valorar los aprendizajes de los estudiantes, no sólo de una forma sumaria (acreditación/certificación de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios) sino de observar el proceso por el cual

¹³ Que en las escuelas Normales del Estado de México es el documento en el que se plasma la acreditación del estudiante de cada curso.

¹⁴ La cual especifica que se tiene que establecer una cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior

¹⁵ Mismo que proporcione elementos para identificar si el egresado cuenta con los elementos para resolver problemas referentes a su campo de acción o en otras palabras que sea competente.

transita el estudiante y en la que el docente formador de docentes no sólo coloque un número que especifique el “logro” alcanzado sino que se alcancen los aprendizajes esperados y que tenga los estándares y/o competencias solicitados para su carrera profesional.

Así, los Acuerdos 649 y 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y Preescolar (2012), solicita que la evaluación esté basada en competencias y que éstas sean demostradas, es decir, que haya evidencias que permitan una evaluación del proceso de aprendizaje y no sólo de resultados.

En relación a lo anterior, el presente trabajo de investigación busca comprender el planteamiento de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual centra como eje rector al estudiante y el logro de sus aprendizajes, además de cumplir con estándares curriculares y desarrollo de competencias, a fin de alcanzar un perfil de egreso en Educación Básica, de **calidad educativa** que exige la sociedad. Lo precedente, se señala porque si bien, es importante situar hacia donde se pretende verter la educación, también lo es, mantener una mirada “vigilante” principalmente si lo que se desea, es posible de alcanzar.

Al respecto, la Reforma el Artículo 3o. en su fracción III, menciona que “... el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y Normal para toda la República...” por tanto, se establece un currículo orientado hacia el **desarrollo de competencias**, mismas que implementarán los docentes formadores de docentes en los estudiantes normalistas, mediante la formación general de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo¹⁶; ya que como señala el mismo documento, **eleva la calidad** educativa¹⁷ permite establecer criterios y procedimientos de evaluación y acreditación que verifiquen que el educando cumple con los propósitos educativos,

¹⁶ Así lo refieren los Acuerdos 649 y 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y Preescolar respectivamente.

¹⁷ Entendiéndose como la mejora del conjunto de herramientas cognoscitivas y culturales que adquieren los alumnos en la escuela, de forma que les permita insertarse adecuadamente en el marco laboral, con la perspectiva de mejorar progresivamente sus condiciones de vida.

que impulse a una formación integral de todos los estudiantes con el objetivo de favorecer el desarrollo de **competencias para la vida** y el **logro del perfil de egreso** a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión.

Considerando lo antes expuesto es que se plantea: que si bien, el docente¹⁸, es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y quien realiza el seguimiento del mismo, lo que se aprecia es que lo que se valora tiene que ver con una evaluación sumaria en la que sólo se distingue la realización o no de la actividad o ejercicio solicitado. Lo que resulta contradictorio a la concepción de la evaluación de la competencia que cita que se tienen que establecer evidencias del logro de las mismas, emisión de juicios de valor sobre el desempeño a partir de su comparación con un marco de referencia, y tener criterios de desempeño definidos en el perfil de egreso.

Ya que como menciona Ruíz M. (2008) “ Mientras que en otros modelos de enseñanza la evaluación se circunscribe a apreciar el nivel de dominio de los conocimientos declarativos y procedimentales específicos de la asignatura que se trate, en la evaluación de competencias, además de evaluar tales conocimientos, se toma en consideración el nivel de dominio alcanzado en la adquisición y desarrollo de la competencia, teniendo en cuenta que la competencia no es visible y que por eso debemos aplicar estrategias de evaluación encaminadas a conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logro, porque son evaluables”. En ese sentido, la idea de evaluar con el modelo de competencia permite apreciar el nivel de logro que tienen los estudiantes, ya que la evaluación por competencia privilegia el desempeño ante actividades reales o simuladas propias del contexto, más que en actividades enfocadas a los contenidos académicos como es el caso de la evaluación tradicional.

¹⁸ Creando oportunidades de aprendizaje y haciendo modificaciones en su práctica para que logren aprendizajes establecidos en el Plan y los Programas de estudio y para logren aprendizajes establecidos en el Plan y los Programas de estudio y que según el enfoque se distingue por ser formativa, es decir, aquella en donde se obtengan evidencias y se brinden retroalimentaciones a los alumnos a lo largo de su formación

Dentro de este marco de referencia se pretende relacionar lo que se dice y lo que se hace (desempeño del estudiante y las prácticas evaluativas del docente) en torno a lo solicitado por la Reforma Educativa, en el marco de la evaluación con el modelo de competencias.

JUSTIFICACIÓN

El proyecto emana del interés de comprender el planteamiento de la evaluación basada competencias, porque a pesar que desde hace algunos años se propone dicha forma de proceder en las aulas (a partir de la Reforma Educativa) aún persiste formas de valorar (no de evaluar) a las competencias y en ese sentido cabe preguntarse ¿Comprendemos la forma de evaluar con base en competencias? ¿Sabemos qué para valorarla necesitamos crear evidencia (actuaciones o construcciones) en los estudiantes?, ¿Qué ésta tiene que manifestarse desde la planeación? ¿Qué requiere análisis de contenidos teóricos, teniendo como base el desempeño, es decir, la actuación ante actividades y problemas?, ¿Que se deben de buscar estrategias como por ejemplo, la realización de proyectos, demostraciones educativas análisis de casos contextualizados, que permitan mostrar la evidencia y valorar integralmente las competencias profesionales y genéricas?

Si lo anterior se sabe, entonces, ¿Por qué no se lleva a cabo?

Si elevar la calidad de la educación implica, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, materiales de apoyo, Plan y los programas de estudio, entonces todos los actores tenemos un grado de implicación en el logro de los aprendizajes

En ese sentido, las Escuelas Normales¹⁹, no escapan a este marco de referencia, es decir, como lo señala el Decreto (DOF: 26/02/2013) por el que se reforma el artículo 3o. en su fracción III, menciona que “... el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación

¹⁹ Ya que a lo largo de su historia han cumplido con la tarea trascendental de formar docentes de educación básica, buscando mejorar la calidad de la educación, a través del desarrollo de una práctica docente pertinente y efectiva, acorde con el proceso educativo y en el que se asegure la participación activa del educando.

preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República...” por tanto, se establece un currículo orientado hacia el **desarrollo de competencias**, mismas que implementarán los normalistas en sus estudiantes, mediante la formación general de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo²⁰; ya que como señala el mismo documento, elevar la calidad educativa²¹ permite establecer criterios y procedimientos de evaluación y acreditación que verifiquen que el educando cumpla con los propósitos educativos, lo que impulsa a una formación integral de todos los estudiantes (incluyendo los del nivel licenciatura) con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión.

Considerando lo anterior, es que se plantea que el docente, (formador de docentes) es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento del mismo, creando oportunidades de aprendizaje y haciendo modificaciones en su práctica para que logren aprendizajes, mismos que están establecidos en el Plan y los Programas de estudio y que según el enfoque se distingue por ser formativa, es decir, aquella en donde se obtengan evidencias y se brinden retroalimentaciones a los alumnos a lo largo de su formación, sin embargo, lo que se aprecia es que al establecer evidencias del logro de las competencias, emisión de juicios de valor sobre el desempeño a partir de su comparación con un marco de referencia, y criterios de desempeño definidos en el perfil de egreso conllevan a una valoración de competencias, es decir, a una valoración basada en números (medición de los mismos) y no para favorecer el desarrollo y logros de los aprendizajes, mismos que se verían reflejados en el desempeño de los estudiantes o en una evaluación del logro de la competencia.

²⁰ Así lo refiere el Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar.

²¹ Entendiéndose como la mejora del conjunto de herramientas cognoscitivas y culturales que adquieren los alumnos en la escuela, de forma que les permita insertarse adecuadamente en el marco laboral, con la perspectiva de mejorar progresivamente sus condiciones de vida.

Con tal información, es que en la presente investigación, se pregunta ¿Se lleva a cabo en la Escuela Normal de Ecatepec una evaluación con el modelo de competencias? ¿Los docentes en formación conocen la vinculación que hay entre las competencias genéricas y profesionales con una evaluación formativa y una evaluación basada en competencias? ¿Los documentos normativos (F1) por los que se solicita la adjudicación de una calificación, dan muestra del logro de las competencias adquiridas en el transcurso de su formación inicial?

A dichas preguntas, se intentará parcialmente dar respuestas ya que aún no se termina la investigación y aún faltan elementos de análisis que permitan mayormente argumentar la información que se obtuvo a través del método empleado (elaboración de cuestionarios en línea, observaciones, procesos de acreditación, formato F1).

Por lo que de igual forma es importante es tener presente la siguiente premisa: El análisis y la reflexión de la evaluación desde el **enfoque del desarrollo y/o construcción de las competencias** como **proceso formativo** proporciona una forma diferente de aplicar la evaluación de los aprendizajes, tomando en cuenta al estudiante y no sólo la otorgación de una calificación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Fermín M. (1971) señala que “La mayoría de los educadores confunde evaluación con medición. Tal vez por que desconoce su significado y lo que hace es medir el resultado escolar la medida está limitada a la simple descripción cuantitativa de la conducta del alumno. No incluye descripciones cualitativas, ni aplica apreciaciones de juicios relativos al valor de la conducta medida”. En ese sentido, lo que se indica es sólo una medida pura y simple y no se compara el resultado con otros obtenidos previamente, además de cotejar con otros estudiantes y establecer una relación de confrontamiento con los objetivos educativos. Si esto se hiciera así, ese resultado pudiera tener algún significado para el educador, y demostrar la complejidad del proceso de evaluación y la sencillez del acto de medir.

Confirmando esto, Frola, P. (2012) menciona que en el campo de la enseñanza-aprendizaje se usan de manera indistinta: **medición, calificación y evaluación**.

Señala que por medición, se entiende recabar información y ordenarla a partir de sus características cuantitativas o numéricas; es asignar un numeral a partir de su comparación con una unidad o escala previamente definida o convenida. Por calificación, como el procedimiento para establecer una correspondencia entre los puntajes obtenidos es una escala numérica y los rangos y categorías cualitativas que representan juicios valorativos de tales puntajes. Por último, por evaluación menciona que es un proceso destinado a obtener información sobre un fenómeno, sujeto u objeto; emitir un juicio de valor al respecto y con base en ello, tomar decisiones, de preferencia tendientes a la mejora de lo que se evalúa. “Esta definición genérica se puede aplicar a cualquier situación ya sea educativa o bien del aprendizaje, de las competencias u otros componentes del sistema social-económico-político”.

Por tanto, se confirma que hay una gran confusión con los conceptos y esto hace que, en lo que respecta a la **evaluación del aprendizaje** (proceso funcional, sistemático, continuo, integral, orientador y cooperativo que implica la obtención de información sobre el logro de los objetivos curriculares o programáticos por parte del estudiante) y la **evaluación de las competencias** (recopilación de información, sobre la manera en que el estudiante muestra o evidencia las competencias alcanzadas a través de desempeños observables, medibles y cuantificables, referidas al programa o plan curricular que emiten juicios valorativos sobre dichas evidencias y se toman decisiones educativas al respecto) también se generen **problemas para distinguir entre uno y otro**, para este trabajo, es prescindible tener claro tales concepciones porque a partir de ellas es como se valoran las **prácticas evaluativas** del docentes formador de docentes y con ello valorar de igual forma, tanto los **aprendizajes**²² como las **competencias**²³ alcanzadas, por los estudiantes.

²² Para este trabajo se entiende por aprendizaje como la acción y efecto de aprender, esto es, de adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia (y por éste experiencia como un proceso activo y progresivo)

Para este estudio, se enfatizará en el rol del estudiante y del docente como categorías de análisis para entender el nivel de intervención que tienen cada uno de los implicados y en donde se aprecie no sólo la aplicación de la norma, desde lo jurídico, o como un ordenamiento legal, sino desde un enfoque prospectivo en donde el estudiante “desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas y en un mundo global e interdependiente”²⁴ y en donde que cada docente sea capaz de establecer un clima educacional para la adquisición de competencias.

EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La evaluación basada en competencias parte del supuesto de evaluar transformaciones en la práctica educativa, esto es, la competencia se va desarrollando al entrar en contacto con la propia tarea, proyecto o problema que se enfrente el estudiante y la evaluación deberá entenderse como el acompañamiento a este proceso que atraviesa por diferentes contextos tanto personales como situacionales.

De acuerdo con Cázares, L. (2008), “Las competencias son invisibles, se infieren dado su carácter subyacente: la evaluación se basará en lo que se le conoce como evidencia, es decir actuaciones o construcciones de los alumnos relacionados con la (s) competencia (s) prevista (s) en la planeación, que nos permita discurrir sobre el alcance de tal o cual competencia o, en su caso, de su nivel de desarrollo y de los caminos para su mejora”

A partir de la articulación de las evidencias se presupone que la competencia fue desarrollada de manera reflexiva, responsable y efectiva. En ese sentido, se tiene que pensar en esquemas de

²³ Se retoma el concepto de competencia expuesta por Cázares L. y Cuevas, j. (2008) que menciona lo siguiente: es una “interacción reflexiva funcional de saberes-cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos- enmarcada en principios valorales, que genera evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad

²⁴ De acuerdo con lo especificado en la introducción del Plan de Estudios 2011

aprendizaje y evaluación más activas en los que también el alumno pueda entender lo que le significó el curso/ unidad de aprendizaje/proyecto, cómo funcionó y lo que logró hacer. A esta comprensión se refiere el aprendizaje reflexivo y por ende, de las competencias. Al respecto, cabe mencionar el tipo de evidencias que se podrían valorar en la competencia:

Por conocimiento: Toda competencia se fundamenta en un saber (declarativo y factual) que permite la extrapolación y el desarrollo de procesos de comprensión y análisis.

Por producto: Es el resultado de una serie de acciones que llevan a cabo los estudiantes y que se concentran en un resultado tangible. Puede ser un ensayo, un reporte, una maqueta, un cartel, un proyecto, un invento, etc.

Por desempeño: Se refiere a la actuación de los estudiantes en determinadas actividades dentro del proceso educativo, por ejemplo una exposición, la participación en un debate, la intervención en alguna simulación. La constancia quedará asentada en el registro de observación que se haya diseñado.

Por actitud: Son evidencias que se generan a partir de comportamientos que puedan ser visibles el proceso, como por ejemplo: trabajo en equipo, responsabilidad, escucha, etc.

Con dicha información se articula un sistema de evaluación del aprendizaje propuesto por Tejeda, (1998, citado en Cázares, L.) quien cita que el **Modelo del Hexágono** permite la recuperación de seis cuestionamientos esenciales y cuya interrelación permite construir una propuesta sólida y coherente con el enfoque por competencias. Los cuestionamientos se definen así:

¿QUÉ? Se refiere al objeto de evaluación, lo que se va a evaluar. En este punto, se tiene que tomar en cuenta dos componentes básicos: la *evidencia* y los *criterios*. Dichos elementos contienen características específicas sobre qué evaluar, con el fin de establecer comparaciones.

¿PARA QUÉ? Con éste cuestionamiento se busca darle sentido a las acciones de evaluación, al definir objetos que guarden relación entre sí con los propósitos del programa y las competencias a desarrollar.

¿CÓMO? Es la metodología empleada en donde se retoman estrategias y técnicas para llevar a cabo el proceso de evaluación, es decir, se define el proceso o los pasos a seguir de acuerdo con un enfoque cualitativo o cuantitativo o la combinación de ambos.

¿CON QUÉ? Se refiere a los instrumentos que se utilizan para valorar el proceso, hay dos clases de instrumentos: los que sirven para recuperar información sobre la evidencia de los estudiantes y los de sistematización, que permiten organizar la información recuperada y tomar decisiones al respecto.

¿CUÁNDO? Es la serie de acciones sistematizadas que conviene determinar para conocer en qué momentos se llevará a cabo la evaluación empezando con la diagnóstica, e insertar la sumaria y la formativa según las necesidades del diseño de evaluación

¿QUIÉN? Es el que agente evaluador en donde dependiendo quien la realice recibe el nombre de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Con la información recabada:, Registro, observación, análisis reflexivo y documentos normativos de acreditación (F1) se interpretan los resultado y se tiene que ser coherente con la función pedagógica de toda evaluación que es tomar decisiones que impacten sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorarlo.

MÉTODO

Para definir el objeto de estudio “Evaluar con el modelo de competencias en la Escuela Normal” se precisa construir un pensamiento que se aleje de la doxa y se acerque a formas teóricas-

metodológicas que especifique métodos, técnicas e instrumentos para promover el análisis y la reflexión del hacer en la educación.

Así, en este trabajo, se utiliza una *investigación cualitativa*, que permita señalar los datos descriptivos de las personas que participen en cuanto lo que dicen, escriben, o en su conducta, lo que conlleva a tener una perspectiva, holística y humana, tratando de comprender a las personas dentro de un marco de referencia de sí mismo.

Por tanto una forma de investigación, del anterior enfoque es el *estudio de caso*²⁵ ya que sólo se analiza el grupo de segundo año, de la Licenciatura en Educación Preescolar, dicho grupo pertenece a la Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México y se retoma tal grupo por ser la segunda generación que ingresa con las actuales reformas educativas; y a la que se le solicita una evaluación basada en competencias.

Se lleva a cabo una observación, a través de inserción al grupo como asesora y tutora del mismo, lo que facilita la interacción tanto con los estudiantes como con los docentes formadores de docentes.

El tipo de estudio que se utiliza es no experimental correlacional ya que se da a conocer la vinculación que se establece entre la normatividad (evaluación criterial a través del cuadro F1) y el autodiagnóstico del desarrollo (construcción) de las competencias que han adquirido hasta el momento durante su formación inicial. Tratando de llegar a una opinión que sobre evaluación se tiene en la Escuela Normal.

Participantes: El grupo consta de 17 estudiantes²⁶ (pero sólo contestaron 16 el cuestionario) todas de sexo femenino y de condición socioeconómica de baja a media (según datos otorgados por la ficha técnica que elaboraron cada una de ellas). También se encuentra que sus calificacio-

²⁵ El cual plantea un sistema integrado, que se refiere a una entidad como objeto de indagación y que dirige su atención a un fenómeno provisto de especificidad y límites de espacio temporales definidos. (Tarrés, M. L. 2001)

²⁶ Segundo grado de la Licenciatura en Educación en Educación Preescolar.

nes en anteriores niveles educativos (desde primaria hasta la preparatoria) han oscilado entre 8, 9 y 10, teniendo promedios altos en cada espacio educativo, en la actualidad en el nivel licenciatura de igual forma, sus promedios son de 8.4 a 9.6.

Instrumentos: Cuestionario Autodiagnóstico sobre las competencias genéricas y profesionales del plan y programa de estudio 2012 (aplicado en línea, a través de Gogle-Drive), Recolección de los cuadros de calificaciones (F1) de los diferentes cursos del cuarto semestre y registro de observaciones (en escuelas de práctica y espacios áulicos)

Procedimiento: Se solicita contestar en línea (a través de sus correos electrónicos) el llenado del cuestionario titulado: Autodiagnóstico de sus competencias genéricas y profesionales, que tiene cada estudiante. Con la información proporcionada se procesa dicha información con paquetería de Excel para otorgar resultados comparativos en cuanto a los indicadores propuestos:

3=TIENE LA COMPETENCIA

2= ESTÁ EN PROCESO

1= LA COMPETENCIA SE ENCUENTRA A UN NIVEL MENOR

Se procesa la información vía electrónica. Se acude al grupo en espacios que se tengan disponibles, se procede a observar lo que sucede en el grupo y a escuchar sus diálogos en cuanto a la evaluación se refiere. (cabe agregar que hay tres momentos para la evaluación, mismos que se colocan a través del formato F1 y en el que firman de enterado, las estudiantes, que están de acuerdo con la calificación otorgada por el docente). Una vez que se tienen datos, observaciones y registros se procede a analizar y reflexionar sobre los mismos, con el fin de otorgar insumos que permitan continuar con la investigación.

RESULTADOS

Durante el transcurso de la investigación se trató de acoplar las diferentes actividades que tiene el que ejerce el rol de investigador con las acciones que se tienen en una Escuela Normal.

Bajo ese contexto, los espacios fueron reducidos, para observar directamente al grupo; sin embargo en el rol de asesora, me permitió llevar un registro de los avances académicos que cada estudiante fue obteniendo, mismos que se conjugan con la interpretación de los datos adquiridos del programa Excel y en el que las **competencias genéricas**²⁷, y en donde ellas consideran que dichas competencias están adquiridas (75%) , un 20% que se encuentran en proceso y un 10% que si se tienen pero en un nivel bajo, por lo que esfuerzan por alcanzarlas como lo manifiestan cuando se les pregunta que ¿Cómo se consideran como estudiantes?, y responden que:

“Pienso que estoy en un nivel de competencias bueno para el semestre que curso, pero siento que debo administrar mis tiempos para dedicarme más al estudio e investigación fuera de la escuela”

“Soy una estudiante "buena", lo digo porque, soy un tanto autónoma en el modo de aprendizaje, busco más allá de la información que nos brinda el docente”

“Soy autónoma, leo mucho, me expreso con facilidad, soy participativa, soy crítica ”

“Busco mejorar en aspectos que la currícula no contempla (educación emocional, educación especial, etc.)”

²⁷Expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto.

Un elemento más a considerar es el formato F1 que contiene los elementos criterios de pasantía al siguiente semestre y en el cual se estipula que el promedio de calificaciones obtenidas por el grupo es de 9.0

PROMEDIO GRUPAL DE CADA CURSO DE SEGUNDO AÑO, CUARTO SEMESTRE

Teoría pedagógica	9.2
Evaluación para el aprendizaje	9.8
Educación histórica en el aula	9.3
Desarrollo de competencias lingüísticas	9.1
Educación física	9.0
Optativo	8.7
Inglés a2	9.0
Estrategias de trabajo docente	8.5
Promedio general del grupo	9.0

En cuanto a las competencias profesionales²⁸, las estudiantes se autovaloraron con el indicador 3 en cada una de las competencias coincidiendo en un 75%; para el indicador 2 se obtuvo un 20%, y para el indicador 1 un 10% (ver anexo de competencias genéricas y profesionales).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Con la información obtenida a partir de instrumentos de autodiagnóstico, las observaciones realizadas en las escuelas de práctica y su desempeño en el aula, es que se confirma la importancia de realizar una evaluación basada en competencias que permita identificar lo señalado por Tejeda (1998, citado en Cázares, L. 2008) con su propuesta del hexágono; de utilizar una tipología

²⁸ Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional

de la evaluación (Casanova, A. 1999) y de enfatizar dicha información desde la planeación, ya que la apreciación realizada por las estudiantes se muestra subjetiva.

En la evaluación que realizan los docentes formadores de docentes, faltaría por rescatar qué elementos consideraron en su planeación de curso, si son los que plantea la evaluación con el enfoque por competencias (proyectos, solución de problemas, demostraciones educativas, análisis de casos contextualizados, etc), si realiza mapa de competencias y si sus actividades (secuencias didácticas) están vinculadas con el proceso de evaluación.

Con dicha información, se hace necesario, reconceptualizar a la evaluación, entender que evaluación, medición y calificación son términos diferentes y comprender que la evaluación con el enfoque, modelo y/o basada en competencias involucra mayormente poner en juego las competencias docentes que por ende se tienen en quien o quienes nos dedicamos a la noble tarea de enseñar.

Bajo esa mirada, es menester del docente formador de docentes y posteriormente de los docentes en formación (sobre todo cuando se encuentran en la práctica pedagógica) ´ que se tenga claridad de lo que es evaluar la (s) competencia(s) reconocer que ésta es a largo plazo (algunos autores la señalan como invisible) y que lo que corresponde es desarrollar o construir a las mismas, que lo que se otorga en un perfil de egreso es cuestión de interpretación; interpretación que debe ser coherente con la función pedagógica, es decir, que permita tomar decisiones que impacten en el proceso de enseñanza- aprendizaje para mejorarlo.

Así la interpretación como una fase más de la evaluación (en donde se observe, recoge y analiza la información) cumple con una función por demás importante del profesor y es la reflexión que realiza sobre su *hacer*, para de esa forma emitir juicios de valor sobre el logro alcanzado, en contexto determinado y tomando en cuenta que se evalúa para aprender.

Por último señalar que el docente y el estudiante normalista tendrán que tener claridad en lo que se evalúa, realizar especificaciones sobre qué es lo que se quiere alcanzar y tener principios al momento de interpretar los resultados de la evaluación como los siguientes:

- a) Centrarse en cómo aprenden los estudiantes
- b) Promover compromisos compartidos, (docente-estudiante), con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación claros y específicos
- c) Ayudar a los estudiantes a reconocer cómo mejorar
- d) Estimular la autoevaluación
- e) Reconocer los logros del estudiante
- f) Promover la reflexión del docente sobre su acción en el aula.

Al tomar en cuenta tales formas de proceder en la evaluación, quizás se emplearían otras formas de aplicar a la misma, con un sentido formativo, y de mejora constante, que se verán reflejadas en las personas que evaluamos pero que también seremos evaluadas teniendo como objetivo favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión, llevando con ello, a instituir la calidad educativa, no por normatividad sino por convicción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Airasian, Peter (2002) "Calificación del desempeño de los estudiantes". La evaluación en el salón de clases". Biblioteca para la actualización dl maestro. SEP, México.

Arbesú, María Isabel (2004) "Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores" Revista Mexicana de Investigación educativa. Sección Temática: Evaluación de la Educación. Vol. IX, Número 23, Octubre-diciembre 2004.4

Casanova, María Antonia (1999) "Evaluación: concepto, tipología y objetivos". La evaluación educativa. Biblioteca del Normalista. SEP. Cooperación Española. México.

Cázares, L. y Cuevas J. (2008) Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes , desde el preescolar hasta el posgrado. Edit. Trillas. México

Pimienta, Julio (2008) "Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes" "Cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes". Evaluación de los aprendizajes. Pearson, Educación. México.

SEP "La evaluación de los estudiantes en los planes y programas de estudio de la reforma curricular" 2012

SEP Acuerdo 592 "Por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México. 2011

SEP Plan de estudios 2011, Educación Básica.

SEP Programa de Estudio 2011 "Guía para la educadora" Educación Básica, Preescolar

Anexo

Competencias genéricas

- 1) Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desa-

rrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.

- a) Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
 - b) Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.
 - c) Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones.
 - d) Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.
- 2) Aprende de manera permanente.
- a) Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.
 - b) Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- 3) Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- a) Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.
 - b) Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.
 - c) Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.
- 4) Actúa con sentido ético.
- a) Respeta la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.

- b) Participa en los procesos sociales de manera democrática.
 - c) Asume los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia.
 - d) Contribuye a la preservación del medio ambiente.
- 5) Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos
- a) Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua.
 - b) Desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes.
 - c) Utiliza una segunda lengua para comunicarse.
 - d) Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás.
- 6) Emplea las tecnologías de la información y la comunicación
- a) Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos
 - b) Usa de manera crítica y segura las tecnologías de información y comunicación.
 - c) Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnologías

Competencias profesionales

Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales.

- 1) Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.
- 2) Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.
 - a) Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.
 - b) Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.
 - c) Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.
 - d) Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.
- 3) Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
 - a) Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje.
 - b) Promueve un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
 - c) Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

- d) Establece comunicación eficiente considerando las características del grupo escolar que atiende.
 - e) Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo.
- 4) Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- a) Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica.
 - b) Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos.
 - c) Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar.
- 5) Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- a) Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.
 - b) Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos.
 - c) Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje.
 - d) Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.

- 6) Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
 - a) Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumaria, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje.
 - b) Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar.
 - c) Realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes.
 - d) Establece niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias
 - e) Interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje.
- 7) Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
 - a) Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento.
 - b) Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.
 - c) Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.
 - d) Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía.

- e) Promueve actividades que involucren el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.
- 8) Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- a) Asume críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional.
 - b) Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social.
 - c) Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los principios derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios de la profesión docente.
- 9) Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- a) Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.
 - b) Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.
 - c) Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones.

- 10) Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.
- a) Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico
 - b) Evalúa los avances de los procesos de intervención e informa a la comunidad de los resultados

La motivación escolar y la intervención de los distintos actores

Mauricio Javier Ruiz Fierro, Filiberta González Serrano,
Rosa María Macías Hernández, Beatriz Sánchez Maximino

Escuela Preparatoria Oficial No. 60, Jocotitlán, México

INTRODUCCIÓN

La motivación se ha definido como un estado o condición interna que activa, dirige y mantiene un comportamiento, (Petri y Gorver 2006). Los distintos autores señalan primordialmente dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca; pero en ocasiones se amplía la motivación extrínseca con otra variable que hace referencia a la motivación social. Aunque los tres tipos de motivación suelen ir unidos siempre.

El estudio inicial de la motivación académica se relacionó con la descripción y medida de la motivación de logro, siendo el logro lo que los sujetos establecen de comparar la realización de una determinada tarea respecto de un estándar de excelencia.

El tener motivaciones o voluntad para estudiar es tan importante o más que la inteligencia para alcanzar buenas notas, Ramo, (2003, en Galvez, 2006). En el plano pedagógico motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. En el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los que desean sus profesores; pero que en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas, (Díaz-Barriga, 2002)

METODOLOGÍA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Atender el tema de la motivación y sus distintos actores en la institución escolar, permite conocer la realidad, para proponer acciones que eleven el desempeño académico, que se presenta como una preocupación constante por parte de los directivos, docentes y padres de familia, ya que los estudiantes dan muestra de bajo interés por las actividades que en ella se realizan, pero a la vez es conveniente revisar que esta situación no es exclusiva de ellos, sino que intervienen otros factores como la familia, los amigos, las condiciones de la institución y su propio interés hacia la superación y las acciones de los docentes que les imparten clases.

Por un lado, los estudiantes asisten a la escuela ya sea a cumplir sus propios sueños o el de los otros, que generalmente pueden ser los padres; aún con esto, los chicos ingresan al NMS en un proceso formativo que durará tres años, pero en este proceso se encuentran diversos factores que les motivan o desmotivan para permanecer en la escuela o bien para mejorar su nivel educativo.

Entre estos factores se ubica en un primer plano la automotivación, esta tiene que ver con la capacidad para aceptarse así mismo con sus fortalezas y debilidades, en un segundo plano existe la motivación familiar, la familia juega un papel primordial en el desarrollo educativo del estudiante, es dentro de ella donde se establecen los primeros vínculos emocionales, los primeros aprendizajes sociales, los valores y las metas personales y profesionales, entonces es un factor sumamente importante en el desarrollo académico del estudiante.

Por otro lado, se tiene a los amigos, el grupo de pares los cuales pueden ser un factor de apoyo para la motivación hacia el estudio, por un lado si el grupo de amigos tiene expectativas de logro académica, sobre ello se enfocarán, en cambio, si los intereses del grupo de amigos son hacia

otras actividades poco relacionadas a lo académico, será un factor distractor para el logro académico.

A esto se le agrega la figura del docente, quien con su preparación, profesionalismo y estrategias adecuadas de enseñanza, es capaz de atraer e interesar al estudiante en el logro académico, el papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, siendo labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinentes en cada situación, (Díaz-Barriga, 2002).

OBJETIVO GENERAL

Identificar los factores que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio en estudiantes de segundo grado de la escuela preparatoria oficial no. 60 de Jocotitlán, México, turno matutino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los factores personales que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio
- Identificar los factores familiares que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio
- Identificar los factores de los docentes que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio
- Identificar las acciones de los amigos que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio
- Identificar las condiciones de la escuela que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio

TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio es descriptivo

SUJETOS

Los participantes son 189 estudiantes de segundo grado de la Escuela Preparatoria Oficial No. 60, Jocotitlán, México del Turno Matutino.

Se trabajó con esta población, debido a que ya cursaron un ciclo escolar en esta institución y pueden indicar con claridad los factores que se relacionan con los docentes, los amigos y las condiciones de la institución.

INSTRUMENTO

Para esta investigación se diseñó un cuestionario en el cual se solicitó a los estudiantes anotar las acciones que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio, esto dividido en los siguientes factores:

- a) Personales
- b) Familiares
- c) Docentes
- d) Amigos
- e) Condiciones de la escuela

Mediante esta lista se obtuvieron grupos de factores enlistados por los estudiantes, de los cuales se obtuvieron frecuencias y porcentajes, tomando en cuenta los más representativos de forma general.

RESULTADOS

Tomando como base la aplicación del instrumento a los estudiantes de segundo grado, se procedió a obtener los siguientes resultados, considerando que en primer lugar se obtuvieron frecuencias y posteriormente se convirtieron a porcentajes para cada factor.

Tabla No. 1, Factores Personales que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio en los estudiantes de segundo grado

ACCIONES PERSONALES			
FORTALECEN LA MOTIVACION		DEBILITAN LA MOTIVACION	
FACTORES	%	FACTORES	%
Superación personal	17	Distracciones	25
Automotivación	29	Desorden	8
Interés por sobresalir	12	Baja autoestima	4
Responsabilidad	18	Peleas	26
Confianza	18	Mala conducta	8
Actitud	6	Malas calificaciones	9
	100	Irresponsabilidad	20
			100

Tabla No. 2, Factores familiares que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio en los estudiantes de segundo grado

ACCIONES FAMILIARES			
FORTALECEN LA MOTIVACION		DEBILITAN LA MOTIVACION	
FACTORES	%	FACTORES	%
Apoyo económico	41	Falta de apoyo económico	22
Buena relación	25	falta de confianza	17
Convivencia	7	falta de atención	15
Confianza	11	Falta de consejos	9
Buena Comunicación	6	Regaños	26
Apoyo de padres	10	Peleas entre los papás	11
	100		100

Tabla No. 3, Acciones de los docentes que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio en los estudiantes de segundo grado.

ACCIONES DE LOS DOCENTES QUE:			
FORTALECEN LA MOTIVACION		DEBILITAN LA MOTIVACION	
FACTORES	%	FACTORES	%
Buenas notas	6	Irresponsabilidad	13
Estrategias de estudio	25	Actitud negativa	26
Apoyo	18	Tareas sin revisar	14
Estrategias de enseñanza	14	Mal carácter del docente	15
Consejos	6	Castigos	19
Atención personalizada	10	Actitud negativa	13
Buenas clases	6		100
Buena actitud	15		
	100		

Tabla No. 4, Acciones de los amigos que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio en los estudiantes de segundo grado

ACCIONES DE LOS AMIGOS QUE:

FORTALECEN LA MOTIVACION		DEBILITAN LA MOTIVACION	
FACTORES	%	FACTORES	%
Apoyo	40	Desconfianza	15
Motivan	32	Distracción en clase	32
Comprensión	5	Malas influencias	10
Confianza	10	Peleas	21
Comunicación	9	Perdida de respeto	12
Respeto	4	Molestias	10
	100		100

Tabla No. 5, Condiciones de la escuela que fortalecen y debilitan la motivación hacia el estudio en los estudiantes de segundo grado

CONDICIONES DE LA ESCUELA QUE:

FORTALECEN LA MOTIVACION		DEBILITAN LA MOTIVACION	
FACTORES	%	FACTORES	%
Ubicación de la escuela	13	Falta de Inmobiliario	9
Instalaciones adecuadas	45	Falta de internet	46
Los maestros que laboran	16	Reglas rígidas	28
Eventos que se realizan	16	Ambiente	17
Recursos para la enseñanza	10		100
	100		

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Persiguiendo el objetivo de la investigación que fue identificar los factores que fortalecen o debilitan la motivación hacia el estudio en estudiantes de segundo grado de la escuela preparatoria oficial no. 60 de Jocotitlán, México, y después de aplicar el cuestionario motivación hacia el estudio y procesar la información se concluye que en los factores personales sobresalen la superación personal, la automotivación, interés por sobresalir, responsabilidad, confianza y actitud los cuales fortalecen la motivación hacia el estudio, en cambio, los que debilitan la motivación hacia el estudio son, el desorden, la baja autoestima, peleas, mala conducta, malas calificaciones y la irresponsabilidad. Tapia (1992), menciona que las de los adolescentes pueden ser de muy distintos tipos y su importancia como factor determinante del interés y el esfuerzo que el alumno pone en el aprendizaje escolar varía en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural del alumno. Las metas constituyen además el eje en torno al que giran las teorías e investigaciones que han tratado de explicar la motivación por el aprendizaje escolar.

Por otro lado, en los factores relacionados a la familia, se encontró que los estudiantes de la EPO 60, identifican como los que fortalecen al estudio son el apoyo económico, la buena relación, la convivencia, la confianza, la buena comunicación y el apoyo de padres. En cambio los factores que debilitan la motivación hacia el estudio son la falta de apoyo económico, la falta de confianza, y de consejos, los regaños y peleas entre padres, como menciona Farrington, (1991). La función educativa y de control que ejercen los padres sobre los hijos puede realizarse en peores condiciones si hay conflicto en el seno de la familia o si, como consecuencia del mismo, alguno de los padres desaparece o abandona su rol en la familia. El conflicto puede alterar las relaciones familiares de tal forma que los padres cambien su relación con los hijos, pasando de prestarles cuidado y apoyo, o de ejercer supervisión y control, a utilizarlos como aliados para resolver los problemas internos.

Con respecto a la pregunta sobre las acciones de los docentes que fortalecen la motivación hacia el estudio, los estudiantes respondieron varias acciones, pero las más significativas fueron las

estrategias de estudio, las buenas notas, el apoyo, las estrategias de enseñanza y los consejos. Así mismo, mencionaron que los factores que debilitan la motivación hacia el estudio por parte de los docentes, se tiene la irresponsabilidad, la actitud negativa, las tareas sin revisar, el mal carácter y los castigos. A esto menciona Navarrete (2009), el entusiasmo del profesor, el clima que reina en la clase, las buenas relaciones entre los miembros, alumnos y profesor o entre los mismos alumnos, el gusto por acudir a clase, etc. Unos alumnos también pueden influir en otros, positiva o negativamente, la referencia a lo real, relacionar lo que se enseña con el mundo real, los hechos y experiencias del alumno, el reconocimiento del esfuerzo que desarrollan los alumnos, evitando la censura o animando a la mejora.

El adolescente empezará a tomar conciencia de sí mismo precisamente a partir de la interacción recíproca con los otros ya que, a partir de este fenómeno interactivo irá progresando en el proceso de búsqueda y formación de sí mismo, así como reformulando su manera de percibir y enfrentarse a la realidad, integrándose y adaptándose al contexto. El joven sigue construyendo su conocimiento social de las realidades a través de las relaciones, experiencias y dinámica interaccional desplegadas a múltiples niveles con distintas personas y grupos. El grupo estimula y dinamiza a los miembros que son aceptados por aquél y que tienen, asimismo, un sentido emocional de pertenencia (Canto, 1998, en Moral, 2004.), los amigos son por lo tanto con respecto a las acciones que motivan el estudio, los estudiantes mencionaron que son el apoyo, los motivan, la comprensión, la confianza, comunicación y respeto, en cambio los que les debilitan la motivación hacia el estudio son la desconfianza, distracción en clase, las malas influencias, las peleas, la pérdida de respeto y las molestias.

Por último, sobre las condiciones de la escuela los estudiantes mencionaron que las que fortalecen la motivación hacia el estudio son la ubicación de la escuela, a esto Castañeda y López (1993), mencionan que continuamente escuchamos que los alumnos no muestran interés por las cuestiones académicas y que no están motivados. Pero, a menudo, lo que ocurre es que sí que están

motivados para llevar a cabo otro tipo de tareas que les resultan más gratificantes, las instalaciones adecuadas, los maestros que laboran, los eventos que se realizan y los recursos para la enseñanza. Por el contrario, las condiciones que debilitan la motivación hacia el estudio entre los más representativos fueron la falta de mobiliario, la falta de internet, las reglas rígidas y el ambiente. La motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades.

CONCLUSIONES

Como equipo llegamos a la conclusión que es importante tener una motivación, mantener por delante cual es nuestro objetivo para no perderlo de vista, cuando uno como estudiante tiene una motivación es importante porque se sabe hasta donde se quiere llegar tenemos el entusiasmo de hacer las cosas y esto sale de una mejor manera por qué es lo que nosotros queremos y hasta le ponemos más empeño por que salga de lo mejor, en cambio cuando alguien no tiene motivación no sabe para que hace las cosas todo le da pereza lo hace de mala gana en fin nada le sale bien.

Cuando definimos lo que es una motivación extrínseca que es la que viene de otra personas vemos que incluimos a los familiares y profesores que son de gran apoyo para que el adolescente siga en sus estudios y al mencionar la motivación intrínseca es la que uno mismo trae dentro que es lo que lo impulsa a seguir sobresaliendo, démonos cuenta que cualquiera de las dos son importantes ya que de cualquier manera es una motivación. Sin embargo cuando no se logra tener una motivación por uno mismo o por parte de la familia está en un profesor ayudar a su alumno ya sea ejemplificándole con los demás para que el no pase por lo mismo que vea cual es el futuro que el quiere en sí que lo haga hacer consciencia de que es lo que quiere en un futuro como profesores tenemos la tarea de ayudarlos aparte de que adquieran conocimientos orientarlos en su vida diaria hacerlos personas de bien si la familia no ayuda en este sentido usar alguna estrategia para poder hacer que tenga un interés y este motivado a salir adelante aunque

muchos profesores piensas que esto es trabajo de la familia pues no porque si en esta no existe la escuela es como su segunda casa y el profesor tiene que ayudarlo a formar valores y hacer que los adopte y ponerlos en práctica quizá de esta manera sea más razonable y pueda pensar de distinta manera y tenga ese placer de ver como su alumno sobresale.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díaz-Barriga Frida, Díaz-Barriga A. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (2da, Edición). Edit. Mc Graw Hill, México.

Farrington, David P. (2001) Cross-national comparative studies in criminology. *Contemporary Issues in Crime and Criminal Justice: Essays in Honor of Gilbert Geis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Export Options: [RIS](#) [EndNote](#) [XML](#)

Navarrete R. C. B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Revista Digital innovación y experiencias educativas*. Disponible en página web.

Petri H. L., Gorven J. M. (2006). Motivación: *Teoría, investigación y aplicaciones*. 5ª ed. Edit. Thomson. México.

Tapia, J. A. (1992). Motivar en la Adolescencia: Teoría, evaluación e intervención. Madrid. Consultado el 14 de Julio de 2015.

Retos en el quehacer docente y la gestión educativa

Patricia Guevara Moreno

Universidad Tecnológica de Tlaxcala

Ricardo Montales Sánchez

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica del Estado de Tlaxcala

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se plantea el impacto que ha tenido el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en la que visualizaba una reforma trascendente en la educación que tiene como fin fortalecer la soberanía, la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia lo que conlleva a transformar el sistema educativo, entre los que se pueden mencionar el rasgo de perfil de egreso de educación secundaria que dista mucho de lograrse debido a la falta de compromiso por parte de los adolescentes puesto que no cuentan en primera instancia con una actitud y responsabilidad dispuesta al aprendizaje, así como la articulación en cada uno de los niveles, la preparación de los docentes, las condiciones en cuanto a infraestructura en la que se encuentran las escuelas de igual forma a la falta de apoyo de los padres de familia, al delegar toda la responsabilidad para con los docentes olvidándose del apoyo tan importante para reforzar valores, actitudes y aprendizajes en los estudiantes, otro aspecto de gran relevancia son los enfoques de las asignaturas que debiera revisarse el alcance de cada uno de estos puesto que existe una brecha enorme entre estos y los rasgos del perfil de egreso.

Ahora bien y de cara al futuro “es necesario pensar en las diversas tendencias que observamos en América Latina y el Caribe en torno a la nueva estructura organizativa de la gestión escolar, que tocan la simplificación, la flexibilidad, la innovación, la comunicación, los méritos, la productividad y los factores organizacionales, es importante considerar en la gestión de futuro, el liderazgo de los dirigentes el cual debe fomentarse basado en su formación, en su fuerza moral para poder exigir a los otros un comportamiento efectivo. El educador es fundamentalmente un gran ejemplo, un gran espejo para los estudiantes, para la comunidad. La función de un directivo de educación debe ser la de un gran líder para el cambio social, para el progreso económico de su comunidad y en formar hombres y mujeres capaces de desear triunfar; no el buscar la formación de hombres y mujeres condenados al fracaso, a la mediocridad” (Mello, 2003).

En el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, emitido por la Secretaría de Educación Pública, en el cual se visualizaba lo que hoy se ha hecho realidad con la reforma educativa, es interés de esta ponencia hacer un análisis minucioso en primera instancia del perfil de egreso del alumno de educación secundaria como se menciona en el Plan de Estudios 2011, que es el que define como el alumno a lo largo de su formación académica en educación básica se prepara para acceder al bachillerato, dichos rasgos de forma óptima deberían dar muestra plena de la articulación entre preescolar, primaria y secundaria porque me remito a decir, que eso es lo que se desea lograr, por que las circunstancias en que se encuentran los jardines de niños, las primarias y secundarias solo en cuestiones de infraestructura, sino de igual manera a la preparación de cada docente, dista mucho de alcanzar dichos rasgos y no por falta de interés o ganas de hacer las cosas, más bien porque los padres de familia cada día parecen centrarse más en sus problemas que en los de sus hijos, por ello han dejado toda la responsabilidad de formarlos a los profesores de los distintos niveles y por consecuencia a las escuelas. Los profesores, en la actualidad tenemos el reto de guiar y proporcionar las herramientas, para que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo en el aula, teniendo en consideración que los alumnos del nivel de secundaria son adolescentes que se enfrentan a cambios físi-

cos, psicológicos y sociales. Es por ello que resulta complejo en que cada ciclo escolar, los profesores tengamos muy poca información e inclusive preparación profesional para atender esos cambios psicológicos que se presentan en nuestros educandos así como situaciones de riesgo, que permean en el rendimiento y en la permanencia de los alumnos, al no tener claro un proyecto de vida lo que hace difícil el cumplir con el aprendizaje, rendimiento e inclusive permanencia esperados.

A continuación, plantearé algunos enfoques de las asignaturas de los Planes y Programas de Estudio del 2006 para hacer un comparativo general de la situación de la educación básica desde una perspectiva docente, más adelante y de manera más amplia hablare de la asignatura de inglés donde me desarrollo profesionalmente.

Dentro de la asignatura de Historia el enfoque debiera retomar su carácter formativo, pero también crítico, puesto que al no ser una materia exacta, esta puede ser ampliada e inclusive desarrollada mediante la investigación. En cuanto al desarrollo de valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual, sin embargo resulta incongruente con la realidad social estudiantil que reflejan los adolescentes de la educación secundaria.

La Asignatura Estatal que ofrece oportunidades para integrar y aplicar aprendizajes del entorno social, cultural y natural de los estudiantes; fortalecer contenidos específicos de la región y la entidad, si bien es cierto la asignatura tiene buenas intenciones, sin embargo en primera instancia no se le ha dado el valor al contexto en el que habitan en cuanto tradiciones, cultura y todo lo que los rodea como parte de su identidad, si esto no se hace desde la escuela a nivel local aún menos como país.

Para la asignatura de Español se plantea el siguiente enfoque para primaria y secundaria:

Se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de

producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales. En estos niveles, el Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla. En los grados superiores de la Educación Básica, la literatura es un ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros. Además, afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo. La importancia de la literatura, no solamente debe ser vista desde la perspectiva de esta materia, sino como parte de la expresión de la cultura de nuestro país e inclusive universal. Es importante señalar que aunque el uso del celular forma parte de las tecnologías de la información, los estudiantes han utilizado dicho medio para cambiar el sentido de nuestro idioma el castellano, desvirtuando la escritura a través de los mensajes que envían por este medio y lo mismo sucede en las redes sociales, otro aspecto importante que limita el logro del enfoque del español es la falta de interés a la lectura, que aunque se promueve por parte de los docentes es poco el tiempo que se destina en la escuela y en casa no se tiene como un hábito.

La asignatura de Ciencias Naturales (primaria) y Ciencias (secundaria) propicia la formación científica básica. Los estudiantes se aproximan al estudio de los fenómenos de la naturaleza y de su vida personal de manera gradual y con explicaciones metódicas y complejas, y buscan construir habilidades y actitudes positivas asociadas a la ciencia. La cultura de la prevención es uno de sus ejes prioritarios, ya que la asignatura favorece la toma de decisiones responsables e informadas en favor de la salud y el ambiente; prioriza la prevención de quemaduras y otros accidentes mediante la práctica de hábitos, y utiliza el análisis y la inferencia de situaciones de riesgo, sus

causas y consecuencias. Relaciona, a partir de la reflexión, los alcances y límites del conocimiento científico y del quehacer tecnológico para mejorar las condiciones de vida de las personas. Es importante señalar que es difícil que los alumnos tomen conciencia de la relevancia que esto implica para la mejor sobrevivencia de los seres vivos, ya que lo refleja en sus acciones y actitudes hacia la naturaleza, considerando como parte primordial un desarrollo sustentable y el proceder de la especie humana, el que tome en serio sus decisiones como parte sustancial de su vida y del propio planeta. Que valore a la ciencia como parte del bienestar de ser humano, que no se enfoque solo a la tecnología digital y no solo se relacione con el uso exclusivo de la computadora que se abra un panorama de todo lo que incluye a la tecnología para el bienestar del ser humano y su entorno.

Otro de los enfoques de gran relevancia es la asignatura de Matemáticas en primaria y secundaria la cual promueve el desarrollo del pensamiento matemático en la primaria y secundaria, su estudio se orienta a aprender a resolver y formular preguntas en que sea útil la herramienta matemática. Adicionalmente, se enfatiza la necesidad de que los propios alumnos justifiquen la validez de los procedimientos y resultados que encuentren, mediante el uso de este lenguaje, sin embargo el docente se enfrenta a una dificultad que no es nueva los alumnos no se saben las tablas de multiplicar, no saben restar, multiplicar, dividir y sumar lo cual es fundamental para el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento lógico matemático, quiero puntualizar que no es una postura negativa puesto que existen alumnos que cuentan con una actitud positiva ante la responsabilidad que se tiene de ser estudiante, pero el 80% de los estudiantes presenta no solo negatividad a la escuela sino más bien a todo el entorno que les rodea. La propuesta es dotar a los alumnos de los conocimientos básicos de lógica y de comprensión de lectura, puesto que como ya lo he mencionado estas son indispensables para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

Segunda Lengua: Inglés en primaria y secundaria El inglés como segunda lengua, alineado a partir de estándares nacionales e internacionales, dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social. En los niveles de primaria y secundaria, el inglés se consolida mediante el aprendizaje en situaciones formales y concretas que fortalecen el intercambio oral y textual de los alumnos de forma colaborativa. Las prácticas sociales del lenguaje se contextualizan en condiciones cotidianas dadas, usando el inglés como elemento catalizador para la comunicación, por lo que los alumnos obtienen los conocimientos necesarios para comprenderlo y utilizarlo vinculando ambientes que interrelacionan su vida familiar, comunitaria y académica. Las situaciones comunicativas básicas que el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica contemplan, desarrollan competencias específicas donde el alumno requiere habilidades para comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes; sabe comunicarse al momento de llevar a cabo tareas simples que involucren su cotidianidad; sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (Secretaría de Educación Pública, 2011)

Me he permitido citar textualmente dichos enfoques, derivado del planteamiento que haré a continuación y que me parece interesante delimitar si el programa Nacional de Inglés en Educación Básica resulta tan ambicioso en su enfoque porque no existe congruencia con un rasgo del perfil de egreso del alumno de educación secundaria que a la letra dice; “Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés, porque el PNIEB(Programa Nacional de Inglés en Educación Básica)” (Secretaría de Educación Pública, 2011) que exige un nivel de competencia tan alto para los alumnos y los maestros no consideran que muchos estudiantes tienen el primer contacto hasta la secundaria con una lengua extranjera. Se debiera tomar en cuenta el número de alumnos que se atienden por grupo, lo

que en muchas ocasiones imposibilita la atención personalizada para la enseñanza de dicho idioma, actualmente las estadísticas de reprobación de los alumnos muestran que no solo inglés es una asignatura que reprueban de manera constante, las asignaturas que se dan en español presentan un alto índice de reprobación lo que implica una exigencia de un nivel cognoscitivo, que exigen los planes y programas de estudio para educación básica, en cuanto al papel que juega el docente la limitante que se tiene es que no todos los docentes que imparten dicha asignatura, cuentan con los conocimientos y la preparación para un nivel tan avanzado como el que se imparte en educación básica, aunado a esto resulta importante considerar que la capacitación que se imparta para los docentes, cuente con estos parámetros en los cuales, el docente elija en lo se quiere capacitar de acuerdo a su preparación y habilidades, no solo en la asignatura de inglés si no en todos los cursos que se planteen para los docentes de educación básica, puesto que es necesario que el docente se sienta a gusto en la asignatura en la que imparte, demostrando con ello sus habilidades docentes y su preparación académica, si bien es cierto que es un planteamiento desde el punto de vista personal de aspectos que pudieran ser considerados, para que el docente presente un mejor desempeño no es una generalidad y aclaro con ello que no son los planes y programas de estudio los factores exclusivos que limitan el quehacer docente, sino una diversidad de factores que cada contexto tiene. Es por ello que los enfoques de las asignaturas deben relacionarse con los requerimientos del perfil de egreso.

En lo que respecta a la gestión escolar tomaremos como fundamento el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Mexicanos, en el cual se establece la obligación del Estado de garantizar la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Sin embargo la perspectiva de organismos internacionales, dista de lo que debiera ser realidad, pues es un derecho fundamental consagrado en la carta magna, muestra de ello es el artículo que hace mención de la gestión por parte de los directivos en las escuelas como lo menciona el periódico Excélsior

publica que el Banco Mundial detecta una regresión educativa en México con fecha 16 de Abril del presente año, que me permito citar: “Que el principal freno que tiene la educación en el país es su incipiente esquema de descentralización que se agudiza aún más por las pocas habilidades de liderazgo de los directores de escuela” (Figueroa, 2015) quienes no saben trabajar en colegiado, no delegan responsabilidades y por lo tanto su labor de gestión al interior de las escuelas se limita a llevar a cabo un liderazgo autocrático, pues dentro de las organizaciones no solamente se requiere un ejercicio de autoridad que obtenga resultados de forma pragmática (ni si quiera buenos resultados en educación comparados con otros países de la OCDE se alcanzan en México), si no que el ejercicio de autoridad debe ser permeado de elementos de liderazgo como la participación democrática para la toma de decisiones y estas tengan un resultado satisfactorio no solo dentro de las políticas educativas, es decir en el desarrollo y ejecución de todo lo que conlleva el sistema educativo en México, como lo sería la correcta aplicación de los recursos, si no que esto debe redundar en que los alumnos tengan en el aula un mejor ambiente de aprendizaje que conlleva a un aprendizaje significativo.

Retomando el numeral 28 Bis de la Ley General de Educación, las autoridades educativas federales, estatales y municipales, en el respectivo ámbito de su competencia, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, es claro que hasta ahora no hay una cultura de rendición de cuentas por parte de los directivos de las escuelas de nivel básico lo que hace suponer, que no existe claridad en el manejo de los recursos destinados a cubrir las necesidades prioritarias de las escuelas.

Ahora bien los grandes retos de la gestión educativa que señala el acuerdo 717 (Secretaría de Educación Pública, 2014) requieren de un cambio cultural en los directivos y un compromiso para con su equipo de trabajo en la cual, debe cambiarse la estructura verticalista a una estructura participativa, en donde todos los actores educativos se sientan involucrados en la toma de decisiones, cambiar como dice Mello de una estructura formal, a una no formal pero eficiente, de

una estructura institucional a una estructura sectorial, una estructura que parte de la responsabilidad de la sociedad como un todo, que cuenta con líderes eficientes en el trabajo en equipo y a la rendición de cuentas, esto es un reto de la gestión educativa pero al mismo tiempo es una gran responsabilidad para el que asume el papel de líder en los centros escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Figuerroa, H. (16 de 04 de 2015). Excélsior.

Obtenido de Excélsior: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/04/16/1018907>

Mello, G. N. (2003). Nuevas propuestas para la gestión educativa. Nuevas propuestas para la gestión educativa. México, D.F.: Biblioteca para la actualización del maestro.

Secretaría de Educación Pública. (18 de Mayo de 1992). Acuerdo para la Modernización Educativa. México, D.F.

Secretaria de Educación Pública. (2011). Secretaria de Educación Pública. Recuperado el 02 de mayo de 2015, de Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F: [www2.sepdf.gob.-mx/prog_ingles/file-programa-nacional-ingles/PNIEB-Cycle-4.pdf](http://www2.sepdf.gob.mx/prog_ingles/file-programa-nacional-ingles/PNIEB-Cycle-4.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2011). Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de Subsecretaría de Educación Pública:

<http://basica.sep.gob.mx/gddc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (04 de marzo de 2014). Recuperado el 2015 de mayo de 03, de basica.sep.gob.mx/DOFa717.pdf

Importancia de la intervención estratégica en los centros educativos

Guadalupe Villalobos Monroy, René Pedroza Flores, Ana Ma. Reyes Fabela

Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer la importancia de la intervención estratégica en el ámbito educativo, es probable que los profesores y demás personal que tiene contacto con los alumnos, no cuenten con la preparación requerida para enfrentar situaciones que ponen en riesgo los procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos. Es claro que dichos procesos conllevan una carga subjetiva derivada de las interacciones entre alumnos, docentes, padres y directivos que influyen de manera importante en el desempeño académico y sobre todo en la manera en que se viven y se asumen las mencionadas interacciones.

La intervención estratégica propuesta por Georgio Nardone es de utilidad para indagar, reflexionar e intervenir para resolver de manera eficaz los problemas que se presentan en los centros educativos, como son disrupción en el aula, fobia escolar, entre otros. La ponencia se divide en tres apartados. El primero lo constituye una introducción en la que se expone de manera general la importancia y antecedentes del enfoque, en el segundo se aborda la propuesta de intervención estratégica en el ámbito educativo y termina con una conclusión. El trabajo corresponde a la modalidad de ponencia y se integra al eje temático No. 2 Educación para la paz, afectividad, emociones, valores y relaciones sociales.

INTRODUCCIÓN

Hablar de intervención estratégica en los distintos ámbitos (familiar, educativo, de pareja, entre otros) nos remite a los orígenes de la terapia estratégica, cuyo punto de partida se localiza en el trabajo de diversos estudiosos como Watzlawick, Selvini, Haley, Milton Erickson, entre otros y que tiene su mayor florecimiento en los años 80's del siglo pasado.

Son tres los grupos que abonaron sus estudios y experiencias para el desarrollo y conformación de este enfoque: (Nichols, en Haley & Richport, 2006) el centro de terapia breve del MRI (Weakland, Watzlawick y Fish); Mara Selvini Palazzoli y su equipo de Milán; Jay Haley y sus colaboradores del Family Therapy Institute de Washington, D.C. y Milton Erickson, quien frecuentemente es citado en los textos de los distintos equipos de trabajo.

Es importante aclarar que una intervención estratégica no necesariamente la tiene que realizar un psicólogo, un psiquiatra o un psicoterapeuta, la puede realizar un profesor, un pedagogo, una enfermera o un trabajador social, -entre otros profesionales- siempre y cuando reciban el entrenamiento especializado para realizarla.

La terapia estratégica la podemos entender como la intervención especializada que no busca las causas "profundas" del problema ya que lo que se considera, no es el modo en que el problema se ha generado en el pasado, sino como éste se mantiene en el presente. Es más un *saber cómo* que un *saber por qué*, es decir, se observa cómo funciona el problema que se presenta dentro del sistema relacional, centrándose en la interacción presente y en las conductas observables que mantienen el problema. En otras palabras, como ha intentado el sujeto, hasta el momento, combatir o solucionar el problema y cómo es posible cambiar esa situación problemática de la manera más rápida y eficaz. Entonces, este enfoque resuelve el problema en el aquí y el ahora porque al identificar como se presenta el problema, al mismo tiempo se está buscando la solu-

ción, o sea, se aplican estrategias que rompan el sistema de percepciones y reacciones que lo han mantenido hasta ahora.

Es claro que cuando se plantea una intervención es porque algo no está funcionando, la ventaja de la terapia estratégica es que ésta centra la atención en las soluciones, es decir, no interesa saber cuáles son las causas de las problemáticas sino como se presentan, esto sirve de antecedente para construir soluciones diferentes a las intentadas con anterioridad.

En esto último radica lo novedoso del enfoque, sus precursores dejaron como legado una serie de técnicas y estrategias ingeniosas y hasta paradójicas que pareciera que van en contra del sentido común y de lo socialmente esperado y aceptado con el fin de romper los círculos viciosos en los que estaban atascadas las familias con las que ellos trabajaban, la aplicación de dichas técnicas permiten dar el salto cualitativo para emprender nuevos caminos hacia un mejor funcionamiento y por lo tanto hacia el disfrute de la vida.

Entonces, esta forma de intervenir para buscar soluciones a los problemas, consiste en hacer sentir el proceso lo más natural, lo más fluido, humano y hasta divertido que sea posible en donde el consultante es quien busca y encuentra mejores soluciones que le hacen sentir más cómodo, se trata pues de experimentar antes que nada, de hacer sentir al consultante que algo cambiará y no tanto que entienda el cambio, nos situamos a nivel de las sensaciones y las percepciones y no de los procesos cognitivos, el entendimiento del cambio logrado, vendrá como una consecuencia del proceso.

El ámbito educativo es complejo y variado en él están presentes diferentes actores sociales con las respectivas interacciones que se establecen entre ellos, tanto a nivel racional como a nivel subjetivo. Aparentemente, a un centro escolar, unos van a enseñar, otros a aprender, otros a dirigir, la verdad es que la realidad no está parcializada de esta manera.

En efecto, las escuelas se han concebido como centros del saber en dónde se genera y se transmite conocimiento, pero además, los procesos de enseñanza aprendizaje están permeados de emociones, sentimientos, valores, creencias, es decir, de la subjetividad de los actores.

El aprender algo nuevo puede ocasionar cierto temor, incertidumbre o quizás alegría, si las emociones y sentimientos que acompañan a los procesos de aprendizaje son positivas, los facilitan, pero si se trata de emociones negativas, lo más seguro es que entorpezcan o dificulten el proceso, entonces los profesores, en algunos casos no saben que métodos o técnicas emplear para mantener la atención de sus alumnos, o en ocasiones se les dificulta propiciar y mantener la motivación para el aprendizaje.

En algunos casos, las problemáticas en los centros educativos requieren ser atendidas por especialistas, esto sucede cuando ya se han hecho todos los intentos y nadie logra nada, es decir, el profesor ya mando traer a los padres del chico, ya intervino la directora o el supervisor y no encuentran una solución adecuada para que el chico se sienta cómodo y se motive a aprender y a convivir con sus compañeros en una forma sana y feliz.

Es en este contexto donde nos situamos para identificar la importancia de la intervención estratégica en los centros educativos, mediante la propuesta de Georgio Nardone intentamos dar a conocer su experiencia en la solución de problemas que interfieren los procesos de aprendizaje y convivencia en las escuelas. Tomamos la experiencia de Nardone y Fiorenza (2004) en el ámbito educativo de su libro *La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y -problem solving- para los problemas escolares*.

Con el fin de comprender los orígenes de la terapia estratégica, exponemos de manera breve como se fue gestando este enfoque. En primer lugar tenemos que recordar dos grandes posturas de concebir al mundo:

- a) La Aristotélica, cuya base es la idea de la causalidad lineal sostenida por la teoría de los opuestos y del tercero excluido, lo cual significa dividir la realidad en falso, verdadero, blanco o negro, sin posibilidades de una tercera opción. Esto nos lleva a querer resolver los problemas a partir del descubrimiento de sus causas, lo cual no siempre se logra.
- b) La otra forma de concebir el mundo es la epicúrea, heráclita y socrática, cuya idea central es que para resolver los problemas humanos no es estrictamente necesario el estudio de sus causas, sino saber cómo funcionan y, sobre la base de su funcionamiento buscar y aplicar técnicas específicas de intervención.

Como se aprecia, es la segunda postura filosófica la que se toma en cuenta para desarrollar el enfoque de la intervención estratégica.

Ubicándonos en la época actual, el enfoque es acorde con la moderna filosofía de la ciencia, que señala que el deber de la ciencia no es el de construir castillos teóricos perfectos sino diseñar y aplicar técnicas eficaces de intervención basadas en objetivos prefijados (Popper, 1972 y 1983 en Nardone 2004)

La evolución de este modelo ha aportado diversas ramificaciones en distintos ámbitos como el organizativo, empresarial y psicosocial. Su diseño y aplicación en distintos ámbitos ha rebelado que el punto de partida es el cuestionamiento ¿cómo es que persisten los problemas?

Ante esto, ya se había comentado líneas arriba que en la historia de la ciencia se pensó durante mucho tiempo que no se podía conocer un problema sino era mediante una teoría sustentada por el paradigma positivista que describiera la naturaleza humana normal y todas sus derivaciones patológicas. Entonces, los profesionales de la psicología tenían que indagar, preguntar, seguir los pasos específicos de su metodología para llegar a un diagnóstico.

Por fortuna la óptica constructivista ofrece otras opciones, según Nardone, Heinsberg señaló que en el campo de la física, los instrumentos que se usaban para la observación y la persona que observa influyen lo observado. Esto nos lleva a pensar en la definición de la cibernética, Heinz Von Foerster (1987, en Nardone, 2004), la define como la disciplina dentro de la cual se define a su vez el constructo de retroacción como aquello que permite al sistema mantener su propio equilibrio, es decir, es la existencia de un error que lleva a la máquina (o a una persona o a una familia) a intentar la corrección de este. El resultado de dicha corrección interactúa con el error o conducta equivocada cambiándolo y esto, a su vez obliga a la máquina, o a otro, a reaccionar. Entonces, Nardone (Keeney 1994), dice que cada aprendizaje conlleva una retroacción y para explicarlo pone el ejemplo del termostato: cuando la temperatura supera los límites de un termostato calibrado, la caldera se apaga o se enciende volviendo a mantener el equilibrio. El sistema, controla automáticamente su propio comportamiento, por ello, se dice que es autocorrectivo, veamos cómo se presenta este principio en las interacciones humanas dentro de un sistema organizado.

“En una familia puede ocurrir que la vehemencia de una discusión aumente, como la temperatura de una casa, hasta alcanzar un umbral insoportable. A veces este umbral se regula o delimita, como un termostato, por un miembro que presenta un comportamiento que pone fin a la pelea”.

Lo anterior se reafirma con lo que Keeney (ídem) concluye: <<Todas las familias incorporan procesos de retroacción que dan estabilidad a toda la organización familiar. A través del control de la escalada de impulsos de comportamiento, temas de interacción y complejos modelos de coreografía, la familia consigue mantenerse unida. Un sistema familiar estable se define como autocorrectivo>>.

Con respecto a la cibernética, ha habido un salto cualitativo, del estudio de los sistemas observados se ha pasado al estudio de los sistemas que se observan, Foerster dice que se ha evolucionado

nado de una cibernética rudimentaria a otra de segundo orden, en la última, el observador está inserto en lo observado, por ello, toda descripción es autorreferente. Entonces, tomando en cuenta este principio de la cibernética de segundo orden se puede decir que el concepto de objetividad es erróneo porque se funda en el principio de separación entre el observador y lo observado.

De lo expuesto hasta ahora, Nardone (Kenney, 1994) concluye que <<... si el observador está influenciado por su modo de percibir la realidad, por los instrumentos que usa, por sus teorías de referencia y por su modo de comunicar, tendrá que tener presente estas interacciones desde su primera observación y valoración del problema>>, esto implica que estas interacciones complejas influyen tanto al investigador o terapeuta como al portador del problema y a su relato sobre su propio malestar, por tanto, ambos debieran construir conjuntamente el diagnóstico.

Ante esta situación, tomar en cuenta los principios del constructivismo y de la cibernética, significa tomar distancia de las teorías y modelos de base positivista caracterizados por conceptos determinísticos y clasificaciones obsoletas que impiden describir funcionalmente las constelaciones de la persistencia de un problema.

En este sentido, Nardone (2004) señala que no podemos pasar por alto la importante contribución a este enfoque realizado por el grupo de Palo Alto, quienes explican cómo funciona un sistema a partir de lo que las personas que lo conforman han intentado hacer para que funcione mejor. Este tipo de contribución cognoscitiva se convierte en el modo de entrar en el sistema y tener una observación participante, que si se realiza bien, ya es un modo de intervenir.

El constructo de solución intentada se convierte, entonces, en el vehículo principal para conocer el funcionamiento de un problema y por tanto, en el punto de partida para la intervención.

Al respecto, conviene tener en cuenta que cuando las personas intentan resolver un problema y ponen en acción toda una serie de actos que tienden a la solución, si estas soluciones no resul-

tan o no encajan, las personas tienden a intensificar sus esfuerzos. Nardone (Idem) ejemplifica esto con la fábula del mulo que encontró el camino obstruido por un tronco que le impedía el paso, empezó por empujarlo con la cabeza, pero no se movió ni un milímetro, entonces, el mulo dio cabezazos cada vez más fuertes sin lograr nada. Consecuentemente, el mulo murió debido a su rigidez y terquedad. En este sentido, los seres humanos, mediante reiteradas y disfuncionales soluciones intentadas, construyen dinámicas dentro de las cuales lo que se hace para resolver el problema se convierte en lo que lo complica aún más.

Por ejemplo, las personas con alguna fobia,...<< generalmente reciben un intenso apoyo social por parte, del cónyuge, de la familia o de los amigos, esto sirve aparentemente para que la persona se sienta protegida y tranquila gracias a la pronta intervención apenas entra en crisis y pide ayuda. La realidad es que este tipo de ayuda social funciona para mantener el problema, en lugar de ayudar a la persona a vencer sus miedos, esta actitud y comportamiento alimenta la situación problemática manteniéndola activa, ya que mantiene a la persona enjaulada dentro de sus convicciones de no poder arreglárselas sola y reaccionar de manera positiva con respecto al miedo>> (Nardone-Watzlawick, 1995, p.77).

El modelo de intervención estratégica implica sustituir el viejo esquema rígido de clasificación de los trastornos por otro flexible y capaz de autocorregirse en su interacción con los problemas que afronta, por tanto, el constructo presente es el sistema perceptivo-reactivo que describe el proceso interactivo mediante el cual las personas construyen su realidad, está basado en un saber cómo y no en el saber por qué.

Principios básicos del modelo de intervención estratégica.

1. La intervención estratégica está representada por las maniobras orientadas a romper el mecanismo autopoyetico que se ha establecido entre las soluciones intentadas y la persistencia del problema.

2. Adaptar siempre la solución al problema y no al revés.
3. Tomar en cuenta que para llegar a la solución, a veces se requiere una intervención personal, como por ejemplo en el caso de fobias y obsesiones, otros casos requieren una intervención familiar, como por ejemplo, los trastornos de alimentación; y en otros casos, se requiere intervenir con personas no implicadas directamente con el problema, por ejemplo en el caso de los problemas escolares.
4. Para evitar la resistencia al cambio las primeras maniobras deben ser leves o mínimas, algo que no altere al sistema pero que tenga la propiedad de activar una reacción en cadena que trastorne todo el equilibrio del sistema.
5. La intervención debe autocorregirse en el curso de su interacción con la realidad a la cual se aplica, para ello, se intenta prever, sobre la base del objetivo, todos los movimientos posibles y los puntos de paso, previendo también probables variantes según los posibles factores en juego y las posibles interacciones entre solución y problema.
6. El primer paso que hay que tomar en cuenta para la intervención estratégica es la fijación de los objetivos que se desean alcanzar, en seguida, debe definirse el problema y las hipótesis mediante la observación y análisis de las soluciones intentadas. Hay que recordar que el foco de atención está sobre cómo un problema persiste en el presente y no sobre cómo se ha formado desde el pasado hasta el presente.
7. Las categorías generales de problemáticas entre las que las personas se debaten son tres: a) la interacción entre la persona consigo misma, b) la interacción entre la persona y los demás y c) la interacción entre la persona y el mundo. (Greenberg, 1980 y Nardone, 2004).
8. Las tres áreas señaladas en el punto anterior interactúan y se influyen mutuamente, en una forma circular de interdependencia, entonces, hay que tratar de comprender en

cuál de las tres áreas de interacción es más ventajoso intervenir para desbloquear la situación problemática.

9. Las categorías que hay que tener en cuenta para la programación de una intervención son 3: *los objetivos, las estrategias y técnicas y la comunicación*, esta última, debe orientarse al uso de un lenguaje sugestivo capaz de inducir a las personas a cambiar sus formas de comportamiento, evitando la usual resistencia al cambio.
10. El tema de la comunicación es muy importante el paso del lenguaje descriptivo, que explica y describe de forma digital las características de los objetos, al lenguaje inductivo, que es aquel de tipo performativo y analógico, que no describe, sino que prescribe, en el sentido de que su expresión es una acción que induce a la experiencia de una realidad. Es precisamente la comunicación cargada de sugestión el vehículo para inducir prescripciones de comportamientos que llevan al portador del problema hacia el rompimiento de sus esquemas de acción repetitivos y disfuncionales.

El modelo de intervención en el ámbito escolar

En el contexto educativo interactúan tres macrosistemas: el escolar, el familiar y el social. Con frecuencia, cuando surge un problema, además se le añade el punto de vista del experto al que se acude, o las características particulares del portador del problema, lo cual lo complica aún más.

Es importante no caer en la trampa usual que deriva de la vieja lógica de la causalidad lineal, de buscar las causas y al culpable. Si se hace así lo que se observa es que cada uno de los sistemas se defiende a sí mismo y echa la culpa sobre otros de los sistemas en interacción.

Desde la perspectiva de la intervención estratégica, lo primero que hay que hacer es evitar la actitud de culpabilizar y enfocar la atención en las soluciones intentadas llevadas a cabo por los sistemas que interactúan.

Nardone señala que en su experiencia de investigación-intervención en el ámbito educativo, ha encontrado que hay tres tipos posibles de intervención:

- a) La formación. Se refiere a la formación de los profesores, para que adquieran habilidades en la solución de los problemas de comportamiento de sus alumnos, los expertos dotan a los profesores de competencias idóneas para la adquisición de capacidades estratégicas y de comunicación.
- b) La supervisión. En este caso, se llama al experto, quien indica a los maestros y operadores las estrategias para afrontar los problemas por los que es consultado y da seguimiento a la aplicación de las mismas. Este tipo de intervención es útil para los problemas relativos a los niños que no quieren ir a la escuela o que presentan fobia o ansiedad.
- c) Intervención directa. Se realiza cuando el problema es más complicado y requiere la intervención del técnico experto.

Para explicar la intervención directa, Nardone expone un caso, a continuación lo explicamos de manera breve.

Se trataba de un alumno de educación media y repetidor en la escuela primaria, manifestaba comportamientos vandálicos hacia los demás alumnos y alumnas, molestaba en las clases de todo el colegio y tenía reacciones agresivas con los profesores.

Las soluciones intentadas por la escuela fueron: llamadas a la familia, que respondió a la solicitud con castigos, del mismo modo que el colegio, esto no produjo ningún resultado positivo, más bien, aumentó la respuesta violenta del alumno. Posteriormente, se le asignó un profesor de

refuerzo, quien lo seguía y controlaba en un intento de frenar sus reacciones. El profesor actuaba tratando de frenar la explosividad del alumno y el alumno aumentaba su carga explosiva de manera exponencial. Continuamente se acudía al director y subdirector quienes ponían medidas en el mismo sentido. Ante esta situación, la familia decía que el niño fuera de la escuela se comportaba como los demás niños y que solamente en la escuela tenía estos comportamientos, ante esto, la escuela no creía esta afirmación y culpaba a la familia; los psicólogos y psiquiatras consultados decían que el niño presentaba graves problemas de personalidad, la única solución era que el niño continuara, aprobándolo cuanto antes para alejarlo del colegio.

La intervención se realizó de la siguiente manera:

- Se analizaron las soluciones intentadas hasta el momento por todos los sistemas implicados en el problema.
- Se contempló la observación en directo de lo que sucedía, donde el experto se dio cuenta de que el problema comenzaba con el habitual ceremonial del lanzamiento de la mochila en el patio del colegio y continuaba con actos agresivos y vandálicos.
- Se decidió aplicar una técnica paradójica retomada de un suceso en Austria, cuando un joven se lanzó al río desde un puente, un gendarme que andaba por ahí, en lugar de lanzarse a rescatarlo, le apuntó con su fusil y le dijo: sal de ahí o disparo, el joven salió renunciando al suicidio.
- En el ejemplo que nos ocupa, se pidió al director la colaboración de todo el colegio (alumnos, docentes, conserjes, etc). El niño llegó como de costumbre tarde, justamente para poder molestar, pero se encontró a todo el alumnado, con los profesores, director y subdirector, fuera de las clases, en actitud de observación, como si estuvieran esperando el comienzo de un espectáculo.

- El director avanzó hacia él y le dijo en tono firme: estamos listos para mirarte. Empieza hacer el tonto por favor. El niño se quedó aturdido por un momento, con lágrimas en los ojos trato de huir, pero se topó con su padre que lo esperaba con aire amenazador, comenzó a llorar diciendo que no lo haría más. La prescripción duró toda una semana y el niño parecía totalmente reeducado, la segunda semana cambió, ya solamente lo esperaban los chicos de su grupo con su profesor y a la tercera semana la prescripción fue que si el niño volvía a tener su antiguo comportamiento, toda la clase tenía que detenerse y pedirle que continuara haciendo el tonto, esto ocurrió solo algunas veces.
- El alumno consiguió su promoción con buenas notas, terminó la escuela media y se matriculó al nivel superior con buenos resultados.

Con este ejemplo ha quedado claro lo que se puede lograr en los centros educativos a partir de la intervención estratégica.

Según Nardone, la fase de investigación-intervención centrada en el análisis de casos reales ha permitido trabajar directamente con problemas concretos presentes en el aula, experimentar la eficacia de algunas intervenciones y la ineficacia de otras y evidenciar y aislar las categorías que aparecen con más frecuencia y a partir de ahí, se ha llegado la construcción de protocolos integrados por tácticas y técnicas que los profesores pueden utilizar con el fin de afrontar y resolver los problemas que se le presentan en su aula.

Los principales problemas que se presentan en el ámbito educativo son:

- Trastorno con déficit de atención con hiperactividad
- Trastorno negativista-desafiante
- Mutismo selectivo

- Trastorno de evitación
- Conflicto, hostilidad y peleas entre dos alumnos

Para cada uno de estos problemas el protocolo está compuesto de una clara definición del problema, un análisis del sistema interaccional, y de las soluciones intentadas por el profesor para resolver el problema, una definición precisa de los objetivos a lograr y la creación de las estrategias de comportamiento y de comunicación, la última fase de la intervención es la redefinición de la situación después de las primeras intervenciones.

A continuación se presenta de manera resumida el protocolo de intervención para cada uno de los problemas señalados.

Trastorno de déficit de atención con hiperactividad

- *Definición del problema.*- Para definirlo de una manera precisa, Nardone recomienda utilizar la tabla de manifestaciones de comportamiento del trastorno de déficit de atención con hiperactividad contenido en el DSM-IV-TR, pero de manera general podemos identificar el trastorno cuando en clase, la desatención se evidencia al no conseguir aplicarse en las tareas y en la dificultad para organizarse para finalizarlas a tiempo. La persona da la impresión de no escuchar o de no haber oído aquello que se ha dicho.
- *Soluciones intentadas.*- a) Demandas directas de cese del comportamiento perturbador con: explicaciones con sentido persuasivo, quejas, reproches, castigos diversos; aumento de la atención en general, con intervenciones de implicación en actividades y juegos; ignorar (no siempre sistemático). b) Creación del caso: Charlas frecuentes con los padres y técnicos (psicólogos, psiquiatras, pedagogos, etcétera)

- *Estrategias y técnicas de comunicación para resolver el problema.*- a) reestructuración con connotación positiva de la desatención: el profesor debe dejar de pedir atención al alumno y el cese de su hiperactividad, b) Prescripción paradójica del comportamiento a corregir: Prescribiendo aquello que el alumno ya está haciendo, lo coloca ante dos alternativas: Si elige continuar con los viejos comportamientos, obedece una demanda del profesor, y sus actos ya no son espontáneos y queridos por él, sino, por el contrario, deseados por el profesor que se lo ha mandado; si por el contrario, el alumno elige desobedecer, entonces no debe seguir la prescripción, pero para no hacerlo debe suspender o al menos disminuir los comportamientos del trastorno. Cualquier cosa que el alumno decida realizar acaba por iniciar un cambio, c) Con la técnica del *como si* el profesor insinúa la idea a los otros (familia, compañeros, etc) que el alumno está cambiando sus propias actitudes y comportamientos, obligando a los demás a concentrar la propia atención sobre este nuevo comportamiento.
- *Redefinición del problema.*- En el caso de pocos resultados se continúan aplicando las estrategias y las técnicas, se continua con la aplicación del como si, se refuerzan los comportamientos adecuados y se utiliza la metáfora para lograr persistencia en la percepción de sí mismo del alumno a los cambios producidos, gracias a la analogía que encontrará entre su historia y aquella que se le cuenta.

Trastorno negativista desafiante

- *Definición del problema.*- También se recomienda recurrir al DSM-IV-TR para definir de manera precisa el problema, pero la característica general es un comportamiento rebelde, hostil y provocativo, desafían a menudo al adulto y las reglas.
- *Soluciones intentadas.*- Demandas y estímulos para adecuarse a las reglas y a la autoridad: Demandas motivadas con explicaciones racionales, quejas y reproches con acusaciones

sobre la naturaleza transgresora, declaración de prohibiciones que no se cumplen de modo sistemático, castigos diversos; lamentaciones y demandas de ayuda a terceros.

- *Estrategias y técnicas de comunicación para la solución del problema.*- a) Declaración de impotencia con posición complementaria: El profesor debe dejar de hacer lo mismo y, comenzar a cambiar radicalmente sus respuestas con el objeto de modificar la naturaleza y el tipo de relación que se ha creado entre él y el otro. Debe evitar llevar la relación hacia niveles siempre más altos de conflicto y oposición. b) Técnica de la monedita o beso en la nariz: Ante las provocaciones del niño, en vez de responder con la irritación de los comportamientos punitivos, se le otorga una moneda o un caramelo sin dar ninguna explicación, diciendo que se tienen ganas de darle un caramelo. La respuesta eficaz que permite la disminución del comportamiento perturbador es justamente una respuesta capaz de desorientar al otro y a través de esto se le dan mensajes como: No caigo en la provocación, yo también puedo provocarte, jugamos a otro juego. La frustración de no comprender algo facilita el inmediato abandono del comportamiento. c) Pequeños sabotajes: Por ejemplo, si un niño rechaza tener ordenadas sus cosas, en lugar de reprenderlo y continuar pidiéndoselo, se le dice que nos gustaría que él ordenara sus cosas, pero en vista de que él no logra hacerlo, lo haremos nosotros en su lugar y entonces se empieza a sabotear, por ejemplo, se esconde cualquier objeto con el cual se entretiene a menudo. A las preguntas del alumno, se responde que no se sabe dónde puede estar, disculpándose por la distracción y la mala memoria.
- *Redefinición del problema.*- En el caso de los resultados obtenidos con las maniobras nos mostramos contentos por lo que está sucediendo, pero por otra parte, se presentan dudas sobre la posibilidad de que estos puedan mantenerse con el tiempo. Ante los resultados obtenidos con los pequeños sabotajes, se comienzan a cometer autosabotajes (errores, distracciones, olvidos, etc.) hacia sí mismo o hacia las propias cosas, lamentán-

dose y pidiendo ayuda a los demás para ser controlado. Con esto se pasa de controlador a controlado, controlando y garantizando espacio y autonomía al otro.

Mutismo selectivo

- *Definición del problema.*- Este trastorno entra en la categoría general de otros trastornos de la infancia, de la niñez, o de la adolescencia DSM-IV-TR, pero se caracteriza por el rechazo persistente del alumno a hablar en el contexto escolar o en las principales situaciones sociales, teniendo, no obstante la habilidad de comprensión del lenguaje oral y escrito. Estos alumnos se comunican por medio de gestos, sonidos monótonos o monosílabos. Es frecuente que no hable en la escuela pero si lo haga en su casa. Se trata de niños tímidos, tienden al aislamiento y retiro social, así como a un excesivo afecto y rechazo a la escuela.
- *Soluciones intentadas.*- Demandas directas: solicitudes continuas a hablar y comunicar, demandas directas al niño para que explique su necesidad, aumento de la atención. Creación del caso: Charlas con los padres y técnicos (pedagogos, psicólogos, etc.) para entender el fenómeno y diagnosticar.
- *Estrategias y técnicas de comunicación para resolver el problema.*- a) Frustración del síntoma: Consiste en cometer errores de modo sistemático sobre el niño (nombre, edad, color de la ropa, etc), sin darle tiempo a responder para hacer la corrección, pasa rápidamente a otro tema o se aleja, esto estimula al niño a querer hablar para corregir al profesor, pero impidiéndoselo, se le coloca frente a pequeñas frustraciones que lo harán reaccionar y apartarse de su rígida posición de mutismo. b) Técnica del como sí.
- *Redefinición del problema.*- a) Refuerzo de comportamientos adecuados. b) Técnica del juego verdadero o falso: Se explica al niño que podrá elegir no hablar cuando lo desee

durante un tiempo breve o también durante un día entero. Los demás (profesores y alumnos) deberán intentar adivinar si su silencio es verdadero.

Trastorno de evitación

- *Definición del problema.*- Las principales características de este trastorno son el excesivo retiro del contacto con las personas no familiares. Un niño con este trastorno cuando está en compañía de personas no conocidas, estará turbado, tímido, con tendencia a retirarse y ansioso cuando se le pide entrar en contacto con extraños. Para definir el problema con precisión, Nardone recomienda revisar el DSM-III-R.
- *Soluciones intentadas.*- a) Empujar al alumno a participar más y de modo activo: el profesor sugiere la participación y busca entender e involucrar al alumno para conseguir disminuir su evitación, también están presentes las demandas de explicación de las causas del aislamiento, posteriormente comienza a tenerlo bajo control y le organiza actividades que puedan interesarlo, encargos que lo mantengan ocupado, como ser asistente, etc. b) Creación del caso: Entrevistas con los padres, psicólogos, pedagogos, etcétera.
- *Estrategias y técnicas comunicativas para resolver el problema* a) Reestructuración con prescripción paradójica, diciéndole al niño que se tiene la sensación de que detrás de su comportamiento hay algo de utilidad, pero se le anima a continuar, añadiendo que habrá momentos en los que le pedirá que ponga en práctica dichos comportamientos, convertidos en objeto de estudio para realizar una observación que ayude a descubrir esa utilidad. b) Al mismo tiempo se pondrá en marcha la técnica como si con padres psicólogos, pedagogos, etcétera.
- *Redefinición del problema.*- En el caso de resultados suficientes se deja la observación y la prescripción paradójica y se empiezan a dar las mismas atenciones al niño que a sus com-

pañeros. Se continúa con los demás con la técnica como sí. Ante buenos resultados, se cuenta la historia de la bella durmiente del bosque, con las debidas analogías, y se continúa con el como sí.

Conflicto, hostilidad y peleas entre dos alumnos

- *Definición del problema.*- Casi todas las intervenciones del pacificador mantienen el problema (Fish, 1982) Si intenta arreglar los obstáculos razonando, después de un litigio, con uno o con ambos, su intervención en lugar de aportar calma, reaviva el problema. Si intenta ignorar el problema, esto sirve de poco, lo que sucede es aumentar el alboroto y la violencia del litigio para atraer la atención del pacificador.
- *Estrategias y técnicas de comunicación para resolver el problema.*- a) Reestructuración de rol. En estos casos, es indispensable que el negociador racional se vuelva irracional a partir no solamente de compadecer a ambos, sino de llevar la conmiseración hasta un punto absurdo, de tal modo que se sintieran obligados a ser razonables, encontrándose frente a un negociador irracional. Con frases como: <<no puedo reprocharte que estés tan enfadado con él, por si lo quieres saber, pienso que aún no lo estas suficientemente>> b) La atención oculta, consiste en dar a uno de los litigantes algún caramelo o chuchería (en lugar aparte y a escondidas del otro), afirmando que se trata de una idea del otro que no se atreve a hacerlo personalmente debido a las peleas existentes y a su timidez. Se concluye todo diciendo a ambos, siempre por separado, que es aconsejable mantener el secreto para no incomodar al profesor que ha recibido el encargo y porque el otro lo negaría.
- Redefinición del problema después de las primeras maniobras:
- Refuerzo de comportamientos adecuados e ignorancia sistemática de los no adecuados.

CONCLUSIÓN

Los problemas que se presentan en las aulas, con frecuencia no son resueltos únicamente por los profesores, intervienen los padres, los directivos o profesionales expertos, pero desde una lógica positivista de tratar de encontrar las causas o a los culpables sin que se logren resultados satisfactorios para todos los implicados en el problema, que a veces culmina con la expulsión del alumno, con el cambio de grupo o de plantel a medio ciclo escolar, eso provoca que los alumnos tengan aversión a la escuela y al aprendizaje.

Por su parte, en ocasiones, la formación profesional de los profesores, desde una lógica racional, suele hacerles creer que deben ser objetivos en su trabajo, tomar distancia emocional con su alumnos, sin embargo, sabemos que esto no es posible porque conviven a diario con ellos, generando procesos de enseñanza-aprendizaje permeados de una importante carga valorativa en donde se entretajan interacciones de los profesores con sus alumnos, de los alumnos entre sí, de los profesores con los padres y directivos, etcétera.

La intervención estratégica es un recurso útil para resolver de manera exitosa los problemas que se llegan a presentar en las aulas, los profesores deben estar capacitados para sortear estas dificultades de forma concreta y rápida para no distraerse demasiado de sus actividades cotidianas.

Conocer este enfoque nos permite reflexionar acerca de nuestra postura frente a la resolución que damos a los problemas y conocer que existe la posibilidad de proceder de manera distinta, a partir del análisis de las soluciones intentadas, sabiendo que la solución en la mayoría de las ocasiones está en el mismo problema.

Es importante mencionar que en los datos de la investigación-intervención proporcionados por Nardone (2004) de 63 casos analizados, 27 de ellos fueron por trastorno de déficit de atención con hiperactividad, lamentablemente no todos los profesores sabemos que hacer o cómo actuar, por lo general canalizamos el caso a profesionales que la conducta que en la mayoría de las oca-

siones proceden a diagnosticar y medicar a los alumnos, lo cual no siempre resuelve los problemas de aprendizaje.

Los protocolos de intervención presentados aquí no son recetas de cocina, deben adaptarse según las circunstancias de cada caso, para ello se requiere que los profesores y demás personal operativo de los centros escolares se formen para la intervención con este enfoque.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Fish, R. et al (1984) La táctica del cambio, Barcelona: Herder.

Foerster, H. (1987) Sistemi che osservano. Roma: Astrolabio

Greenberg, G. (1980) Problem-focused brief family interactional psychotherapy, en: Lewis, R et al (eds). Group and family therapy. P 307-322. Nueva York: Brunner/Mazel.

Haley, J. & Richport-Haley, M. (2006). El arte de la terapia estratégica. Barcelona: Paidós.

Keeney, B. (1994) la estética del cambio. Barcelona: Paidós

Nardone, G. y Fiorenza, A. (2004) La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y -problem solving- para los problemas escolares. Barcelona: Herder.

Nardone-Watzlawick (1995) El arte del cambio. Barcelona: Herder.

El rol directivo en las organizaciones escolares

Judith Díaz Domínguez, Hilda María Ameneiro, Francisco Javier Sánchez Pérez

Instituto Tecnológico de Apizaco (ITA)

RESUMEN

Una organización escolar se convierte en un escenario plural y holístico durante la ejecución del rol de los actores, ya que se generan tensiones, en particular, el rol directivo al carecer de una profesionalización, durante la construcción de su rol. En esta investigación se logró conocer cómo los directivos de las organizaciones escolares de nivel secundaria aprehenden y ejecutan su rol; se identificaron y analizaron los mecanismos formales e informales con los cuales se construye dicho rol. El trabajo está situado en un paradigma de corte cualitativo e interpretativo que develó la realidad de la aprehensión del rol directivo a través de lo que se vive en la escuela; se usó el estudio de casos para mirar la actuación de cuatro directivos; esto permitió identificar la peculiaridad y complejidad de la construcción de su rol, así como comprender la realidad que viven durante dicha aprehensión. Se describen tres concepciones: 1) lo que la normatividad dice del rol directivo, 2) lo que el directivo dice de su ejecución en el puesto, y 3) lo que los demás actores perciben, para lo cual se utilizaron instrumentos como revisión documental y entrevistas. Los resultados incluyen definiciones tales como: *"Para mí el director es el personaje que debe empatizar con todo su personal para orientarlos en el desempeño de sus labores para el manejo y funcionamiento de la institución". "Yo creo que un directivo ideal no existe, en mi caso siento que me falta mucha experiencia"*. Los resultados apuntan a dos formas de construcción de imagen directiva. La primera representa una figura idealizada y formal como un directivo que dialoga y sabe escuchar; que es carismático; atento e

imparcial; todos hablan bien de su trabajo y se sienten escuchados, la segunda como un directivo que crea una imagen totalmente mistificada, es decir, sus informantes dudan de su credibilidad y lo catalogan como aprendiz al dirigir la Escuela. Se encontró además que ambas imágenes están llenas de engaños y controversia. En conclusión la investigación reveló que el rol directivo se construye dependiendo del escenario y cómo cada actor desea apropiarse su rol, esto es análogo a una dramaturgia donde existen actores que desempeñan mucho mejor que otros su papel de actuación y espectadores que juzgan bajo su propio criterio.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad nuestro país enfrenta nuevos posicionamientos y necesidades en diversos escenarios de la actividad humana; la sociedad misma presenta cambios constantes de actuación. La educación es fundamental en el desarrollo de todo país, es ahí donde se inician los futuros profesionistas, y la forma de guiar a las escuelas es crucial en la Gestión Educativa.

La educación básica reconoce nuevos retos, ya que forma a todo individuo que pasa por dichos escenarios con una educación integral de calidad, y se ve inferida por muchos actores en los distintos niveles educativos que en conjunto, constituyen la comunidad educativa.

Uno de los niveles de la educación básica es la educación secundaria. Los estudiantes que llegan a este nivel habrán pasado por la educación preescolar y primaria obteniendo las herramientas necesarias para una formación multidisciplinaria. Este nivel educativo permite a los adolescentes un desarrollo académico-social que activa competencias para la vida, acompañado por docentes, y dirigidos por una autoridad formal, el directivo.

El directivo como imagen formal, extensiva de su escuela, genera interés para esta investigación ya que es un rol poco estudiado y poco se sabe sobre la construcción de dicha figura, que no

deja de ser ambigua y compleja al estar inserta en un escenario plural y holístico que genera tensiones entre los demás actores, además de carecer de una profesionalización.

La figura del directivo es la extensión formal de toda organización escolar ante la comunidad educativa, se define como *"la máxima autoridad de la escuela que asume la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel"* (Acuerdo 98 de Escuelas Secundarias Generales, 1982), dentro de sus funciones se deja en claro que es él quien planea, administra, dirige y guía la escuela.

Para conocer a este personaje, elemento crucial desde cualquier ángulo, se estudió desde la teoría del *Modelo Teatral* que Goffman (1997) propone para acercarse a la realidad que se vive desde una esfera social, y que, Gairín (2004) & Tyler (1991) retomaron para mirar la actuación en la escuela; así la convivencia diaria en una organización escolar se pensó desde la complejidad de una dramaturgia en esta investigación.

Todos los individuos según Goffman (1997) representan a través de sus actuaciones una construcción informal y subjetiva de sus propios roles, los individuos forman una imagen mística fuera del deber ser y la actuación diaria, así que, para comprender las actuaciones del directivo se conoció el discurso de la norma, el discurso del directivo y el discurso de los demás actores, todo para comprender la construcción del rol directivo en las organizaciones escolares.

Según Goffman (1997) cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión que les genera. Se les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las consecuencias que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas son como aparentan ser.

Bajo este enfoque, existe el concepto popular de que el individuo ofrece su actuación y presenta su función "para el beneficio de otra gente", por lo que la investigación también conoció la

mirada de los demás actores sobre las actuaciones diarias del directivo en la ejecución de su rol. Dos informantes clave que dieron discurso sobre las actuaciones del director en su escuela.

En la investigación se logró conocer cómo los directivos de las organizaciones escolares de nivel secundaria apprehenden y ejecutan su rol; se identificaron y analizaron los mecanismos formales e informales con los cuales se construye dicho rol, y de manera específica se analizaron cuáles fueron las tensiones que se producen en la ejecución del rol directivo entre los docentes y personal de apoyo, así como cuáles fueron las expectativas que los demás actores construyen en su representación.

METODOLOGÍA

El trabajo se situó en un paradigma de corte cualitativo e interpretativo que develó la realidad de la apprehensión del rol directivo a través de lo que se vive en la escuela; se usó el estudio de casos para mirar la actuación de cuatro directivos de diferentes escuelas secundarias generales de la zona 08 del estado de Tlaxcala con sus respectivos informantes clave; esto permitió identificar la peculiaridad y complejidad de la construcción de su rol, así como comprender la realidad que viven durante dicha apprehensión.

Los cuatro directivos de esta investigación tuvieron características idénticas respecto a su rol y condiciones de actuación muy similares en sus diferentes escenarios, esto es, no debían tener más de cinco años en su puesto, así como pertenecer a la misma zona escolar y lo más importante un nombramiento formal que diera cuenta de la asunción al puesto.

Los instrumentos utilizados en la recolección de información fueron, en un primer momento, la revisión documental que permitió tener referentes normativos sobre el deber ser del rol directivo, y en un segundo momento, entrevistas semi-estructuradas que permitieron dar seguimiento a los argumentos de los actores, el directivo por un lado y de sus informantes por otro.

Con lo anterior se describen tres concepciones: 1) lo que la normatividad dice del rol directivo, 2) lo que el directivo dice de su ejecución en el puesto, y 3) lo que los demás actores perciben.

RESULTADOS

Los resultados incluyen definiciones tales como: *"Para mí el director es el personaje que debe empatizar con todo su personal para orientarlos en el desempeño de sus labores para el manejo y funcionamiento de la institución". "Yo creo que un directivo ideal no existe, en mi caso siento que me falta mucha experiencia"*.

Los resultados apuntan a dos formas de construcción de imagen directiva. La primera representa una figura idealizada y formal como un directivo que dialoga y sabe escuchar; que es carismático; atento e imparcial; todos hablan bien de su trabajo y se sienten escuchados, la segunda como un directivo que crea una imagen totalmente mistificada, es decir, sus informantes dudan de su credibilidad y lo catalogan como aprendiz al dirigir la Escuela. Se encontró además que ambas imágenes están llenas de engaños y controversia.

Por un lado el directivo argumenta el cumplimiento del deber ser:

"Primero hay que entender que un buen líder debe tener varias facultades el hecho de saber escuchar, el hecho de saber entender qué es lo que pasa allá, porque estamos de ese lado y sabemos por experiencia que es lo que está sucediendo en esa área, en esa parte dónde están frente a los chicos ... nosotros como gestores pues tenemos que aprender primero a tratar a los padres de familia, saberlos escuchar, hacerlos que se comprometan a un trabajo de equipo, porque también ellos no están lejos de la educación, también ellos deben participar en el ambiente educativo junto con sus hijos y los maestros"

Por otro lado, otro directivo enuncia bajo la misma línea el no cumplimiento de la norma:

“La verdad es que pasa algo muy curioso aquí, cuando se toma una decisión que implica, por ejemplo, poner a disposición a un compañero de trabajo porque irrumpió gravemente en la norma, ... entonces para qué hacemos tanto teatro, mejor negociamos con él y buscamos compromisos y le damos seguimiento apoyando lo más que se pueda” (Directivo 3).

Finalmente los demás actores (informantes) perciben su actuación de diferente forma:

“El director siempre trata de comportarse como lo que es, la máxima autoridad, nunca lo vemos que llegue desalineado, siempre con traje; siempre se dirige a nosotros con propiedad y con un buen lenguaje, predica con el ejemplo su imagen es pulcra totalmente” (Prefecto).

“En realidad a veces ellos no saben nada en cuanto al papeleo, en cuanto a la administración de la escuela y delegan la responsabilidad al personal administrativo. Algunos no saben ni llenar formatos que se requieren y delegan toda la responsabilidad. Háganlo o si no, les levanto un acta, muchas veces hasta amedrentando.

No son claras las instrucciones. Muchos directores han llegado y no saben nada de lo administrativo, mucho menos saben cómo darnos indicaciones de qué hacer” (Administrativo 2).

Se encontró, que en la construcción y aprensión del rol directivo el individuo no deja de lado la subjetividad y buen juicio que para él es inherente a sus actos como su propia personalidad en la ejecución del puesto, él entre el deber hacer funcionar la escuela con base a la norma, se desprende de dicho discurso para atender las tensiones que se generan en torno al buen funcionamiento de las actividades diarias, hecho que le permite caer en la negociación y tergiversación en muchos casos, sin poder evitar la parte subjetiva que el individuo guarda en la representación de cualquier rol, aunque él no lo reconozca.

CONCLUSIONES

En conclusión la investigación reveló que el rol directivo se construye dependiendo del escenario y cómo cada actor desea apropiarse su rol, análogo a una dramaturgia. Existen actores que desempeñan mucho mejor que otros su papel de actuación y espectadores que juzgan bajo su propio criterio, pero que no se acerca a una figura ideal del directivo porque hasta hoy no existe. El directivo se construye a través de lo que para él es importante como ejecutor, y sobre lo que los demás puedan percibir de su actuación.

Por otro lado hay un espacio igualmente blanco entre lo que emana del directivo y lo que los demás actores perciben, ya que no todos percibieron las cosas de la misma forma, y no todas las actuaciones significaron lo mismo para todos los observadores; se colocó otra línea de connotación diferente a la que desde un principio el director había diseñado para que todos sus observadores percibieran.

Finalmente la tergiversación en el desempeño de su rol, para los directivos, más que una característica de su actuación es una práctica que está muy apegada a su imagen, cambian de rol cuando llegan a su contexto y tratan de cumplir con la formalidad que el rol demanda por encima de sus propias personalidades. Sin embargo, como se develó en la investigación la segunda imagen del directivo demuestra incongruencia en sus actos muy distante a lo que los demás esperan de él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gairín, J., (2004), "La organización escolar: contexto y texto de actuación", Venezuela, Editorial Aula Abierta.

Goffman, E., (1997), "La representación de la persona en la vida cotidiana", Buenos Aires-Madrid, Editores Amorrortu.

Tyler, W., (1991), "Organización escolar", Madrid, Editorial Morata.

Diseño de programas de estudio

Evelyne Suárez Hortiales

IPN CECyT 15 "Diódoro Antúnez Echegaray"

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

IPN CECyT 11 "Wilfrido Massieu"

RESUMEN

¿Hacia dónde reorientar el currículum en Educación Media Superior NMS? ¿Qué considerar para la elaboración de los programas de estudio? ¿Qué, cómo y para qué aprender en la unidad de aprendizaje, materia o asignatura? ¿Cómo evaluar los aprendizajes de dicho campo de formación? Este trabajo corresponde a una propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio de Nivel Medio Superior (NMS) del Instituto Politécnico Nacional que supone de la consideración de: **El perfil de egreso:** en el cual se relacionan las competencias que marca el perfil general del egresado. **Referente epistemológico del campo de formación:** consiste en el análisis de los campos de formación para definir las categorías, conceptos y procesos que los constituyen. Se consideran como categorías las que van a permitir ordenar conocimientos acerca de la realidad, se configuran los conceptos fundamentales o clave del cual se derivan los subsidarios. **Referente psicopedagógico:** en este punto, el más importante y el menos considerado se analiza la problemática de la práctica docente en contraste con el análisis del proceso de construcción cognitiva, comunicativa y conceptual de los estudiantes frente al desarrollo de un pensamiento complejo. Para lo cual se investigan los rasgos y las *características del adolescente:*

- Sociales : formas de comunicación e interrelación grupal
- Aprendizaje: cómo aprenden, autoestima y contexto, por qué se olvida lo que se aprende.
- Formas de comunicación: empleo de las tic´s, mensajes: interpretación del maestro vs interpretación del alumno.
- Expectativas: académicas y laborales.

Bajo los referentes anteriores la propuesta consiste en relacionar las competencias, contenidos, procesos, estrategias y evaluación basados en los perfiles reales de alumno para definir programas de estudio.

PALABRAS CLAVE: perfil de egreso, referentes epistemológicos, referentes psicopedagógicos.

Diseño de programas de estudio

En esta propuesta se expresan intenciones y metas educativas a través de un proyecto que incluye: los propósitos que se desea conseguir (¿para qué?). A la vez se sitúa en un contexto social e institucional (¿en dónde?), y a partir de éste se seleccionan las intenciones educativas congruentes con la naturaleza de la unidad de aprendizaje (asignatura o materia) y con la situación de sus estudiantes. Asimismo, se definen las competencias, habilidades y conocimientos (medidos a través de desempeños, logros y/o productos) que se desea alcanzar (¿qué?), para después seleccionar las actividades acordes a los aprendizajes previstos (¿cómo?). A la par se determina la manera de presentar los contenidos para propiciar el proceso de aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal), definir qué espacios son los más adecuados para que se faciliten las acciones a realizar e indicar qué recursos utilizarán para mejorar o facilitar los aprendizajes (¿con qué?).

Referente institucional del campo de formación:

El Modelo Educativo Institucional del IPN ha considerado indispensable una nueva concepción del proceso educativo, cuyas principales características son:

1. Formación centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes son los actores principales en la construcción de aprendizajes significativos, en el diseño y definición de sus propias trayectorias. Así el estudiante deja de ser un mero receptor de conocimientos e información.
2. Promover una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística que combine de forma equilibrada el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores. Incluye: adquirir conocimientos científicos y tecnológicos, participar en espacios que propicien el aprender a: ser, pensar, aprender, hacer, emprender, respetar y convivir con los demás y el entorno de manera positiva.
3. Que propicie una sólida formación y facilite el aprendizaje autónomo. Se refiere a la capacidad de aprender por sí mismo y sin que exista la institución.
4. Que se exprese en procesos flexibles e innovadores y permita el tránsito de los estudiantes entre niveles educativos, así como contar con múltiples espacios de relación con el entorno.
5. Que forme bajo diferentes enfoques culturales, que capacite a los individuos para su incorporación y desarrollo en un entorno internacional y multicultural.
6. Que permita que sus egresados sean capaces de combinar la teoría y la práctica en la formación de los profesionistas con capacidad para contribuir en el desarrollo sustentable de la Nación.

Por otra parte, de acuerdo con Perrenout (2004) una competencia es “la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” y agrega “las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran tales recursos” además “el ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

El presente documento retoma de manera práctica el concepto anterior para el desarrollo de competencias a través de la organización lógica entre: los contenidos, las acciones esperadas de los actores (maestro y alumnos), los recursos, las estrategias, el material didáctico y la evaluación del proceso, que favorece el aprendizaje basado en la solución de problemas y el trabajo colaborativo.

Referente psicopedagógico

En este apartado se analiza la problemática de la práctica docente en contraste con el análisis del proceso de construcción cognitiva, comunicativa y conceptual de los estudiantes frente al desarrollo de un pensamiento complejo. Para lo cual se investigan los rasgos y las *características del* adolescente a través de encuestas aplicadas:

- Sociales: formas de comunicación e interrelación grupal.
- Aprendizaje: cómo aprenden, autoestima y contexto. ¿Por qué se olvida lo que se aprenden?
- Expectativas: académicas y laborales.

Formas de comunicación e interrelación grupal.

El empleo de las TIC's: mensajes, interpretación del maestro vs interpretación del alumno.

El uso de la tecnología ha llegado a ser uno de los pilares básicos de la comunicación y de la información; de manera general, se considera un recurso educativo. No se puede entender el mundo de hoy sin un mínimo de cultura informática, cómo se genera, cómo se almacena, cómo se transforma, cómo se transmite y cómo se accede a la información en sus múltiples manifestaciones: textos, imágenes, sonidos.

El uso de las tic's resulta una herramienta accesible a los alumnos para el desarrollo de las competencias, como es la comunicación con todas sus variantes: lectura, expresión oral y escrita, a través del empleo de diversos códigos, diversos niveles de la lengua, una formación a lo largo de toda la vida.

En la encuesta que se aplicó, para conocer en qué emplean los alumnos el internet los resultados obtenidos indican, de manera general, que es para consultar y conservar información:

- Bajar música de todo tipo.
- Buscar información para resolver tareas de las diferentes asignaturas, enriquecerlas con imágenes, fotos, ilustraciones.
- Buscar información que sea de interés personal cultural, tecnológica y científica.
- Uso frecuente de buscadores.
- Buscar catálogos de bibliotecas virtuales.
- Lectura de libros.

Además de que se considera como un canal de comunicación la Internet se emplea como:

- Entretenimiento: ver videos, jugar, entre otros.
- Bajar diversos programas para crear, difundir, etc.
- Envío de información de tareas o trabajos escolares.
- Usar redes sociales msnyer, facebook, my space, metroflog, etc.
- Comunicación a través de correo, chat, skype, Messenger.

Por lo que para enseñar se requiere establecer un ambiente de aprendizaje propicio para el logro de la competencia y que contribuya más que con información, con la formación y la comunicación entre los estudiantes.

Los ambientes de aprendizaje son formas diferentes de organizar la enseñanza y el aprendizaje que implica el empleo de diversos recursos, que pueden ser no solo los reales, sino otros como los que emplean los alumnos a través del internet.

A partir de estos recursos se pueden crear ambiente de aprendizaje, a su vez, la creación de una situaciones centradas en el alumno que fomenten su autoaprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, el trabajo colaborativo. Es decir, el aprendizaje de cualquier materia, asignatura o unidad de aprendizaje o el desarrollo de habilidades se puede facilitar mediante las tic´s y, en particular, mediante Internet, aplicando y sugiriendo actividades como *herramienta de investigación e interacción* entre personas puede integrarse a proyectos de colaboración o a comunidades virtuales, elaboración de materiales multimedia, etc.

Aprendizaje: cómo aprenden, autoestima y contexto .Técnicas y hábitos de estudio.

Para conocer aspectos relacionados con el aprendizaje se elaboró la encuesta denominada “Técnicas y hábitos de estudio” y se aplicó a una muestra aleatoria de 100 alumnos, la que consta de cuatro apartados, los mismos que se retoman para su análisis.

Lugar. Este rubro se refiere a espacios fuera del aula que tengan condiciones mínimas para estudiar:

- Tienen buena iluminación y ventilación para no cansar la vista: 65%
- Aislado de ruido, de personas o cosas que distraigan o no permitan la concentración: 35%
- Se requiere un lugar que esté ordenado para ayudar a la concentración: 40%

Planeación del estudio. Este espacio consta de 5 preguntas, las cuales abordan la distribución de tiempo:

- Establece horarios por día: 30%
- Establece horarios en 5 días de la semana para estudiar: 42%
- La distribución para estudiar: 56%
- La distribución descansar: 63%
- Para preparar exámenes: 82%

Actividades en clase. En este apartado se reconocen las actitudes que los alumnos tienen y que influyen de manera decisiva en su aprendizaje como: elaborar tareas, salir de dudas, realizar actividades grupales, tomar apuntes con ciertas características:

- Apuntar tareas: 56%
- Preguntar: 80%
- Realizar actividades en equipo: 67%
- Tomar apuntes: 93%
- Cumplir con características de los apuntes: fechas título, clasificados, distribuirlos en espacios destinados a cada unidad de aprendizaje: 43%
- Apuntes por unidad de aprendizaje: 76%

Hábitos de estudio. Se relaciona con la estrategia de la lectura como una herramienta básica en cualquier unidad de aprendizaje y las estrategias que emplean para repasar, recordar y estudiar:

- Lectura: 67%
- Subrayado de ideas principales: 89%
- Elaboración de algún esquema: 89%
- Memorización: 28%
- Escribir algunos datos: 87%
- Solicitar ayuda a otra persona: 34%
- Tener un tutor académico: 32%

Estos datos además de proporcionar información, sobre los hábitos y estrategias o técnicas que los alumnos tienen sobre el estudio, son herramientas que se pueden emplear para la elaboración o reestructuración de planes y programas de estudio.

¿Cómo se relacionan las características de los alumnos en cuanto a sus hábitos de estudio y comunicación? Esta nueva visión exige guiar, orientar, a los alumnos hacia el "logro" de una competencia, información significativa, en el momento oportuno, contextualizar lo que se aprende, la mediación pedagógica y algo importante, la creación de un ambiente de comunicación asertiva y de cooperación, así como fomentar el trabajo colaborativo, la comunicación, la interacción (no solo en el ámbito social, sino académico) empleando las TIC's, integrar la teoría y la práctica para que conciba y emplee el lenguaje como una pieza importante en la apropiación del conocimiento y en el desarrollo de las habilidades; también es un mecanismo para el desarrollo de otras habilidades, facilita la transmisión de experiencias, ideas y/o sentimientos.

Para la generación de los planes y programas de estudio se hace necesario considerar las características que deben tener los nuevos modos de aprender en la sociedad contemporánea además de participar en ambientes de aprendizaje, lo que implica una serie de acciones, mediante la actividad y la comunicación para conocer, comprender y transformar, es decir, hacer, criticar y creativamente participar para resolver un problema, plantear alternativas y proyectos.

"No se puede enseñar todo lo que nos gustaría que los jóvenes aprendieran," sin embargo, lo que se puede hacer es buscar opciones y emplear herramientas para el desarrollo principalmente de habilidades, buscar la organización lógica entre: los contenidos, las acciones esperadas de los actores (maestro y alumnos), los recursos, las estrategias, el material didáctico y la evaluación del proceso, que favorece el aprendizaje basado en la solución de problemas y el trabajo colaborativo. Preparar a los alumnos para desarrollarse plenamente en contextos diversos a lo largo de la vida, privilegiar el aprendizaje sobre la memorización, lograr aprendizajes significativos.

Es necesario considerar que la evaluación no corresponde únicamente al profesor, sino que es necesario involucrar al alumno a través de: la autoevaluación (se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones, evidencias, productos), la coevaluación (consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios) y la heteroevaluación (se lleva a cabo cuando una persona, en este caso el profesor, evalúa de otra: su trabajo, actitud, su rendimiento, etc.).

La evaluación es un proceso continuo, sistemático y permanente. Para lograr un mejor aprendizaje es fundamental evaluar a todos los elementos y actores que intervienen: los alumnos, que construyen su aprendizaje; las estrategias e instrumentos que se utilizan en distintas fases del proceso; el profesor, que orienta el aprendizaje; los recursos didácticos diversos que pueden adaptarse a cada situación en el aula y finalmente, el programa de estudio (propósitos, contenidos, aprendizajes esperados y competencias).

Expectativas: académicas y laborales

¿Qué se espera del alumno y cómo?

Desde el enfoque constructivista, el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye, reconstruye los saberes de su grupo cultural y del contexto, asumiendo que puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha o interactúa con otros. Por eso se insiste que la construcción del conocimiento, del aprendizaje es un proceso de elaboración, en el que el aprendiz selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, la relaciona con sus ideas o conocimientos previos.

Considerando el concepto de aprender a aprender que como menciona está relacionado estrechamente con el concepto de potencial de aprendizaje: “Aprender a aprender consiste en desa-

rollar las capacidades del individuo, específicamente del estudiante, a través del mejoramiento de técnicas, destrezas, estrategias y habilidades con las cuales busca acceder al conocimiento.”

Camacho (2008 p.63) afirma que “la educación centrada en el aprendizaje, se basa en el enfoque por competencias que permite al ser humano realizar su propio esfuerzo en la construcción de saberes significativos que le den sentido a lo que realiza y le posibilitan a seguir descubriendo y desarrollando las potencialidades que le son propias. Las instituciones educativas tenemos la gran tarea de encauzar esfuerzos para alcanzar este particular paradigma indispensable en el mundo moderno que hoy enfrentan y que las nuevas generaciones seguirán transformando.

Bajo este enfoque se propone considerar los aportes de algunos, de los principales, representantes del constructivismo, como Jean Piaget, Ausubel y Vygotsky, a partir de estos fundamentos se tiene una perspectiva teórica que sostiene que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del hombre, se considera al aprendizaje como la construcción o reconstrucción de saberes, a través de las cuales el alumno se va apropiando progresivamente de los objetos de conocimiento (contenidos curriculares o extracurriculares) en correspondencia entre asimilación y acomodación, desempeñando un papel activo en su aprendizaje, con aciertos y errores que le servirán de peldaño para revisar sus razonamientos, y en consecuencia, su aprendizaje.

Piaget (1974, p.57) sostuvo que “únicamente una vida social entre los mismos alumnos, es decir, un autogobierno llevado lo más lejos posible y que sea paralelo al trabajo intelectual en común, conseguirá el doble desarrollo de personas dueñas de sí y de su mutuo respeto”.

En la siguiente cita, se refleja la concepción de aprendizaje y el desempeño de los actores que intervienen: maestros y alumnos “La intervención docente se identifica así con la función de enseñar conocimientos apuntando a la potenciación de las posibilidades cognitivas del sujeto. El concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky es lo fundamental de esta función, dado

que lo que se enseña es lo que posibilitará a los alumnos la construcción de conocimientos que le permitirán pasar de un nivel real a otro nivel real más avanzado. Pero que en principio se ha presentado como potencial. Se trata de crear zonas de desarrollo próximo y ofrecer una asistencia adecuada, porque esas zonas constituyen el lugar en el que, gracias a la ayuda de los otros, pueden desencadenarse los procesos de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimientos definidos sobre el contenido escolar..., lo que paralelamente otorga al alumno mayores posibilidades de mejores aprendizajes, a la vez de una actuación cada vez más autónoma [...]”.

Así, el profesor se desempeñará como mediador entre los contenidos y el alumno, será la ayuda pedagógica para facilitar actividades que permitan la construcción del conocimiento de los alumnos, sin la cual es posible que los aprendizajes no se desarrollen en el sentido de lo esperado: están inmersas en metodologías que lo faciliten, tales como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo solución a problemas prácticos, reales o simulados, y el empleo de otro tipo de estrategias mapas mentales, mapas conceptuales, etc.

En la elaboración o reestructuración programas de estudio se puede incluir como estrategias de enseñanza aprendizaje que retomen principios de teóricos y se conviertan en la práctica continua: relacionar conocimientos nuevos con los anteriores (conexión entre el conocimiento nuevo con el previo), organización lógica y jerárquica del material, relación entre varios conceptos, conocer los esquemas de los alumnos (comunicación, intereses, conocimientos previos, hábitos y técnicas de estudio), buscar la interacción con el entorno social.

A manera de ejemplos las estrategias que se pueden emplear son :el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), estudio de casos, ya que son formas de concretar la teoría en contextos reales o simulados, encaminados al desarrollo y la producción de conocimientos, que proporcionan experiencias significativas, el desarrollo del pensamiento crítico mediante la realización de las tareas propuestas y desarrollo de la creatividad.

En general, se requieren de estrategias significativas para el estudiante donde se planteen situaciones de acuerdo con las características, contexto y propósitos, habilidades o competencias que se requieren desarrollar; además considerar los saberes que se ponen en juego para llevar a cabo proyectos, solución de problemas o de casos, estos son de alguna manera los que definen los contenidos, medios, recursos y evaluación.

El maestro tiene un papel importante cuando plantea estrategias que propician conflicto cognitivo en el estudiante, considerando que efectivamente, el aprendizaje es una construcción personal pero también social, en el que articulan conocimientos, habilidades y actitudes, implica tener la concepción de “haceres y pensares” que se solicitan en el proceso formativo.

Tal y como se señala en el Tomo I Materiales para la Reforma “Un Nuevo Modelo educativo para el IPN (2004), el ideal de Cárdenas, la SEP expidió un acuerdo (1938) en el que se señalaba la orientación de la educación del IPN: “preparar a los estudiantes para contribuir al bienestar y progreso de la comunidad mexicana... desde la escuela el educando deberá interesarse por la vida del país, por sus necesidades, por la manera de satisfacerlas y por los problemas de la sociedad”

Este antecedente no debe perderse en el planteamiento de los procesos de cambio y actualización de la institución, así como la característica principal del bachillerato en el IPN que es el de la formación bivalente.

De tal modo que, para el diseño planes y programas de estudio se deben considerar:

- Los antecedentes que le dieron origen y caracterizan al IPN: la generación, aplicación, difusión y transferencia del conocimiento científico y tecnológico, creada para contribuir al desarrollo económico, social y político de la nación.

- Considerar las características de los alumnos: contexto, estilos y formas de aprendizaje y de comunicación.
- Plantear estrategias de aprendizaje (ABP, estudios de casos, proyectos, etc.) que como principios metodológicos integren conocimientos, habilidades y actitudes en proyectos incluyentes que tengan relación con el contexto y sea de interés para los estudiantes.
- Seleccionar y /o elaborar recursos y materiales didácticos que contribuyan al lograr de los aprendizajes , que sean accesibles a los alumnos (tic ´ s).
- Diseñar instrumentos viables al tipo de aprendizaje esperado, los momentos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) y a los actores que participan (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).
- Adecuar los procesos formativos y ubicarlos en ambientes de aprendizaje más allá del aula, de tal modo que sea posible fomentar la creatividad y la capacidad innovadora, espacios donde los estudiantes desplieguen su capacidad para aprender a aprender, a hacer, a interactuar y a emprender, centrarse en procesos de formación y permanente.

CONCLUSIONES

Para responder a las preguntas iniciales la elaboración o reestructuración de planes y programas de estudio ¿hacia dónde reorientar el currículum en Educación Media Superior NMS? ¿Qué considerar para la elaboración de los programas de estudio? ¿Qué, cómo y para qué aprender de las disciplinas correspondientes de la unidad de aprendizaje, materia o asignatura? ¿Cómo evaluar los aprendizajes de dicho campo de formación? Se requiere tener un conocimiento sólido de los propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo incluidos en el plan y programa de estudio, así como de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos.

Esta dimensión alude al conocimiento que debe tener un docente para ejercer su práctica educativa, y es la base para comprender cómo la enseñanza y el aprendizaje se articulan de manera coherente a lo largo de la educación. Para lograrlo se deben tener conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar con el estudiante, conocer los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos, los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación los contenidos del currículum vigente que se marque institucionalmente.

Las propuestas curriculares se concretan en la práctica educativa cotidiana, lo que implica el empleo de un conjunto de técnicas y estrategias, recursos didácticos para el diseño y desarrollo de sus actividades educativas, de modo que resulten adecuadas a las características de los alumnos y a sus procesos de aprendizaje, y que propicien en ellos el interés por participar y aprender.

El ambiente educativo, no es un espacio físico es el resultado las de interacciones entre diversos actores, el conocimiento, el espacio físico, las experiencias personales, académicas y familiares, etc., puede constituirse o cambiar la convivencia generando ambientes de confianza, de comunicación, de aprendizaje. Es la construcción diaria que favorece y se da el aprendizaje para el desarrollo de capacidades, habilidades valores, se aprende de situaciones cotidianas y no solo en el salón de clases.

La vida escolar no se circunscribe a un aula, existen otros conocimientos que no son curriculares y que se obtienen de diversas formas y contextos, se puede aprender en otros momentos y en espacios, con recursos, materiales, de personas y de diversas experiencias extraescolares.

La educación inicia por la percepción, a través de los sentidos y no solo de contenidos educativos, sino de lo que nos rodea. La educación y el aprendizaje no es para uno mismo, sino por y para quienes convivimos y nos interrelacionarnos, para convivir de la mejor manera. Crear situaciones centradas en el alumno, fomentar su autoaprendizaje, el desarrollo de su pensamiento

crítico y creativo, el trabajo colaborativo mediante el empleo de tecnología de la información y la comunicación, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. México.

Camacho (2006) Mucho que ganar, nada que perder, competencias: formación integral de individuos. México

IPN. (2004) Un nuevo Modelo Educativo para el IPN .Materiales para la Reforma. México.

IPN. (2012) Reglamento orgánico del IPN : Gaceta número extraordinario 953, México.

IPN. (2013) Guía para la elaboración de los programas de estudio de las unidades de aprendizaje. Nivel Medio Superior.

Piaget (1974) A dónde va la educación, Teide, Barcelona.

Picardo, O. Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. (2002) México obtenida el 16 de mayo del 2014
<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.html>

Phillipe Perrenoud (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje Barcelona: Grao, Biblioteca de Aula No.2004

Tobón, S (2005). Formación basada en competencias. Bogotá Colombia, Ed. ECOCE.

Tobón, S. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Magisterio.

La gestión académica para la incorporación al servicio profesional docente

M. en C. Pedro Emilio Guzmán Cervantes, Dr. Lilia Lechuga Ortíz,
M. en C. Raymunda Leticia Trejo Hernández

Escuela Normal de Coacalco

RESUMEN

La política educativa gestada por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente, está provocando una verdadera crisis al sentido formativo de las escuelas normales. La misión de estas instituciones es formar *para la docencia*, al brindar a los estudiantes la oportunidad, por medio de la teoría y la práctica de desarrollar competencias principalmente didácticas y de identidad ética y profesional. Sin embargo; hoy en día: médicos, psicólogos, arquitectos, contadores...etc., tienen la posibilidad de ocupar una plaza docente en un grupo de educación básica, con sólo acreditar un examen centrado primordialmente en aspectos teóricos de la política educativa de la misma SEP. Las normales actualmente en mayor o menor medida han iniciado a egresar desempleados, debido a las condiciones normativas que se han establecido, donde se pondera la idoneidad para el ejercicio laboral a través de un examen escrito, soslayando la fortaleza que poseen los normalistas en su formación enriquecida con los aprendizajes y competencias que les brinda la práctica profesional en las escuelas de educación básica. Ante la realidad de contratación de los egresados, las escuelas normales afrontan retos que de no atenderse recrudecerán su estado de crisis, enfatizando el cuestionamiento de su pertinencia y existencia en México, como ha sucedido en gran parte del mundo. Frente a lo anterior las escuelas normales deben reaccionar

de forma inmediata privilegiando el trabajo académico como eje vertebral de la dinámica escolar y garantizar la inclusión de los egresados al servicio bajo las condiciones establecidas por el INEE. Para afrontar lo anterior, la presente ponencia expone algunas acciones que desde la gestión académica, pueden posibilitar que las escuelas formadoras de docentes, asuman con eficacia los retos actuales impuestos por la política educativa:

- Reposicionar a la gestión académica como elemento nodal para la incorporación al Servicio Profesional Docente de los egresados
- Apuntalar desde cada uno de los cursos que integran la malla curricular el fortalecimiento de los perfiles, parámetros e indicadores que establece el INEE
- Fortalecer la habilitación de los estudiantes en la resolución de exámenes con características semejantes a las del examen de ingreso al servicio durante toda su formación

La propuesta anterior, se sustenta en que las competencias profesionales, sólo se potencian bajo una organización institucional que en colectivo establezca líneas de acción concretas en torno a los perfiles, parámetros e indicadores que exige el examen de ingreso al servicio profesional docente.

Palabras clave: Escuela Normal, Gestión académica, Ingreso al servicio profesional docente

INTRODUCCIÓN

Las nuevas reglas impuestas por la SEP a través de la Ley General de Servicio Profesional Docente, particularmente para la contratación de los recién egresados de las Escuelas Normales, exige que la gestión académica retome un papel protagónico, no sólo para generar ambientes escolares bien administrados y organizados, sino en su trascendencia en el procesos formativo de profesionales de la docencia y la exigencia del mundo laboral.

La propuesta institucional se sustenta en que tanto las habilidades y conocimientos, saberes y prácticas de los estudiantes sólo pueden verse trastocados bajo una gestión académica que en colectivo establezca líneas de acción concreta en torno a los perfiles, parámetros e indicadores que exige el examen de ingreso al servicio profesional docente.

El problema central que nos ocupa es el papel de la gestión institucional ante el reto y hecho, de egresar un cúmulo de normalistas que enfrentan laboralmente un concurso para el ingreso al servicio profesional docente, donde cada vez más resultan “no idóneos”. La política educativa ha permitido que profesionistas no formados para la docencia puedan obtener un espacio laboral, disminuyendo el porcentaje de plazas para los egresados de instituciones formadoras de docentes y que por sentido común debieran ser los más convenientes para ocuparlas.

Aunado a lo anterior, el garantizar el ingreso al servicio profesional docente a las filas del magisterio, exige que los procesos formativos verdaderamente se transformen en concordancia con las implicaciones culturales de la política educativa vigente; no obstante y es de reconocerse que no es una tarea fácil pues implica una nueva cultura fincada en lo colegial, colectivo y/o colaborativo que puede generar desafíos, conflictos, retos, problemas y desajustes como lo que todo cambio implica.

DESARROLLO

La reforma constitucional al Artículo Tercero y por consecuencia la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente responde a una serie de condiciones e influencias externas, entre las más importantes las realizadas por la OCDE en el año 2010, en la que se expresa entre otras cosas: “la reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas” (pág. 6).

Para el logro de lo anterior este mismo organismo brinda una serie de recomendaciones entre las que destacamos las expresas en torno a:

- La trayectoria profesional docente para consolidar una profesión de calidad y mejorar los resultados educativos
- Desarrollar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes
- El uso de instrumentos para medir el conocimiento y las habilidades de los docentes con el fin de abrir todas las plazas a concurso
- Los primeros años de práctica como clave para la calidad docente
- Evaluar mediante un sistema basado en estándares

Indudablemente las recomendaciones hechas por la OCDE hace algunos años hoy se han vuelto una realidad, pero con el poder hegemónico y coercitivo que le imprime una ley a nivel federal. Según un estudio realizado recientemente con base en los resultados oficiales del primer concurso de ingreso al servicio profesional docente 2014-2015 son los normalistas los más idóneos para ejercer la docencia. “Pese al acoso y desprestigio que han enfrentado las escuelas normales públicas, los egresados de esas instituciones son los mejor preparados para desarrollar la labor docente” (Román; 2015, pág.17). Sin embargo es un hecho que aproximadamente la mitad de los aspirantes egresados de las escuelas normales fue calificado como “no idóneo” según el estudio presentado por Román. Esto nos conduce a pensar que es necesario que las escuelas normales replanteen las estrategias necesarias para asegurar los perfiles, parámetros e indicadores que dicha evaluación determina, desde la gestión académica al interior de la escuela formadora de docentes.

Se sabe bien, que un examen escrito no es suficiente para determinar la capacidad práctica, teórica, actitudinal e incluso, instrumental que posee un normalista. De esto se distingue una princi-

pal diferencia, pues en las escuelas normales como la nuestra, sus egresados, al menos en teoría, han recibido y pasado por filtros de “idoneidad para la docencia” avaladas por otros muchos profesionales de las escuelas normales y escuelas primarias.

A diferencia de otras profesiones lo anterior no ocurre. Un examen no hace evidente el logro de competencias para la práctica profesional, ya que las capacidades didácticas se ponen de manifiesto y son evaluables cuando un docente las demuestra ante un grupo concreto de niños y/o adolescentes. De esto las escuelas normales han generados un inagotable bagaje de experiencias que hacen notar la distancia existente en las competencias prácticas de un normalista y cualquier otro profesional egresado de otras instituciones de educación superior.

La empatía con los estudiantes, niños y/o jóvenes, el trato con padres de familia, la iniciativa de trabajo, la creatividad, la identidad profesional por ejemplo, distan mucho de lo que puede ser contestado en una prueba escrita. La aplicación de este tipo de evaluaciones para ingreso al servicio dicta un precedente histórico en el sistema educativo mexicano, trayendo consigo mecanismos que sirven de filtro indiscriminado de los participantes, sus perfiles, vocación y experiencias prácticas profesionales. El hecho de ser un “buen maestro” no es posible determinarse, mucho menos calificable, por medio de una prueba escrita. Sin embargo; es a través de un examen que los egresados de las normales pueden acceder al empleo, de ahí que como instituciones formadoras de docentes tengamos la necesidad de formar a los estudiantes para acreditar ese tipo de filtro derivado de la política educativa actual, de lo contrario las escuelas normales serán, lamentablemente, escuelas de “desempleo”, pese a la diferencia existente con otras profesiones ya que los normalistas esencialmente fueron formados para “educar”.

Ante este hecho, la gestión institucional presenta el reto de propiciar mecanismos y acciones que garanticen la idoneidad en el examen de ingreso al servicio profesional docente de los estudiantes que forma, acreditando el examen al que nos referimos, pues esta aprobación, es la llave al campo de trabajo profesional para el que fueron preparados durante cuatro años a diferencia de

otras profesiones que nunca fueron formados ex profeso para la docencia. Dicha gestión deberá propiciar "... un verdadero cambio educativo, desde y para las escuelas. Sobre todo, si se entiende a la gestión como una herramienta para crecer en eficiencia, eficacia, pertinencia y relevancia...". (SEP; 2009; p. 46).

Para afrontar lo anterior, la presente ponencia expone algunas acciones que desde la gestión académica, pueden posibilitar que las escuelas formadoras de docentes, asuman con eficacia los retos actuales impuestos por dicha política educativa:

- Reposicionar a la gestión académica como elemento nodal para la incorporación al Servicio Profesional Docente de los egresados
- Apuntalar desde cada uno de los cursos que integran la malla curricular el fortalecimiento de los perfiles, parámetros e indicadores que establece el INEE
- Fortalecer la habilitación de los estudiantes en la resolución de exámenes con características semejantes a las del examen de ingreso al servicio durante toda su formación.

Considerar a la escuela como un centro para la transformación, varios autores como Elliot (1992), Jimeno Sacristan (1993) y Hopkins (1987), establecen características de los centros que denominan eficaces o de calidad, anteponiendo entre una de varias características y cualidades, la participación del equipo directivo centrado en el currículo con clara hegemonía de lo pedagógico, por ello resulta impostergable que se participen en el desarrollo institucional y el logro de las metas académicas que se establezcan, considerando la integración de equipos colegiados que cuenten con el acompañamiento y apoyo de una gestión estratégica.

La gestión académica debe priorizar el proceso de seguimiento, evaluación e impacto de cada uno de los programas que se desarrollan de la currícula, así como de los que se generan de la organización institucional.

En los procesos de evaluación al desempeño docente se debe contar con la participación de los estudiantes con instrumentos y evidencias de aprendizaje tanto de los procesos así como el cumplimiento en el desarrollo de los programas de los diferentes cursos, atender los problemas, planteando soluciones para la coparticipación (directivos, docentes y alumnado).

Garantizar un proceso continuo en el seguimiento al plan y programas de estudio de la reforma en turno, conlleva a que se considere por parte de los involucrados en un proceso con momentos de exposición de los avances, de tal manera que se participe en la toma de decisiones asertivas para atender los problemas académicos que se manifiesten.

Los espacios para dialogar y proponer acciones para la mejora deben propiciar el compromiso de todos, con tareas concretas y niveles de participación, asegurando la creación de ambientes para el trabajo colaborativo y eficaz.

Los resultados académicos que obtenga el estudiantado deben considerarse como un insumo que propicie la participación integral de las funciones que constituyen la organización institucional bajo la dirección y visión estratégica para garantizar el logro de los estándares que se establecen.

En las reuniones de trabajo colegiado compartir las experiencias que se recuperan en las diversas funciones que ejerce tanto del personal directivo como del personal docente, de tal manera que se convierta en un ejercicio de autorregulación y autoevaluación.

Con respecto a los avances en la profesionalización del personal docente es importante que se motive la participación, para que en colectivo se actualicen las concepciones en torno a la formación e intervención académica, en un clima de respeto y de inclusión que garantice potencializar los saberes y experiencias docentes, para fortalecer el desarrollo de las competencias profesionales que establece el perfil de egreso con sus estudiantes.

La sistematización como un proceso que permite la organización y la rendición de resultados acordes, es una prioridad que se debe atender, requiere de contar con el acompañamiento de líderes académicos, que reconozcan las fortalezas de los miembros de la institución y que motiven su desarrollo.

Una propuesta renovadora se hace necesario constituir la desde la gestión para que los problemas que se reconozcan por los diferentes actores en el proceso de formación de los futuros docentes, se atiendan con el apoyo de estrategias de transformación institucional con el diseño de nuevos modelos organizacionales.

En torno a fortalecimiento de los perfiles, parámetros e indicadores desde los cursos, vale la pena reconocer que en febrero de 2014, el INEE publicó un documento el que se establecen las bases para el concurso de oposición de ingreso al servicio profesional docente, denominado: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, donde se establecen propuestas de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación. En él se establece que todos los aspirantes a ocupar una plaza, independiente del nivel, modalidad o servicio, deberán sujetarse a la evaluación de:

- a) Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente.
- b) Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades éticas.

Las evaluaciones se fundamentan en cinco dimensiones en relación a un docente:

Que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. Que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos.

Y que fomente el vínculo de la escuela con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Por lo anterior es relevante que en trabajo colegiado o por academia, se revise los parámetros e indicadores de las cinco dimensiones para enfocar los contenidos de los cursos a los mismos. A partir de ese trabajo colaborativo determinar qué elementos se pueden abordar desde cada asignatura, para priorizar durante las sesiones de clase con los normalistas los aspectos temáticos que finalmente se integrarán al examen de oposición para ingreso al servicio.

Un aspecto importante para apuntalar lo anterior es determinar que si algún parámetro o indicador no se relaciona directamente con algún curso, se deberá incluir en un espacio académico curricular o extracurricular para asegurar su abordaje, asimismo considerar los aportes bibliográficos que se recomiendan en las guías de estudio.

En torno a la evaluación y tipo de examen que presentan los normalistas para el ingreso al servicio profesional docente, es desde la gestión académica institucional donde los procesos y dominio de competencia profesional deberán ser un punto nodal para lograr colocar al mayor número de egresados, ya que hasta el momento es el único criterio de asignación de plaza. El reto mayor como institución formadora de docentes, es fortalecer la habilitación de los estudiantes normalistas en la resolución de exámenes con características semejantes a las del ingreso al servicio, durante toda su formación.

Lo anterior requiere una reorganización tanto en las formas de desarrollo colegial y academias de grado, ponderando las reuniones por trayecto más que por grado pues son los cursos de cada uno de ellos, los que determinan por su naturaleza el tipo de “saber” que deberán fortalecer los estudiantes normalistas, como:

- Conocimiento teórico –conceptuales (Saber)

- Conocimiento Prácticos (Saber hacer)
- Conocimientos metodológicos e instrumentales (Saber hacer)

Ubicado el tipo de “saber” por trayecto formativo, cada curso de la malla curricular podrá aplicar exámenes escritos con características emuladas de los exámenes reales de ingreso al servicio, en especial haciendo énfasis en la presentación de casos que pongan a prueba el empleo de saberes conceptuales ante la resolución de problemas específicos o situados.

Un par de opciones posibles que podrán enriquecer los procesos formativos ante el examen de ingreso al servicio profesional docente son: primero, la implementación de cursos complementarios para abordar lecturas, temas y autores que no están contemplados en toda la malla curricular en los distintos cursos que le componen pero están presentes en las guías de estudio oficiales. Segundo, la implementación de procesos de evaluación “en línea” que presentan la gran ventajas de poner a prueba saberes, resolución de problemas concretos y además habilidades digitales²⁹.

Referente a este último aspecto: la evaluación y tipos de exámenes, se comparte la experiencia obtenida por el grupo de docentes del curso Práctica Profesional, quienes para el cierre del octavo semestre construyeron, aplicaron y evaluaron un examen integrado por cien reactivos con tipo de prueba: conceptual, relacional, de jerarquización y de aplicación a casos, en cinco dimensiones de conocimiento de los normalistas de la generación 2011-2015. Tomando como referente diferentes documentos³⁰.

²⁹ En el examen de concurso para la obtención de plazas para el ciclo escolar 2015-2016, este tipo de prueba se presentó en línea

³⁰ Guía de Estudio: Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente (SEP: 2014-2015 y 2015-2016); Cursos de Licenciatura: Ejercicios de Evaluación (DGESPE:2014); Curso Integral de Consolidación de Habilidades Docentes (SEP: 2015); Evaluación universal para Docentes y directivos de Educación Primaria (SEP-SNTE: 2014); Planes y Programas de Estudio para Educación Primaria (SEP; 2012); Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP: 1997); Evaluación del Servicio Profesional Docente “Cuida tu plaza”, Guía de Estudio (SEP; 2014); Simulacros de Exámenes Docentes de Casos Pedagógicos, Conocimientos del estudiante, teorías del aprendizaje, rutas del aprendizaje, mapas de progreso y desempeño docente (Yhon Garro; 2014); Guía de Lecturas para Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente (SEP; 2015).

Con la intención de fortalecer las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes para el desarrollo de competencias profesionales, se consideró como necesaria la habilitación de los estudiantes para la presentación de exámenes extensos como lo es el de Ingreso al Servicio Profesional Docente, la batería pedagógica que se denominó como “multidimensional” se dividió en cinco aspectos:

- Conocimiento disciplinar de educación básica
- Conocimiento del plan y programas de estudio 2011 para la educación primaria
- Conocimiento sobre normatividad y gestión educativa
- Habilidades superiores de pensamiento
- Conocimiento y teoría pedagógica

Tras la valoración de los resultados de dicha evaluación para el ingreso al servicio profesional docente simulada, se obtuvo información que permitió valorar retos y debilidades en las distintas dimensiones, destacando que en los aspectos de gestión escolar, normatividad y habilidades superiores de pensamiento es donde la escuela normal presenta sus mayores retos ante el examen que enfrentarán los normalistas para pertenecer al servicio profesional docente.

FUENTES CONSULTADAS

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo Tercero Constitucional. (2015). México.

DGESPE (2014-2015). Guía de Estudio: Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, México.

DOF (2013). Ley general de servicio profesional docente. México Estudio, México

- OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Resúmenes ejecutivos. México.
- POZNER, W. Pilar (1997). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Edit. Aique. Argentina.
- ROMÁN, J.A. (2015). Egresados de las normales públicas los más idóneos para ser maestros, señala estudio". En diario: La jornada, 18 de mayo de 2015. México.
- SEP (1997). Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, México.
- SEP (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica Programa Escuelas de Calidad. México.
- SEP (2011). Planes y Programas de Estudio para Educación Primaria, México.
- SEP (2014). Evaluación del Servicio Profesional Docente "Cuida tu plaza", Guía de
- SEP (2014). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, México.
- SEP (2014-2015) Cursos de Licenciatura: Ejercicios de Evaluación, México.
- SEP-DGESPE (2015). Curso Integral de Consolidación de Habilidades Docentes, México.
- SEP-SNTE (2014); Evaluación universal para Docentes y Directivos de Educación Primaria, México
- YHON, Garro (2014). Simulacros de Exámenes Docentes de Casos Pedagógicos, Conocimientos del estudiante, teorías del aprendizaje, rutas del aprendizaje, mapas de progreso y desempeño docente. México.

Los consejos técnicos escolares: sus transiciones y procesos de incorporación a la colegialidad

Florentino Silva Becerra

Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara

Resumen

El trabajo colegiado realizado a través de los Consejos Técnicos Escolares en la escuela secundaria donde se realizó esta investigación *in situ*, se armoniza mediante la normatividad que emerge de las políticas educativas, para concentrar los esfuerzos colectivos en contextos y áreas determinadas que requieren potenciar su capacidad, para la consecución de los propósitos escolares.

En la búsqueda de respuestas se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de interacción entre docentes y directivos que construyen y reconstruyen la cotidianeidad en el espacio del trabajo colegiado y qué significado le atribuye al trabajo colegiado?, lo que pretendió los siguientes objetivos: describir las interacciones en los Consejos Técnicos Escolares como una forma de operar el trabajo colegiado entre profesionales en una Escuela Secundaria Pública, así como identificar las concepciones que los profesores y directivos han construido como actores educativos miembros de la organización escolar respecto los Consejos Técnicos Escolares y con ello analizar los significados de los profesores y directivos de una escuela secundaria pública sobre los trabajos colegiados. Para ello se tiene como supuesto que: los profesores y directivos establecen una conjunción de ideas emanadas de la interacción colectiva en la

búsqueda del establecimiento del poder, el cual impregna la visión de trabajo, derivando con ello los espacios micropolíticos a las tareas escolares.

Palabras clave: Consejo Técnico Escolar, transiciones, y colegialidad.

Introducción

Desde hace tiempo tenía la inquietud buscar una explicación a las problemáticas que desvían el trabajo académico y generan divisiones que niegan la posibilidad del entendimiento de las problemáticas pedagógicas de la escuela, generando bloques de resistencia hacia toda propuesta académica, lo que genera una cultura de trabajo en la que el colectivo docente se convierte en un espacio micropolítico. La sinergia proteccionista de los profesores y directivos hacen del espacio colegiado un sitio pletórico de pretensiones individuales, que se unen mediante las alianzas que son aduanas en la que solo se transita pagando la tarifa que se demanda, abriendo una puerta complicada para impulsar el trabajo colectivo entre docentes, gestándose así lo que los etnometodólogos llaman “producción local”; la acción situada en su localización inmediata desde la interacción con la que se identifican los profesores y directivos, ¿Cómo impulsar el trabajo que permita integrar a los profesores en una meta común? ¿Por qué los profesores y directivos se ven inmersos en conflictos que se manifiestan en la resistencia a las acciones de búsqueda del cambio?

El impulso del trabajo, a través de la opinión consensada de todos los profesores y directivos, siempre aparece con un propósito fundamental en la gestión educativa, pero la impermeabilidad manifestada en el silencio o en forma abierta en que la inamovilidad se instala en la cultura colectiva, evocando la inamovilidad como bandera, donde el espacio colegiado solo admite la misión para legitimar lo que las alianzas tienen en meta, fortaleza ante la permeabilidad del cambio. Cuando un profesor ingresa al centro de trabajo es disputado por los distintos grupos para que milite en sus filas, porque esto tiene como significado la suma en su membresía y con ello la

fortaleza de la acción colectiva, momentos de interacción; agrupaciones centradas en lo que los otros están haciendo (Goffman, 1961).

Este contexto generan los resultados de esta investigación, fijando como objetivo el de comprender la forma de interacción de los profesores y directivos, en cuanto a su pertenencia a la escuela y al Consejo Técnico Escolar, captando la visión de estos en el espacio colectivo, manifestada en sus acciones.

Justificación

En el ámbito de la escuela pública, es en el nivel de primaria donde por primera vez aparece la figura de Consejo Técnico Escolar, en el que este espacio es considerado como intercambio de ideas y experiencias, elementos que se integran a la construcción de la ruta de mejora en la escuela (SEP, 1982). En este apartado normado para profesores y directivos, se señala que los integrantes de este consejo, así como el sustantivo de consultivo y además de indicar los periodos en que este sesionará y quien es lo coordinarán como los son el de presidente y secretario, el primero será ocupado por el director y el segundo por un profesor de grupo, este elegido por mayoría de votos, la función primordial de este consejo es la del análisis y la realización recomendaciones con autonomía y libre pensamiento, respecto a los asuntos sobre planes y programas de estudio y métodos de enseñanza contenidos en el plan de estudios.

Este trabajo en un primer momento inicia planteándose la pregunta: ¿Cuáles son las características de interacción entre docentes y directivos que construyen y reconstruyen la cotidianeidad en el espacio del trabajo colegido y que significado le atribuye al trabajo colegiado?

Que lleva la visión de los siguientes objetivos:

Describir las interacciones en los Consejos Técnicos Escolares como una forma de operar el trabajo colegiado entre profesionales en una Escuela Secundaria Pública.

Identificar las concepciones que los profesores y directivos han construido como actores educativos como miembros de la organización escolar respecto a los Consejos Técnicos Escolares.

Analizar los significados de los profesores y directivos de una escuela secundaria pública sobre los Consejos Técnicos Escolares como trabajo colegiado.

Analizar los significados de los profesores y directivos de una escuela secundaria pública sobre los Consejos Técnicos Escolares como trabajo colegiado.

En un el segundo momento se abre paso al sustento de la teoría, en el que se fundamenta desde el enfoque de la teoría crítica producida por la escuela de Fráncfort, abrazada con el comportamiento político dentro del espacio institucional, que estructura un hábitus micropolítico, sitio de interacción entre los grupos. Desde el punto de vista de la cultura revela en lo que los profesores y directivos lo que hacen, y lo que dicen (o dicen que hacen) o en algún tipo de tensión entre lo que realmente hacen y lo que dice que debería hacer.

En un tercer momento el ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo acercar la visión personal al ámbito en el que se construyen códigos, encuadres y universos simbólicos donde como interacción del colectivo escolar. El método, la etnografía, en el que el único requisito que impuso Wolcott (1994) es que debe orientar a la interpretación cultural, cuyo propósito es el de describir e interpretar el comportamiento humano cultural, esta es la esencia del esfuerzo etnográfico.

En un cuarto momento se analizan los resultados desde la perspectiva de los informantes como parte del contexto, involucrados en entrevistas y ejercicios de observación de los participantes.

Finalmente se emiten conclusiones y expectativas para futuros estudios que de acuerdo con Goodenough (1971) son modelos para percibir, creer, evaluar y actuar, proporcionando otro organizador particularmente útil, cuando los informantes expresan sus opiniones en los términos de lo que tanto ellos como los otros deberían o no hacer, en el *hábitus* local en la escuela.

De acuerdo con el apartado anterior el término de colegialidad, es un concepto utilizado tradicionalmente para identificar la calidad de la unión entre las personas, que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin, un objetivo común.

El comportamiento político desde la interacción colectiva

La interacción humana tiene espacio para relacionarse con el poder, el cual impregna la visión de trabajo y una necesidad de generar grupos, para que tengan cabida la diversidad de ideas: con visiones comunes o encontradas, lo generan discusiones interminables, pero necesarias para mediar el trabajo.

Citando a (Habermas, 1991) en cuanto a “racionalidad comunicativa” la acción comunicativa da razón del contenido normativo orientado al entendimiento, es decir el espacio colegiado genera entre los participantes en las interacciones propias de lo que se está viviendo, este es un concepto bigradual, porque enlaza los paradigmas del mundo vital y del sistema se separan cuando busca su instalación de la explicación del contexto social de vida. Se podría establecer, el estado social y cultural que se vive fuera de la escuela y que la escuela confronta con los alumnos y padres de familia y el sistema es la lucha de la escuela a través de las políticas educativas para introducir el paradigma que tiene como misión normar la institución.

Fromm reprochaba a sus colegas: no intenta investigar a las masas, cuya uniformidad da por sentada, en su situación vital real, sino que atiende solo a las ideas producidas por las masas, sin preocuparse esencialmente por sus portadores reales, los hombres vivientes y su situación psíquica (Wiggershaus, 2009).

Así también no interpreta a las ideologías como algo producido por los hombres; reconstruye los hombres a partir de las ideologías (Grünberg, 1930).

Fromm (1964) enfatiza en cuanto a la situación humana como clave del psicoanálisis que el hombre es el único animal para quien su propia existencia constituye un problema que tiene que resolver y del cual no quiere escapar. Es decir tiene que seguir desarrollando su razón hasta hacerse dueño de la naturaleza de sí mismo.

Se afirma que el hombre es parte divino y parte animal es parte finito y parte infinito ya que la necesidad de encontrar soluciones siempre nuevas por las contradicciones de su existencia, de encontrar formas cada vez más elevadas de unidad con la naturaleza, con sus prójimos y consigo mismo es la fuente de todas las fuerzas psíquicas que mueven al hombre, de todas sus pasiones efectos y ansiedades (Fromm, 1964).

La clave del psicoanálisis humanístico, la encuentra en que todas las necesidades esenciales del hombre que están determinadas por su polaridad, el hombre siempre tienen que resolver un problema pues no puede permanecer siempre en la situación dada de una adaptación pasiva a la naturaleza.

Se insiste en que ni aun la situación más completa de todos sus necesidades instintivas resuelve su problema humano; sus pasiones y necesidades más intensas no son las organizadas en su cuerpo son las enraizadas en la peculiaridad misma de su existencia (Fromm, 1964).

El hombre no puede vivir estáticamente, porque sus contradicciones internas lo impulsan a buscar un equilibrio, una armonía nueva que constituya la pérdida de la armonía animal con la naturaleza. Todos los hombres son idealistas si entendemos el impulso a satisfacer las necesidades que son específicamente humanas y que trascienden las necesidades fisiológicas del organismo.

En cuanto a la transformación política Fromm (1964) procura demostrar que la democracia no puede funcionar en una sociedad enajenada y que el modo como está organizada la democracia contribuye al proceso general de la enajenación.

Para Fromm (1964) la enajenación en la democracia no le permite ejercer la convicción y la voluntad, ya que estas son manipuladas, lo mismo que sus gustos por “poderosas maquinarias” de propaganda que la condicionan enajenado su modo de vivir, aclara en relación al voto que el gobierno de la mayoría fue una alternativa de gobierno. No significa que la mayoría era preferible estar equivocada, a que le impusiera su voluntad una mayoría impone el derecho moral sobre la minoría. Y en este sentido Fromm (1964) afirma que esto es un error, evidentemente; en realidad, es un hecho histórico que todas las ideas “acertadas en o política, como en filosofía, religión o ciencia, fueron originalmente ideas de la minoría.

El ensayo *Política y Psicoanálisis*, presentan la paradoja fundamental del trabajo teórico temprano de Fromm. Recurriendo a la vez al psicoanálisis y a la sociología, Fromm constata que el comportamiento casi neurótico de las masas, que es una reacción adecuada a condiciones actuales y reales de vida que, de su parte, son perjudiciales e inoportunas, no se podrá curar a través del análisis, sino sólo a través del cambio y de la eliminación de estas condiciones de vida.

El funcionamiento de la sociedad no permite una revolución de las condiciones de vida, aunque sólo esta revolución podría cambiar el comportamiento de las masas; pero incluso si tal revolución se realiza, sólo llevaría a la construcción de una nueva ideología que hiciese necesaria el fundamento económico-social. Esta línea argumentativa hace comprensible que Fromm representara un humanismo mesiánico en una fase más tardía de su vida ofreciendo una vida completa para todos (Wiggershaus, 1991).

Fromm en su relación con Freud (1921) *Psicología de las masas* reúne tres trabajos escritos desde 1856-1939, bajo la profunda impresión causada por la bárbara contienda que había asolado Europa entre 1914 y 1919. El ensayo que da título al volumen estudia al individuo como miembro de agregados sociales.

Metodología

La elección del método etnográfico, como medio para la realización de esta investigación, se apoya en que éste permite la comprensión de una determinada forma de vida, para este caso profesores y directivos en el Consejo Técnico Escolar en una escuela secundaria pública, en la cual corresponden de manera natural los actores que se analizan en esta escena, por corresponder a un determinado grupo humano que constituye lo que hacen y dicen como parte de sus interacciones cotidianas, constituyendo una conducta que sólo puede ser entendida en el espacio donde se producen: El Consejo Técnico Escolar, porque ahí se generan realidades humanas que constituyen el mundo de la vida escolar, de ahí la especificidad de los fenómenos que se manifiestan en relación al acto educativo. Huserl (1962) externa que las formas de ser que tienen especialmente sus modos de darse, tienen también sus modos en cuanto al método de conocerlas.

La etnografía, dice Heertz (1987) es como tratar de leer e interpretar una serie de datos que emergen de la realidad. En este caso, El consejo Técnico Escolar inmerso en la escuela, donde se gestan las interacciones del colegiado. Para captar la captar la variedad de estructuras conceptuales, superpuestas o entrelazadas, a fin de hacer las interpretaciones, para generar explicaciones mediante la definición de las diversas teorías.

El enfoque etnográfico no pretende reproducir de acuerdo con los paradigmas establecidos, sino vincular teoría e investigación, para favorecer el descubrimiento, producidos de manera novedosa que se fundamenta con el trabajo de campo, sumado a la perspectiva del investigador (Guber, 2001).

Heisenberg (1958a) señala que dentro de la etnografía como método no existe la separación entre el objeto y su metodología ya que es determinado por su objeto de estudio, por lo tanto la

etnografía, en el sentido preciso, consiste en la producción de estudios analíticos descriptivos los que dan cuenta de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamientos de una cultura específica, en el que esta clase de realidades es la que capta y registra el avance de la investigación, por ello los procesos analíticos no son suficientes, en tanto que se ponen; lo que conlleva a perder la red de relaciones de la estructura del todo.

La escuela es el escenario que representa el espacio real, en donde los actores comparten una actividad, un quehacer al realizar ciertas acciones. Como lo fórmula Denzin (1971) la línea naturalista, propia de gran parte de los estudios etnográficos, implica una resistencia³¹ a los modelos o esquemas que simplifican la complejidad de la vida cotidiana, que se manifiesta para este caso en las reuniones de trabajo colegiado entre profesores y directivos de una escuela secundaria pública.

Este contexto: actores con sus libretos permiten generar un entorno en el que la investigación etnográfica entraña más allá del escenario, es una descripción profunda de una cultura o de un grupo de personas que comparten un espacio geográfico, una labor, una práctica, un gusto, una memoria, una realidad; en general, una forma de ser y estar en el mundo de la vida en el que la historia, costumbres y lenguaje, marcan sus vidas en un ambiente de interacción social natural.

La complejidad de la unidad social estudiada, Spradley (1980) como la mayoría de las investigaciones etnográficas realizadas en el ámbito educativo, mediante la observación *in situ* de las personas, están más próximas al extremo de las microetnografías y toman como unidad particular de estudio el aula. En este caso se trata de profesores y directivos que conforman el colegiado de una escuela, generalmente ubicados físicamente en la biblioteca, lugar donde se desarrollan los procesos de sentimiento y acción colectiva.

³¹ Resistencia; además de su enfoque se basa en las instituciones educativas y en los roles que tanto docentes como alumnado desempeñan en el sistema para promocionar el éxito o el fracaso escolar.

El micro; focaliza el trabajo colegiado en el campo mediante la observación e interpretación de los fenómenos, haciendo la recuperación de hábitos de pensamiento y acción.

Para este caso la microetnografía tiene un fuerte atractivo intelectual porque parece metodológicamente más rigurosa o científica que la etnografía tradicional, los estudios han hecho contribuciones significativas, ya que enriquecen nuestra comprensión de los fenómenos general de transmisión cultural.

La muestra representativa de este trabajo es de un grupo de profesores y directivos de una escuela secundaria pública, dividida en dos turnos, el trabajo colegiado se realiza mes a mes generando interacciones diversas.

Resultados

El encargo académico de los profesores y directivos se construye mediante las interacciones generadas los coordinadores de área, por ser estos los más cercanos al *habitus* docente. El pensamiento y la acción de los docentes y directivos que atrae las mediaciones que se implementan, para la actuación operativa de las políticas educativas emanadas de la autoridad y guiadas por los directivos que buscan abordar la problemática docente, en respuesta a la pretensión de integrar al contexto al colectivo de profesores y directivos, estas posiciones se convierten en el *hábitus* escolar.

El trabajo colegiado es parte medular que se adjunta, para nutrir las interacciones académicas realizadas por los profesores y directivos, está constituido básicamente por sesiones informativas aisladas a manera de cursos, en el que se deja sentir la tendencia explicativa entre el expositor, quien regularmente es el director y los coordinadores, la forma de insistir de manera reiterativa en el abordaje metodológico, que guía la conservación de los alumnos, con la finalidad de ser atesorados a toda costa para no desaparecer como turno, la invitación a los profesores como

protagonistas más cercanos a la solución de las problemáticas que se viven en la práctica escolar, siempre con la presencia del director dotada de conocimiento y la influencia académica para dirigir el rumbo institucional, en el que su formación no contrasta con la del resto del personal académico y su lenguaje genera una separación entre profesores y directivos.

Las interacciones que se presentan al interior del colegiado son desde el relajamiento por no cubrir actividades docentes, hasta la oportunidad aliviada de conversar con los compañeros. El trabajo colegiado generado desde la política educativa y encomendado a la parte directiva está diseñado, para que los profesores se sumen a las actividades, por lo que se siente su punto de vista que refleja en el enfoque que se le imprime, siempre de manera reveladora; señalando las carencias en el proceso, en algunos casos, algunos profesores se unen a la voz directiva y se genera un ambiente aparente en el que los resultados parecen ser bondadosos y se da tregua al resurgimiento de las problemáticas latentes.

Los profesores en su participación manifiestan su espontaneidad, libertad objetiva y hasta la conservación de sus espacios, que le dotan de autonomía manifestada en la protección de “espacios ganados” que se consideran parte de su entorno escolar, pero por otro lado, desde la apreciación académica. Los directivos que conducen el trabajo seleccionan las participaciones para mediarlas con su concepción de lo que para ellos es lo mejor y cuando los profesores expresan alguna propuesta que nace del sentir de lo que ellos viven en las aulas escolares, las resistencias aparecen ahora en los directivos que apoyan la propuesta abanderada por ellos, alejándose del sentir del colectivo, tomando la rienda de la estrategia ello deviene en la generación de compromisos que no se cumplen y que se suman sin la convicción, trayendo como consecuencia que se abandone la búsqueda de la intervención.

El compromiso académico, forma parte de la experiencia docente y este se convierte en comportamientos, luego se vierten en el desempeño docente, y algo que el contexto docente ha asimilado es que son las políticas educativas que representan las ideas de quienes han llegado al

poder y que pronto cambiarán, para generar un acceso a la soberanía y seguir gobernando, pero que además nadie lo entiende, donde la única forma de salir adelante es la de permanecer haciendo lo que siempre se ha hecho, por lo que las sesiones colegiadas son vistas de esta manera.

La asistencia al trabajo colegiado transcurre en plena rutina, aun aplicando la norma a la puntualidad y asistencia, no genera más que más resistencia, desaire y más resistencia. Los profesores han encontrado su espacio de vida en la escuela, las corrientes pedagógicas en boga no hacen su arribo y son botadas por la firmeza, que curte más la formación docente, haciendo más fortalecida y robustecida la autonomía en las decisiones, el no participar en los programas de estímulos fortalece al colectivo, porque de esta manera nadie se evidencia los resultados y la actualización brilla por su ausencia.

Los alumnos son siempre los que sufren las consecuencias: indisciplinados, no estudian, no asisten, sus papas no se preocupan por ellos, no portan el uniforme, obtiene promedios muy bajos, a lo cual surge la justificación de que son de zona marginada y esta concepción no permite el desarrollo en ellos teniendo como resultado que la escuela presenta el más bajo porcentaje de aprovechamiento en la zona escolar.

El trabajo colegiado se inicia con 19 profesores de los cuales solo cuatro tienen tiempo, completo y los demás de permanencia fraccionada, los trabajos colegiados manifiestan una competencia entre turnos, en la que los coordinadores enfatizan y desfogan estos sentimientos: el material, el mobiliario, las aulas, son parte de la identidad de los docentes y directivos en los que se fortalece de manera colectiva, y que forma parte de la autonomía, manifestadas en los rasgos de identidad, que se forman parte de su responsabilidad y que no son a negociación, ya que los subgrupos de profesores resguardan su forma de deliberar sus acciones, siendo el colegiado el lugar de fortalecerse.

Es frecuente observar la llegada después de los veinte minutos a la entrada a clases y disponer del tiempo, platicando como entremés antes de llegar al aula, la politeya es parte de su conversación, agruparse a la hora del receso de los alumnos, para hacer críticas a la organización escolar o fraccionar su territorio ingresando o depurando sujetos a sus filas, que permiten dar fuerza a cada turno.

La creación de mitos creados por los profesores se consolidan en el trabajo colegiado, estos permiten, ofrecer afirmaciones como explicaciones a sus inquietudes y fortalecer su subgrupo.

La cultura del individualismo no permite trabajar en grupo, por lo que no se abordan de manera estratégica problemáticas relacionadas con la práctica docente, para abordar de manera estratégica y común para todos los profesores.

Como se ha podido observar existe un control por parte de la autoridad, que se refleja en la forma de realizar el trabajo colegiado como menciona Bell (1989), que uno de los problemas es el adaptar a las escuelas, a las categorías de tipo administrativo ya que las escuelas adoptan estrategias diversas y contradictorias, ya que son instituciones controladas por sus miembros³², sostiene que la enseñanza puede ser considerada como una profesión que ofrece habilidades organizativas y rituales: estas son importantes para que los miembros de la sociedad sepan en qué medida los profesores han logrado promover sus intereses haciendo de las escuelas una parte importante de sus carreras.

En lo que respecta a metas compartidas o diversas, así Silverman, (1971) citado por Ball (1989), hace referencia que dentro del trabajo colegiado de los profesores, parece dudosa la legitimidad de concebir una organización como en posesión de una meta, excepto cuando hay un consenso entre los miembros de la organización sobre los propósitos de su interacción.

³² Tradicionalmente la vida sindical ha permeado la cultura de las escuelas, por lo que su actuar tiene mucho que ver con este tipo de manejo institucional.

La ausencia de consensos, versus individualismo en las escuelas tiende a reproducirse a los miembros de una organización como la escuela, por lo que es la escuela quien reproduce la diversidad de metas, los profesores trabajan de forma individual y no de grupo en las aulas, por lo que es parte de la formación de los profesores el trabajo individual.

En individualismo es una cuestión de hábito, ha sido parte de la formación que ofrece la escuela, históricamente arraigado en las rutinas de formación que ofrece la escuela, los profesores planean individualmente, enseñan en forma individual, siempre están separados y se expresan mi salón, mi aula Hargreaves Wignall (1989) citado por Fullan y Hargreaves (2001), es una tendencia de las escuelas el aislamiento de los profesores. Los conceptos expresados por la entrevistada, sobre el trabajo colegiado son muy distantes del concepto manejado por especialistas en la materia, por ejemplo la de que el trabajo colegiado es una dimensión indispensable que proyecta el proceso enseñanza y aprendizaje, hacia el logro de los propósitos establecidos por la escuela, permite crear un escenario en el que no tiene cabida el individualismo (Fullan y Hargreaves, 1999).

Conclusiones

El Trabajo colegiado está constituido rutinas, que se abordan en las sesiones informativas, aisladas a manera de cursos de forma explicativa, en el que la participación de los profesores es mediada por los resultados que obtienen los alumnos en cada periodo de evaluación, cuando se quiere dar a conocer una política educativa que norma las acciones docentes, estas siempre son entendidas en el contexto, como trasgresiones a las acciones que el docente realiza, de ahí que la defensiva.

La conjunción de ideas emanadas de la interacción colectiva, permiten generar manifestaciones de resistencia ante las actitudes de los directivos y el poder colectivo emerge, para abrir espacios mediante las disputas que son parte nutriente de la organización institucional, el espacio micro-

politico que deriva de las relaciones humanas en el espacio determinando la organización que confluye en la disputa por el poder, el cual impregna la visión de trabajo y una necesidad de generar grupos para protección de las ideas de determinados grupos.

La Escuela de Frankfurt en sus señalamientos dentro de su perspectiva, es una reacción contra del sistema y en estos señalamientos se encuentran el sometimiento al Estado, con lo que se afirma que los grupos humanos tienden a reaccionar en contra del antagonismo que se existe en el contexto de las escuelas y este espacio es el Consejo técnico Consultivo.

Las cultura micropolítica, que engloba los aspectos engañosos, oscuros y falsos, convertidos en arenas movedizas de las actividades de la profesores, por lo que la crítica surge, producto de estas interacciones y se convierte en una reacción que debe abordarse analizándose e interpretándose dentro del contexto histórico-social que vive la escuela en la relación entre profesores y directivos, como algo dado, como un hecho ya que lo social siempre tiene un aspecto histórico cambiante.

Las ideologías son producto de las interacciones entre seres humanos, que en un momento determinado se instalan en las formas de actuar de la sociedad, pero también en su transformación dando reconstrucción a las actividades de los profesores y directivos, ya que el hombre es parte divino y parte animal, es parte finito y parte infinito, siempre existe la necesidad de encontrar soluciones nuevas por las contradicciones de su existencia, en la búsqueda formas cada vez más elevadas de unidad con la naturaleza, con sus prójimos y consigo mismo, es la fuente de todas las fuerzas psíquicas que mueven al hombre, de todas sus pasiones efectos y ansiedades, por ello el colegiado potencia las acciones colectivas y hace a un lado lo institucional dado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ciifford. H. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

Denzin, N. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (2nd Edition) Londres: Sage Publications.

Freud, S. (1921) "Psicología de las masas y análisis del yo", en *Obras completas*, tomo XVIII, Buenos Aires: Amorrortu ediciones.

Goffman, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Goodenough, W. (1981) *.Cultura, Lenguaje y Sociedad*. Melo Park: California.

Goodman, J. (1998). *La cultura institucional de la escuela*. Barcelona: Praxis. Cuadernos de pedagogía.

Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. CSE monograph series in evaluation, Los Angeles, Calif.: Center for the Study of Evaluation, UCLA.

Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. México: Norma.

Habermas, J. (1988). *Pensamiento metafísico*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1991). *Verdad y acción comunicativa*. Editorial Almagesto.

Haeisenberg, W. (1958a). *The representation of nature in contemporary physics*. Nueva York: Daedalus. Los Ángeles: UCLA. p. 95-108.

Hammersley Martyn y Paul Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós: México.

Husserl, E. (1962). *Introduction to Pure Phenomenology*. New York: Collier, Macmillan.

SEP (1982). *Organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas*. México: SEP.

_____(2011). *Acuerdo número 592*, por el que se establece la articulación de la educación básica. México: SEP.

Spradley, J. (1980). *Observación Participante*. New York: Rinehart and Winston.

Wiggershaus, Rolf (2009). *La escuela de Fráncfort*. México: FCE.

Rediseño de materiales curriculares en las competencias de investigación educativa

Eduardo Martínez Guerra, Valeria López Argüelles,
Mariela Guadarrama Narváez

Universidad Tecnológica de México

RESUMEN

El presente resumen expone el trabajo realizado para el rediseño de materiales curriculares en la implementación de un curso dirigido al desarrollo de competencias en investigación educativa llevado a cabo en un Ambiente Virtual de Aprendizaje en la plataforma Blackboard. Dicho proyecto cobra relevancia al incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el diseño de recursos curriculares para la adquisición de conocimientos y habilidades de investigación educativa en los alumnos de las licenciaturas de pedagogía y psicología de la Universidad Tecnológica de México, campus Ecatepec. Es importante señalar que el material curricular, así como la práctica educativa con la que convencionalmente se trabajan los cursos de investigación manejan un carácter tradicional y presencial, lo que da relevancia y sustento a la realización de este proyecto como un elemento de mejora en los programas de las licenciaturas tradicionales. En esta propuesta adicional a los objetivos del programa de la asignatura, se tomó como indicador el perfil de egreso y con ello, se seleccionaron los contenidos del curso y recursos digitales propuestos. Para esto, se utilizó entre otros el programa camtasia en el rediseño de materiales al presentar videos que expresen el contenido del curso de manera visual como uno de los principales ejes, al mismo tiempo que se expone de manera auditiva la explicación previamente grabada de la temática central, ejercicios y

aspectos a destacar. Para valorar el impacto que genera la implementación del aula virtual con los materiales curriculares rediseñados, se contrastaron los resultados de aprendizaje con un grupo convencional que cursó la asignatura de manera presencial. La contrastación se fundamentó en una evaluación pretest-postest mediante pruebas objetivas de opción múltiple y el desarrollo de un protocolo encontrando algunas diferencias cualitativas y cuantitativas entre ambas que muestran resultados significativos. El estudio no tiene implicaciones éticas ya que se desarrolló con el consentimiento informado de los estudiantes de quienes se mantiene el anonimato para fines de la presentación de resultados.

Palabras clave: Rediseño, TICs, Material curricular. Objetivo: Valorar el impacto en el rediseño de materiales curriculares mediante la implementación de un curso dirigido al desarrollo de competencias en investigación educativa incorporando el uso de las TIC's, en los alumnos de las licenciaturas de pedagogía y psicología de la Universidad Tecnológica de México, campus Ecatepec.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han tenido un desarrollo explosivo en la última parte del siglo XX y el comienzo del siglo XXI, al punto de que han dado forma a lo que se denomina "Sociedad del Conocimiento" o "de la Información". Prácticamente no hay un solo ámbito de la vida humana que no se haya visto impactada por este desarrollo: la salud, las finanzas, los mercados laborales, las comunicaciones, el gobierno, la productividad industrial, etc. (UNESCO 2013). A su vez, la tecnología, la informática y telemática, ha marcado, y está marcando, la más rápida evolución de nuestra historia. Los hábitos, destrezas, valores, quehaceres, rutinas entre otros, de los habitantes, han cambiado tanto y a tanta velocidad que nada tienen que ver con nuestras costumbres de hoy con las que tenían nuestros conciudadanos poco tiempo atrás. La informática ha revolucionado nuestros hábitos. La encontramos en nuestra vida diaria, en nuestros equipos electrónicos domésticos, en nuestros contactos con las entidades bancarias, comercio, industria. Mientras que la telemática ha posibilitado el flujo de información y un tipo de interrelaciones sin precedentes y sin límites que nunca anteriormente había tenido, ni soñado

la humanidad. (Catalina M. et al. 2005). Sumado a lo anterior, los sistemas educativos representan escenarios de oportunidad para la transformación, inclusión y aprovechamiento de los nuevos recursos que se ofrecen las tecnologías de la información y comunicación. Con ello, se busca fortalecer la formación de los alumnos, el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, así como un adecuado desenvolvimiento en la resolución de problemáticas que involucran su campo disciplinar. No obstante, la transformación de las prácticas educativas involucra un rediseño de los materiales curriculares a través de las que se estructuran los planes y programas de enseñanza, estableciendo a su vez, la necesidad de valorar la eficiencia que conlleva el reconstruir los materiales a herramientas digitales para la consolidación de los objetivos de aprendizaje.

Debido a que los estudiantes requieren de nuevas estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de la autonomía y gestión de su propio aprendizaje, el rediseño de materiales curriculares incorporando el uso de las TIC's pretende lograr que los alumnos puedan potenciar sus habilidades, adquirir conocimientos más sólidos, formar un pensamiento crítico, generar ideas innovadoras y desarrollar su creatividad, al utilizar, incorporar y valorar nuevas estrategias que permitan orientar la dirección de los programas de las licenciaturas que convencionalmente se trabajan en la Universidad Tecnológica de México.

La realidad social y vertiginosamente cambiante nos obliga a una renovación permanente de ámbitos y situaciones que hasta ahora parecían relativamente estables, o bien evolucionaban de una forma lenta y más o menos controlada. El rápido desarrollo tecnológico y las nuevas y variadas formas de comunicación en las que estamos inmersos están configurando y reclamando un nuevo espacio educativo, un replanteamiento de las finalidades de la educación y la enseñanza. Las instituciones educativas no pueden permanecer al margen de esta realidad social por más tiempo y deben renovarse para hacer frente a los nuevos retos que exige la sociedad de la información y el conocimiento en la que se encuentran inmersas. (García A. 2008).

En el contexto de la Universidad Tecnológica de México Campus Ecatepec se busca dar respuesta a las necesidades de innovación y valoración de la implementación de recursos tecnológicos, mediante el rediseño de materiales educativos en la implementación de un curso dirigido a la formación de competencias en investigación educativa en los alumnos de los últimos 5 cuatrimestres de las carreras de pedagogía y psicología a través de escenarios en ambientes virtuales.

El proyecto de rediseño de materiales curriculares se gestiona mediante un equipo de investigadores conformado por 8 personas que buscan valorar a través de un curso innovador el impacto que trae consigo rediseñar los materiales curriculares con los que convencionalmente se trabaja, identificando con ello un panorama sobre posibles escenarios de trabajo que permitan reducir la brecha en la consolidación de los objetivos de aprendizaje.

El diseño de este curso busca dar cabida a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) impartiénolo desde la plataforma educativa Blackboard, es decir, en un Ambiente Virtual de Aprendizaje que reconstruya recursos curriculares mediante la utilización del programa Camtasia, generando así, videos que complementen la información visual presentada en los materiales didácticos, con una explicación verbal previamente grabada por parte de los tutores. A su vez, se desarrollan videos con la exposición docente de cada tema, mismos que son habilitados como material educativo dentro de la plataforma, junto con otras actividades y materiales educativos que complementen la información proporcionada para facilitar la comprensión de las temáticas del curso y que permitan la generación de competencias y habilidades en investigación educativa.

Referentes teóricos

Los cambios e innovaciones en el ámbito educativo, requieren saber mantener una vigilancia epistemológica que nos ayude a cuestionarnos por qué, para qué y cómo innovar o cambiar nuestras prácticas integrando las TIC's, así como a replantearnos que exigencias se derivan de

dicha integración, sobre todo a lo que se refiere a los nuevos roles del profesor y los alumnos en el aprendizaje. Con ello, parece haber una mayor conciencia entre el profesorado de que no se puede vivir de espaldas a la tecnología y de que únicamente integrando las TIC's en las aulas se conseguirá formar ciudadanos preparados para enfrentarse y vivir en una sociedad en constante evolución. (García A. 2008).

Como resultado de las revoluciones científicas, políticas y sociales, juntamente con las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, tanto el tiempo como el espacio han sido transformados; lo que está convirtiendo en realidad la aparición de sociedades realmente globalizadas. Las nuevas facilidades de mejores comunicaciones tanto físicas como virtuales abren todo un mundo de oportunidades, nunca antes imaginadas, de comunicación, interacción, colaboración y aprendizaje. (Torres J. 2010). Sumado a lo anterior, encontramos que las tecnologías de la información y la comunicación abren las puertas a un mundo con muchísimas posibilidades y oportunidades. No cabe duda que facilitan un mejor y fácil acceso a la información, mejores posibilidades de divulgar aquella información que cualquier persona produce, de compartir y trabajar en equipo, salvando las distancias espaciales y temporales. (Torres J. 2010).

Derivado de lo ya mencionado, se identifica que cuando una tecnología se generaliza, ya sea el libro, la televisión o el ordenador y se extiende a todos los ámbitos de la sociedad, incluida la educación; y cuando los estudiante quieren hacer uso de esas tecnologías porque para ellos representa el futuro, el ámbito escolar no puede resistirse ya más a ese cambio y, querámoslo o no, nos ha llegado la hora de pensar en cómo podemos abordar de una manera efectiva la integración de dichas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje e investigar qué efectos tienen y cómo mejorar dichos procesos. Se trata en definitiva no únicamente de apropiarse de las herramientas sino también de utilizarlas y explotarlas convenientemente desde el punto de vista educativo. (García A. 2008).

Metodología

Los contenidos temáticos seleccionados para el rediseño de materiales curriculares se seleccionan y construyen a partir del perfil de egreso de las licenciaturas de pedagogía y psicología de la Universidad Tecnológica de México, buscando con ello, un rediseño curricular más atractivo y enriquecedor para la valoración y fortalecimiento en los medios de enseñanza en la generación de competencias en investigación.

En el rediseño de los materiales curriculares se utiliza el software de camtasia para la generación de presentaciones en video que exponen de manera visual los contenidos del plan curricular, así como de manera auditiva una explicación sobre las temáticas abordadas, estrategias para una identificación y resolución de problemáticas sobre los ejes temáticos del curso. A su vez, se utiliza la plataforma de Blackboard como medio para la generación de Aulas Virtuales de Aprendizaje que permitan exponer los contenidos dentro de espacios digitales.

Al mismo tiempo que se desarrolla el curso en la plataforma virtual con los materiales rediseñados, se lleva a cabo la presentación de contenidos de manera convencional dentro de los espacios que normalmente se trabaja en la universidad, es decir, dentro de las aulas y con la utilización de la computadora y proyector para impartir la cátedra.

La valoración del impacto en el rediseño de materiales curriculares será evaluada mediante los resultados que proyecté la realización de un pretest y un posttest en el grupo que trabajo a través del aula virtual y el grupo que recibió el curso de manera convencional. La elaboración de las pruebas llevará un proceso sistemático para su construcción y validación, ejecutándose en ambos grupos antes de que tomen el curso y una vez que este concluya. Lo anterior permitirá el desarrollo de dos pruebas equivalentes de opción múltiple para valorar las competencias y habilidades en el área de investigación educativa, así como la identificación de diferencias cualitativas y cuantitativas entre ambos grupos que muestran resultados significativos.

El proyecto se desarrolla como un estudio explicativo, longitudinal no aleatorizado de grupos equivalentes, con un diseño pretest-posttest con grupo control, realizado con estudiantes de las carreras de psicología y pedagogía de la Universidad Tecnológica de México campus Ecatepec. Asimismo no se tienen implicaciones éticas ya que se desarrolló con el consentimiento informado de los estudiantes, quienes se mantienen en anonimato para poder en futuro mostrar los resultados identificados.

Resultados

Los hallazgos encontrados en la presente investigación pretenden marcar una orientación sobre alternativas en la manera en que se exponen los contenidos en los estudiantes de las licenciaturas de la Universidad Tecnológica de México, estableciendo así nuevos panoramas en la generación de estrategias para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Los resultados de las evaluaciones en su piloteo para el grupo que trabajo con los materiales educativo rediseñados y el que trabajo de manera convencional el curso, se procesaran a través del modelo de la Teoría Clásica de los Test, determinando la calificación grupal e individual de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar V. (2006). Nuevas tecnologías y medios de comunicación en la educación. España. Servicio Publicaciones UCA.
- Catalina M. et al. (2005) Aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación. España. Ministerio de Educación.
- García A. (2008). Innovación educativa e integración curricular de las TIC: En Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa, España. Ediciones Universidad de Salamanca.

Kerlinger. F. & Lee. H. (2004). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales. México. Mc Graw Hill.

Ruiz E. (2013). Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa. México. Ediciones Díaz de Santos

Torres J. (2010). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. España. Ediciones Morata.

UNESCO (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC´s en educación en América Latina y el Caribe. Recuperado el 1 de Julio de 2015 de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

Expectativas de la evaluación docente desde la formación inicial

José de Jesús Andriano León, Rita Yáñez Garnica,
Melecio Roberto Guzmán Ortega.

Escuela Normal de Tecámac

RESUMEN

En algún momento la contratación para una plaza docente se establecía por diferentes gestiones desde la sucesión de derechos, pasando por recomendación sindical, la compra del contrato laboral o por la presentación de cartas credenciales; como resultado de la dinámica versátil contractual al pasar de los años los resultados emitidos en diferentes informes anunciaron un rezago educativo nacional ante el panorama internacional y una de las causas que se determinó fue el bajo perfil de los docentes en servicio, considerando las expectativas de la educación del siglo XXI bajo los acuerdos internacionales; con la intención de contribuir a una posible solución y respetando la recomendación de la OCDE, se planteó una reforma educativa en la que la capacitación y evaluación docente es primordial para la mejora de los resultados del sistema educativo nacional, en este sentido la formación inicial que se imparte en la Escuela Normal se convierte en un referente y símbolo de transformación como una tarea compleja para ser perfectible, en la dimensión de lo imaginado considerando la veracidad de la realidad.

El presente trabajo de investigación pretende compartir desde la narrativa de los docentes en formación los retos y expectativas que demanda la reforma educativa, bajo la condicionante de los parámetros e indicadores de la política educativa nacional e internacional a partir de una evaluación y con ello tratar de validar la adjudicación laboral al ingresar, permanecer y promocionarse en el gremio docente; en dicho documento se

configura el estereotipo donde emergen las experiencias trazadas de su vida académica y la posible proyección de su potencial en el campo laboral en la Licenciatura en Educación Preescolar; consideramos que la narrativa nos permite dar sentido a las experiencias vividas desde la propia formación, bajo la construcción problematizada de la realidad reflexionando sobre el presente en la formación inicial y considerando el pasado como un aspecto argumentativo del problema educativo en nuestro país.

Palabras clave: docente, evaluación, expectativas

Expectativas de la evaluación docente desde la formación inicial

La transformación de las sociedades implica no solo los cambios en los sujetos a partir de la evolución social, y la diversidad que estos han impulsado en los modelos educativos para que se reconstruyan, se sistematicen y por ende se adapten a las necesidades del contexto dando pauta no sólo a la movilización de saberes, de la práctica educativa. Un elemento central en el sistema de educación es la capacidad para identificar, producir, tratar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano (OCDE, 2010)

Para ello, se vuelve un imperativo que los países y gobiernos -locales y nacionales- presten servicios educativos básicos de calidad y con equidad, que permitan formar ciudadanos con una actitud crítica y de responsabilidad social (UNESCO, 2005) Entre las que deben lograrse se encuentran:

- Utilizar el conocimiento como insumo básico para el desarrollo y el cambio social.
- Sistematizar el capital intelectual y las habilidades de las personas altamente capacitadas.
- Ofrecer los desarrollos científicos y tecnológicos al servicio de la sociedad.

- Dotar al país en su conjunto de capacidad de respuesta eficiente para la solución de problemas de relevancia social.
- Considerar la educación como un elemento fundamental de formación permanente y para toda la vida.
- Promover la apropiación social del conocimiento.
- Usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como apoyo para el aprendizaje.

Un sistema educacional con soporte efectivo requiere complejos procesos de innovación en cada uno de los aspectos de la escolaridad, incluyendo el sentido de lo que se pretende establecer, el currículum, la pedagogía, la evaluación, la organización, la administración y por supuesto el desarrollo de habilidades profesionales en los nuevos profesores.

El pasado mes de febrero se publicaron los perfiles, parámetros e indicadores, para la evaluación o concurso de oposición del ciclo 2015-2016, el cual permite el ingreso al servicio profesional docente y técnico docente en Educación Media Superior y Educación Básica, con la firme intención de validar la adjudicación laboral de quienes desean ingresar, permanecer y promocionarse en el gremio docente, en dicho documento se argumenta desde la ley general de servicio profesional docente “la necesidad de asegurar un desempeño docente que fortalezca la calidad y equidad de la educación básica y media superior” considerando lo anterior, se precisan los diferentes aspectos de evaluación de carácter obligatorio para ingresar al servicio educativo así como el trabajo que debe asumir el INNE como órgano evaluador, sin duda los diferentes parámetros e indicadores tienen un grado de validez desde la perspectiva de la política educativa nacional e internacional; en el pasado 2010, la OCDE publicó las recomendaciones al sistema educativo mexicano en el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas en las que se plantea entre otros aspectos:

- Atraer mejores candidatos docentes
- Fortalecer la formación inicial docente
- Mejorar la evaluación inicial docente
- Abrir todas las plazas docentes a concurso
- Crear periodos de inducción y prueba
- Mejorar el desarrollo profesional
- Evaluar para ayudar a mejorar

En algún momento la contratación para una plaza docente se establecía por diferentes gestiones desde la sucesión de derechos, pasando por recomendación sindical, la compra del contrato laboral o por la presentación de cartas credenciales, como resultado de la dinámica versátil contractual al pasar de los años los resultados emitidos en diferentes informes anunciaron un rezago educativo ante el panorama internacional y una de las causas que se determinó fue el bajo perfil de los docentes en servicio ante el panorama de la educación del siglo XXI, con la intención de contribuir a una posible solución y respetando la recomendación de la OCDE, se planteó una reforma educativa en la que la capacitación y evaluación docente son primordiales para la mejora de los resultados del sistema educativo nacional.

La educación en un proceso informativo y formativo permite el desarrollo tecnológico, económico, político, social y cultural de una región o país; sin embargo, algunos fenómenos como la globalización, la revolución tecnológica o la multiculturalidad son determinantes para éste, mismos que se pueden considerar como un problema o un desafío.

Ante las necesidades sociales y los elementos epistemológicos de la propia formación docente se propone:

- Reconocer el papel de la licenciada en educación preescolar en el plano de la educación formal, como génesis de la trayectoria de un ciudadano.
- Encauzar a la sociedad en el marco de la responsabilidad y obligatoriedad de la educación básica desde el nivel preescolar
- Enriquecer el proceso educativo con la participación activa de todos los involucrados desde una perspectiva reflexiva de la importancia de la educación preescolar

Abordar el concepto de evaluación, lleva implícito los procesos y resultados, ante los cambios obligados del modelo de profesor, tendremos que recurrir a las concepciones de docencia que la han creado, las implicaciones en los roles de los diferentes actores y atender con precisión los perfiles del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje que se generan por los propios modelos y tipos de hombres que se forman para el futuro.

En la presente investigación manifestamos la complejidad de la evaluación a partir de las “Expectativas del docente en la formación inicial” en una a narrativa que manifiesta el grado de interpretación ante los procesos de evaluación que establece el INEE en la Reforma Educativa.

Los modelos de formación en que se han inscrito los docentes en servicio, corresponden a orientaciones derivadas del modelo político a un modelo de formación, en ello, cada uno representa y expresa una forma distinta de llevar a cabo su modelo de profesor, de conducir la enseñanza y de conjugar un sistema de acciones que repercuten invariablemente en el aula, de asumir nuevos roles de los diferentes actores y llegar al implacable concepto de evaluación, ahora para las IES (Institución de Educación Superior), no solo en los actores de la educación, sino en la organización y funcionamiento de la misma.

Las relaciones dialécticas de la teoría y la práctica, de la docencia y la investigación, ahora se determinan por las evidencias comparadas a partir de una secuencia de acciones configuradas

por la formación y los procesos de evaluación que expresan los resultados, alcances e impacto para determinar el desarrollo de un programa educativo.

Es entonces cuando los logros en el aprendizaje de los docentes en formación tienen un comparativo en las acciones académicas y las funciones sustantivas de su formación en la EN, donde no solo se atiendan los aprendizajes esperados por el plan de estudios, se desarrollen las competencias, se vincule con las necesidades sociales, las características del entorno y la transformación del contexto, sino que ahora los resultados emitidos en la evaluación de ingreso a la docencia es una condicionante que nos obliga a globalizar una práctica educativa en función de una coordinación con los perfiles, parámetros e indicadores establecidos por el órgano evaluador INEE.

La formación inicial es símbolo de transformación, en una tarea compleja con la intención de ser perfectible en la dimensión de lo imaginado y con la veracidad de una posible realidad. El docente novel configura su ideal bajo el estereotipo donde emergen las experiencias trazadas de su vida académica, así como la proyección de su potencial en el plano académico, el primer acercamiento con la realidad educativa es la observación, considerado un momento de aprendizaje a partir de la cognición y la utilización de algunas herramientas que validan lo situacional de un contexto diferenciado, donde la tensión de la docencia establece un descubrimiento sobre la pertinencia de una concepción docente.

Ante el panorama y condiciones indagamos con los docentes en formación de la ENT, mediante un cuestionario con preguntas abiertas, considerando la situación que como agente educativo manifiesta y sus expectativas ante la evaluación, rescatamos muestra significativa del 30% a partir de total de cuestionarios aplicados obteniendo las siguientes narrativas. Las respuestas a partir de la narrativa son diversas y permiten visualizar los retos, expectativas a partir de un marco teórico-conceptuales en la formación inicial.

1. Como futuro Docente de Preescolar ¿Cuáles son los retos que implica la reforma educativa?

“Lograr la permanencia en el servicio, mantenerse actualizado y brindar una educación de calidad.”

“Las evaluaciones constantes, ya que requiere de actualizaciones, pero me parece que es adecuado estar en actualización para mejorar la práctica y si en realidad se está bien preparado no hay porque “temer” a evaluaciones, ya que no es algo nuevo.”

“Preparación, actualización, indagación y reflexión como parte de una cotidianidad.”

“Estar en constante transformación de mi práctica docente, haciendo uso de la actualización, la investigación y procesos reflexivos que me conduzcan a la mejora.”

“Al ser retomada como una reforma laboral creo que implica movilizar todos las competencias en pro de permanecer, no tanto de mejorar dentro del actuar docente, entonces el docente de preescolar debe seguir los lineamientos que se le imponen, debe responder a los estándares de desempeño profesional, debe aprender a fungir varios papeles no solo el de docente, trabaja en colaborativo pero solo reproduce no reflexiona etc...”

“La mejora y transformación constante de la intervención en el aula, la institución y la comunidad.”

“Una actualización que se observe en el aula, buscando una mejora de la calidad educativa, además de ir cambiando al mundo niño por niño.”

“Estar en constante actualización y dinamismo en el trabajo docente, dentro y fuera a del aula.”

“Mantenerse actualizado siempre a la vanguardia de las actividades que sugieren los planes y programas de estudio, en beneficio de la niñez.”

2.¿Cuáles son las expectativas que genera la evaluación para el ingreso al servicio profesional docente?

"Es un examen para valorar los aprendizajes adquiridos durante un periodo de cuatro años por el cual determinaran quien es idóneo para ingresar al servicio profesional docente.

"Esperaba que las preguntas se hicieran sobre lo que se enseña en la normal ya que algunas preguntas hacían referencia sobre el curso de consolidación de las habilidades docentes por lo tanto considero que esta es la ventaja que tenemos como normalistas. "

"Se espera que evalúen diversos aspectos de acuerdo a los establecidos en páginas oficiales donde se podía encontrar ciertos documentos en donde el contenido era similar a lo que vendría en el examen."

"Las expectativas son altas al saber que se evaluarán el conocimiento de reformas, acuerdos, aprendizajes, parámetros, perfiles, entre muchas cosas más"

"Considero que la evaluación da pauta a docentes mejor preparados, con amplios panoramas teóricos, sin embargo la evaluación no es garantía de calidad educativa, considerando que los docentes no son la totalidad de elementos que componen el sistema educativo, habría que considerar a la totalidad de los actores, así como de los ámbitos o aspectos que influyen en el desarrollo integral del sujeto."

"Es vista como parte de una valoración del trabajo realizado durante la formación inicial, aunque no considero como suficiente la prueba, puede ser parte de, pero pudiera ser complementada por mas aspectos."

"Se espera ser idóneo para entrar dentro del sistema."

“Se espera que esa evaluación sea autentica y que permita identificar áreas de mejora de los docentes, pero sería importante que a partir de esto se promuevan cursos para atender esta necesidad y no solo a las personas que resultaron como no idóneas.”

“Que sea una evaluación que me permita demostrar los conocimientos y habilidades desarrollados en la formación inicial

“El ingreso de docentes capacitados para trabajar en las aulas, formando a los nuevos ciudadanos.”

3.El documento Perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso al servicio profesional docente, establece el ideal docente para educación básica, ¿Qué elementos solicita que no son acordes a su perfil de egreso?

“Si ya que estos hacen referencia a las competencias del perfil de egreso de la licenciatura.”

“Me parece que es un documento muy asertivo ya que cada elemento que está plasmado en él es fundamentales para llevar a cabo un servicio profesional que pueda brindar una educación de calidad.”

“Todos van acordes con el perfil de egreso, empatados con las competencias genéricas y profesionales desarrolladas a lo largo de la formación inicial.”

“Considero que lo demandado en el documento es acorde al perfil de egreso, sin embargo hace falta darle mayor profundidad al actuar en las aulas a cada aspecto demandado y establecer un equilibrio teoría práctica.”

“Creo que la formación normalista ha estado al pendiente de cumplir con los estándares e indicadores del documento para formar a los docentes de acuerdo a las dimensiones que plantea para el perfil docente.”

“Yo identifico que todos están acordes con las funciones docentes, pero identifico que la dimensión cinco profundiza más en las acciones que debe de realizar un directivo.”

“Considero que todas las dimensiones tienen relación con las competencias profesionales.”

4.¿Considera pertinente una evaluación estandarizada suficiente, para establecer si es idóneo para la docencia en educación preescolar? ¿Por qué?

“No, por qué en algunas ocasiones los exámenes al es estandarizados no se contextualizan a la zona en la que el futuro docente desarrollo sus competencias, además de que en ocasiones las personas al realizar un examen se muestran presionados y se bloquean causando que no demuestren los conocimientos adquiridos.”

“Si, Para obtener una educación de calidad es necesario tener docentes idóneos frente a los grupos y ahora que cualquier persona con licenciatura puede hacer examen, es importante evaluar el ellos la pertinencia y los conocimientos que se tienen frente a grupo.”

“No lo creo Como ya lo había expresado antes, se está irrumpiendo nuevamente con el vínculo (fundamental) entre la teoría y la práctica, evaluando sólo los aspectos que integran el primero mencionado.”

“No es suficiente definir una categoría a un docente que culmina la formación inicial puesto que sus competencias comienzan a tomar solidez ya que en su mayoría los conocimientos generados desde la teoría necesitan ser contrastados con la práctica, lo cual se adquiere en servicio

“No, Por qué se ha perjudicado la labor docente al permitir el ingreso a especialistas en otro campo, ya que no cuentan con las experiencias necesarias para estar dentro de las aulas.”

"No, debido a que solo se estandarizan respuestas y el actuar del docente debe de trascender o se ve afectado por otras condiciones ajenas al aula que impactan en los aprendizajes de los niños, como son las condiciones sociales del lugar."

"No, Además con esa evaluación no se dan propuestas de mejora o se ve como oportunidades para transformar el actuar, por ello solo queda en una emisión de juicios."

"No, debido a que el dominio de una competencia no se determina a partir de un estándar, siempre debe estar acompañado por otras formas de evaluación."

5.¿Qué otros aspectos sugiere sean considerados para ser evaluados?

"El desarrollo de competencias durante los cuatro años de la licenciatura así como el examen profesional."

"Considerar lo que realmente ocurre dentro de las aulas, como las experiencias de los docentes que ya están en servicio, sería una buena opción tomar en cuenta sus opiniones."

"Considero que la práctica es algo fundamental en la tarea docente, por lo que un material estandarizado es, desde mi punto de vista, insuficiente para emitir un juicio valorativo sobre la tarea del profesor.

Desempeño logrado durante los periodos de práctica profesional."

"Evaluar es un proceso que permite mejorar y transformar, sin embargo creo que a lo largo del tiempo se han notado resultado incongruentes, es así como considero que se evalúen las habilidades intelectuales, metodológicas, actitudinales y procedimentales."

"Las condiciones del contexto, como se resuelven los problemas con los recursos de con los que se cuenta. El trabajo extra escolar que realizan los docentes."

“Considero importante el desempeño obtenido en las prácticas profesionales, debido que es un complemento importante la acción de las actividades en conjunto con los saberes disciplinarios.”

Ante el escenario complejo en el que se desarrolla la evaluación docente, el objetivo de mejorar la calidad educativa se convierte en un desafío; al considerar que a partir de los resultados el panorama educativo se transforma y propicia una mejora de los procesos de calidad educativa; si bien la adopción del término calidad en la educación no es nuevo, la acepción se concibe como un acto definido a partir de la implantación de acciones ya conocidas.

En la época contemporánea se admite que calidad y evaluación son atributos de la educación, establecidos de manera unidireccional sin cuestionar el sentido de relevancia en la sociedad, el desarrollo de los procesos educativos por los implicados, el cumplimiento de programas educativos, las características de los centros escolares, las circunstancias que hacen del contexto material un ambiente abstracto propio del entorno; cada concepto es único y tiene su propia función, mientras que la calidad asume una intención de proceso, la evaluación antepone la posibilidad de utilizar una herramienta metodológica para la interpretación de dicho proceso.

La evaluación nos permite calificar o valorar lo adecuado, lo bueno, lo idóneo o no idóneo, aspectos o atributos señalados por una lista de cotejo replanteada por indicadores que validan ciertos aspectos (resultado) para luego definir la estrategia y con ello atender los aspectos de una reforma educativa enfocada a la calidad como sinónimo capacidad.

El término calidad educativa se plantea desde un enfoque sistemático, es decir, para comprender el funcionamiento de la sociedad desde una perspectiva holística e integradora considerando que las características, los insumos, procesos, resultados y productos educativos son resultado de las relaciones entre los actores educativos.

Si bien la calidad de la educación implica un proceso de mejora sobre todos y cada uno de sus elementos, la evaluación no puede establecerse como una solución inmediata a partir de los

resultados. Evaluación y calidad son términos complejos que la singularidad con la que se plantean da pauta a una solución inmedatista al problema educativo.

Conclusión

Si la solución al problema educativo (irregularidad histórica) se plantea desde un concurso de oposición, en el que cualquier profesionista puede ser docente, sin importar los marcos de referencia de la pedagogía, sin considerar los elementos mínimos de la didáctica, sin conocer los aspectos metodológicos del aprendizaje, solo con la buena intención de enseñar y tener una oportunidad laborar, entonces qué tipo de candidatos se seleccionan para arreglar los problemas estructurales, aquellos que tuvieron la certeza en las preguntas diseñadas por una evaluación o quienes fueron formados para la docencia independientemente de los rasgos o trayectos establecidos en su educación; en este sentido si la evaluación estima, emite y señala los avances cuantitativos para la posible solución de acuerdo a la reforma, deberían de plantearse las mismas condiciones contractuales para otros sectores que participan en la calidad de la vida y que suelen considerarse como (irregularidades) a los largo del tiempo, por ejemplo el sector salud, cultura y deporte, arte, etc.; probablemente tendríamos otro tipo de sociedad, mucho más funcional y cualquier profesionista tendría la oportunidad de insertarse a otro campo conocimiento sin importar que no tenga el perfil deseable o haya sido formado para el puesto por el cual concursa, el concurso de oposición se convierte en acción remedial ante la dimensión de un problema complejo llamado sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delors, J. (1997). Los cuatro pilares de la educación. Madrid: Santillana/Unesco.

Dirección de Educación Normal . (17 de Agosto de 2009). Programa indicativo estatal de tutoría. Programa indicativo estatal de tutoría. Toluca, Estado de México, México: Gobierno del Estado de México.

DOF. (2013). Ley General del servicio profesional docente. México, D.F: SEP.

Kant, I. (2005). Crítica de la razón pura. Porrúa.

Meirieu, P. (2004). En la escuela hoy. Barcelona, España.: Octaedro.

OCDE. (10 de Marzo de 2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE. Obtenido de OCDE: www.oecd.org/edu/calidadeducativa

Peretti, H. F. (2006). Diseñar y gestionar una educación auténtica. Buenos Aires, Argentina : Noveduc.

SEP. (28 de Febrero de 2015). SEP. Obtenido de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/parametros_indicadores/

Solomon, G. (2007). Web 2.0, New schools. USA: ISTE.

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO.