

# Formación Docente y Práctica Educativa. Experiencias profesionales de diversas IES



## Coordinadores

Rufo Estrada Solís  
Rubén González Mora  
Sergei Konstantinovich Fokin  
María del Rosario Bernal Pérez  
Doroteo Eliseo Martínez Gómez

Antonio Mondragón Rosales  
Antonio Cuadros Medina  
Priscila Martínez Maldonado  
Jorge Miranda Arce



ISBN: 978-607-8662-01-2



# **Formación Docente y Práctica Educativa. Experiencias profesionales de diversas IES**

Rufo Estrada Solís

Rubén González Mora

Sergei Konstantinovich Fokin

María del Rosario Bernal Pérez

Doroteo Eliseo Martínez Gómez

José Antonio Mondragón Rosales

Antonio Cuadros Medina

Priscila Martínez Maldonado

Jorge Miranda Arce

**Escuela Normal No. 3 de Toluca**

Primera Edición: **diciembre 2018**  
Editado: **Durango, Dgo., México**  
ISBN: 978-607-8662-01-2

Editor: **Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.**

Colaboradores:

**Escuela Normal No. 3 de Toluca**

**Escuelas Normales del Estado de México y de otras Entidades**

**Instituciones de Educación Superior: Universidades, Centros de Investigación,  
Institutos de Ciencias de la Educación**

**Escuelas de Educación Básica**

Comité Evaluador:

**Dr. Rubén González Mora**

**Dra. María del Rosario Bernal Pérez**

**Dr. Rufo Estrada Solís**

**Dra. Bertha Ivonne Sánchez Luján**

**Dra. María Elena Valadez Mena**

**Dr. Arturo Barraza Macías**

**Dr. Marco Antonio Gamboa Robles**

**Dr. Fernando Carreto Bernal**

Diseño de Portada:

**Lic. Hermilo Carrillo Medrano**

## **DIRECTORIO**

### **Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional**

Mtro. Edgar Alfonso Mendoza Orozco

### **Subdirección de Educación Normal**

Dr. Maximino B. Ortiz Jiménez

### **Escuela Normal No. 3 de Toluca**

Mtra. Violeta Iris Hernández Guadarrama

### **Red Durango de Investigadores Educativos ReDIE, A.C.**

Dra. Adla Jaik Dipp

### **Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEMéx.**

Dr. Fernando Carreto Bernal

### **Red de Investigadores Educativos de Chihuahua, A.C.**

Dra. Bertha Ivonne Sánchez Luján

### **Escuela Normal de Especialización “Humberto Ramos Lozano”**

Dr. Humberto Javier Rodríguez Hernández

### **Escuela Normal Estatal de Especialización del Estado de Sonora**

Mtra. Julieta Lorena Cardona Zamora

### **Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí**

Dr. Francisco Hernández Ortiz

### **Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”**

Mtro. Manuel Parra López

### **Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila**

Mtro. José Rodolfo Navarrete Muñoz

## **ORGANIZACIÓN**

### **Cuerpo Académico en Formación “Desarrollo Académico para la Formación Inicial Docente”**

Dr. Rufo Estrada Solís

Dr. Rubén González Mora

Dr. Sergei Konstantinovich Fokin

### **Colaboradores**

Dra. María del Rosario Bernal Pérez

Dra. Priscila Martínez Maldonado

Dr. Jorge Miranda Arce

Mtro. José Antonio Mondragón Rosales

Mtro. Antonio Cuadros Medina



### **Colaboradores Externos**

**Dra. María de la Luz Jiménez Lozano**

Universidad Pedagógica Nacional – Unidad Torreón

**Dr. Marco Antonio Gamboa Robles**

Escuela Normal Estatal de Especialización del Estado de Sonora

**Dra. Lya Esther Sañudo Guerra**

Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

**Dra. María Elena López Serrano**

Escuela Normal de Capulhuac

**Dr. David Manuel Arzola Franco**

Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua

**Dra. María Elena Valadez Mena**

Directora de la Escuela Normal de Torreón

**Dra. María Esther Núñez Cebrero**

Directora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

**Dra. Luz Celina Ramírez Vargas**

Directora de la Escuela Normal para Educadoras de Arandas

**Dra. María Jesús Gracia López**

Directora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

**Dra. María Guadalupe Escalante Bravo**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

**Dr. Jorge Servín Jiménez**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

**Dr. Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara**

Facultad de Geografía de la UAEMéx.

**Dra. J. Edith González Vargas**

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesoras

**Dr. Francisco Nájera Ruiz**

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Toluca, Méx.; diciembre de 2018.

## PRESENTACIÓN

Únicamente por la educación, el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados. De aquí, que la falta de disciplina y de instrucción de algunos, les hace también, a su vez, ser malos educadores de sus alumnos.

Immanuel Kant, *Pedagogía*.

La idea de educación en Kant se fundamenta desde un matiz utópico, es decir, como un paradigma orientador e instancia crítica de las realizaciones humanas; la esperanza que mueve y revitaliza a toda pedagogía: *el anhelo de que el hombre llegue a ser hombre*. La educación no sólo es fundamental en el proceso de humanización, así como tampoco se reduce a ser motor de la cultura, o la garantía del desarrollo científico-tecnológico; sino es una forma o modalidad de ser. Kant es tajante, es el único modo en que el hombre se configura como tal. Sin la educación el ser humano no alcanzaría llegar a la trascendencia, plenitud, felicidad, así como tampoco ir tras el sentido de la vida.

Si la educación es la única instancia que hace ser al hombre, es teleológica, su labor debe estar enfocada al fin, revisando que los medios no se instrumentalicen, no estén improvisados, ni sean ocurrencias subjetivas, porque garantizan llegar al objetivo, de ahí que el reto contemporáneo de la formación docente y la práctica educativa, esté centrado en el perfeccionamiento de las herramientas indispensables para educar en el ser de la persona. No tiene sentido la existencia de modelos educativos, métodos de intervención docente, didácticas, uso de las TIC, aprendizajes, proyectos, currículos, reformas educativas, modelos de gestión educativa, entre otras cosas; si no están diseñados para dejarle algo a la existencia del ser humano que se forma en las aulas. Un ser con una historicidad, horizonte cultural, realidad social y económica, horizonte existencial e imaginarios colectivos; no es en abstracto, sino está ahí en el mundo y enfrenta múltiples situaciones que le ponen en crisis la vida misma. La educación ha de permear en todos estos ámbitos, tiene que ser significativa y vivencia, para que el hombre no pierda la utopía de ser humano, en tiempos de crisis, de

exclusión, violencia, individualismo, marginación, intolerancia. Si la educación no tiene las herramientas sólidas para decir algo al ser humano no sirve para nada.

Urgente y necesario es hacer una pausa para reflexionar en torno a los medios, en empoderar aquello que permita al ser humano saturar su vida de ser. El docente tendrá que darse tiempo para poner entre paréntesis la pertinencia y alcance de su intervención docente para lograr el fin que en este caso sugiere Kant, el cual, es muy fuerte al referir que hay malos educadores por no poner énfasis en el quehacer educativo, no sólo basta en reflexionar en torno al fin de la educación, sino los medios deben estar a la altura de esa finalidad.

Los pitagóricos con la idea de analogía nos sugieren la puesta en práctica del equilibrio proporcional, siempre del lado más de la diferencia, es decir, en educación se tendría que buscar el equilibrio proporcional entre fin y medios, los fines dan fundamento a todas las herramientas docentes; los medios dan realidad al fin; uno sirve como ideal (fin), los otros como el camino que lleva a la realización y la práctica (medios). Pero eso sí, el equilibrio debe privilegiar la acción, los medios, los cuales no pueden estar instrumentalizados porque no se quiere alcanzar un fin técnico, sino un fin humanístico, humanos entonces serán los medios, las herramientas pedagógicas (métodos, evaluaciones, plan de estudios, didáctica, etc.). Si éstos no ayudan en la humanización y la realización del ser humano, entonces sólo son discursos y técnicas sin sentido, que quizá entretengan, pero no forman.

De ahí que, independiente a cualquier “Reforma Educativa”, el docente siempre está sacando radiografía de lo que pasa en el aula y la sociedad, sabe de las necesidades que los alumnos tienen para dar sentido a su vida, adapta toda la maquinaria de herramientas didácticas a la realidad educativa que existe, y como no es un ejercicio individual, el docente necesita de su par; urge que la formación docente y la práctica educativa sea un hecho que se construye en comunidad, en diálogo o pares; Los congresos, coloquios, foros, intercambios, son excelentes medios que permite estar a la vanguardia de todos los medios educativos que están centrados en el alumno.

El 1er. Congreso Nacional Formación Docente y Práctica Educativa. Retos y Perspectivas, celebrado en la Escuela Normal No. 3 de Toluca, ha sido un exquisito banquete donde cada comensal se servía del menú que quisiera y en las cantidades que fueran, dado

que se presentaron más de 150 reflexiones basadas en investigaciones en torno al hecho educativo en general, desde temas como el uso de las TIC, convivencia escolar, gestión escolar, inclusión, pasando por temas como el de competencias, métodos de enseñanza, política educativa, formación docente, práctica educativa, etc. Todo ello, no desde los planteamientos de un modelo educativo reciente, sino con una riqueza mayor, desde la realidad que los alumnos exigen de una educación de calidad.

Los trabajos expuestos en el Congreso dejaban ver, entre líneas, la utopía kantiana, el interés de que la educación sature de ser al alumno. De ahí que, el hecho educativo en México siga siendo esperanzador, porque independiente a cualquier realidad económica y social, el maestro sigue interesado en enriquecer su ser y quehacer docente, no sólo desde una dimensión epistemológica o técnica, sino abre su horizonte a una dimensión ética, antropológica y ontológica; esto se afirma porque cada que se escuchaba una conferencia, ponencia, diálogo o debate, se asomaba de fondo el deseo de Kant: que el hombre llegue a ser hombre.

Afortunadamente el Congreso no queda en diálogo muerto, porque se han podido salvaguardar las múltiples voces, perspectivas, teorías, líneas de interpretación, en el texto que está ante ustedes, un texto que refleja la importancia de la apertura y el diálogo a las diferencias, que muestran el estado de la cuestión del hecho educativo en México. Sin duda, este texto es referente en cuanto los esfuerzos teórico-prácticos realizados en nuestro país por maestros comprometidos en un real humanismo de dotar al sujeto de elementos que él quiera incorporar a su vida para dar trascendencia y sentido.

Les invito a leer con pasión, con espíritu de diálogo, el esfuerzo de más de cien colegas que lejos de escribir, comparten su experiencia docente. Sin duda, el otro siempre nos enriquece, nos sale al encuentro ampliando nuestro horizonte de comprensión de mundo, pero en este caso, el otro nos desafía a no olvidar el sueño kantiano, que en la cotidianidad del ejercicio docente: *el hombre llega a ser hombre.*

**José Antonio Mondragón Rosales**

**Escuela Normal No. 3 de Toluca**

## INTRODUCCIÓN

El **Cuerpo Académico en Formación “Desarrollo Académico para la Formación Inicial Docente” ENT3-CA-1**, en coordinación con los Grupos de Investigación (GI) de la Escuela Normal No. 3 de Toluca; así como de la coparticipación de diversas Instituciones de Educación Superior, tales como: Red Durango de Investigadores, Red de Cuerpos Académicos de la UAEM, Red de Investigadores Educativos de Chihuahua, Escuela Normal de Especialización “Humberto Ramos Lozano” de Monterrey, N.L., Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” de Navojoa, Son., Escuela Normal Estatal de Especialización de Cd. Obregón, Son., y la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila; tuvo a bien realizar con mucho éxito el **1er. Congreso Nacional Formación Docente y Práctica Educativa. Retos y perspectivas** durante los días 6, 7 y 8 de junio en las instalaciones de la Escuela Normal No. 3 de Toluca.

Este magno evento logró atender favorablemente los dos propósitos planteados: primero, Generar un espacio de encuentro académico que promueva el diálogo entre estudiantes, profesores, investigadores, integrantes de cuerpos académicos, docentes y directivos de educación básica, así como aquellos interesados en la educación, con el propósito de analizar y reflexionar la formación docente y práctica educativa -procesos de enseñanza y de aprendizaje- desde diferentes miradas o perspectivas profesionales, de la educación básica a la educación superior; y segundo, Socializar e intercambiar experiencias en relación a la formación docente y práctica educativa con los actores educativos de las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES), mediante conferencias, conversaciones educativas, ponencias, y presentación de revistas y libros, para contribuir a la profesionalización docente y fomentar en los futuros docentes y profesionales la participación en eventos académicos y aportar elementos para la solución de problemas educativos.

Ante esta circunstancia, cabe señalar que se recibieron un promedio de 150 ponencias, de las cuales se presentaron 120 englobadas en 6 Líneas Temáticas: 1.- La Formación Docente y Práctica Educativa en Instituciones de Educación Superior: Retos y perspectivas; 2.-

Prospectivas de los Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales e Instituciones de Educación Superior; 3.- Impacto Social del Perfil del Nuevo Maestro o Profesional de la Educación; 4.- Implicaciones de las Reformas Educativas en México, de la Educación Básica a la Educación Superior; 5.- Competencias Tecnológicas Digitales. Medio para acceder a la innovación educativa; 6.- Retos de la Educación Inclusiva en la Formación Docente.

Así mismo, se realizaron dos conferencias magistrales con temáticas relacionadas a la Formación docente y práctica educativa, y la Educación inclusiva en México. De igual forma, se llevó a cabo un Conversatorio Educativo relacionado con la Formación docente en las escuelas normales del país, teniendo la participación de Directores de Escuelas Normales de diversas regiones, tal es el caso de la Escuela Normal de Torreón; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí; Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Normal de Educadoras de Arandas y Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora.

También se tuvo oportunidad de realizar un Panel de Expertos para analizar un tema actual e indispensable para las Escuelas Normales, “Los Cuerpos Académicos. Posibilidad para fortalecer la formación docente”, contando con notables investigadores de Redes de Cuerpos Académicos y de Investigadores de otras entidades del país.

A la par de estas actividades, también se desarrollaron con éxito Conversaciones Educativas tocando diversas temáticas de interés como: “El planteamiento pedagógico del Modelo Educativo y los retos en la formación docente”, “Experiencias en la formación de investigadores”, “Experiencias del Plan de Estudios 2012 de Educación Normal”, “Experiencias y retos en el proceso de investigación en el marco de un programa de doctorado”, y “Condición de los Cuerpos Académicos ante PRODEP para las Instituciones de Educación Superior”.

Como parte del cierre de las actividades académicas desarrolladas, se tuvo la participación de colegas de cuatro entidades para entablar un Diálogo entre Cuerpos Académicos y socializar las experiencias correspondientes. Finalmente, se presentaron cinco libros con temáticas diversas y con productos del trabajo investigativo de distintas instituciones formadoras de docentes.

1. La Educación Preescolar en Chihuahua: Experiencias en la práctica y en la formación de sus educadoras. Secretaría de Educación y Deporte; Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Saucillo, Chih. ISBN: 978-607-97420-6-5. Autores Romelia Hinojosa Luján y Rosa Angélica Rodríguez Arias (Coordinadoras) Presentan: Mtro. Esteban García Hernández y Mtra. María Catalina Josefina González Pérez.
2. Formación de Profesionales de la Educación Especial: Gestores de ambientes de aprendizaje ISBN: 978-607-8569-16-8. Autores Dr. Eduardo Noyola Guevara. Presentan Dr. Eduardo Noyola Guevara.
3. La investigación contemporánea en la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” ISBN: 978-607-9339-63-0. Autores Mtro. Blas Alberto Gómez Heredia, Presentan: Mtra. Cecilia Aldaz Ponce y Mtro. Javier Sáenz Gutiérrez.
4. El proyecto de enseñanza. Ejemplos para su elaboración. ISBN: 978-607-8532-17-9. Autores: Edith Leonardo Hernández, Fernando Flores Velázquez y Mario Gutiérrez Popoca, Presentan: Dr. Fernando Flores Velázquez y Dr. Mario Gutiérrez Popoca.
5. Investigación Educativa en la Formación del Profesorado: Aprendizaje, Enseñanza, Inclusión y Tutoría. ISBN: 378.007-162. Autores José Manuel Olais Govea, Irma Inés Neira Neaves, Martha Ibáñez Cruz (Coord.) Presentan: Dra. María Guadalupe Escalante Bravo, Mtro. José Manuel Olais Govea.
6. Presentación de los números 23 y 24 de la Revista Temachtiani. ISSN: 1870-6676. Autores: Escuela Normal No. 3 de Toluca. Presentan Dra. María Zareth Cruz Martínez, Mtra. Alma del Consuelo Espinosa Zárate y Profra. Sandra Isabel Guadarrama Rojas.

Como parte de un acto relevante y de impacto académico formativo y social, fue la Firma de dos Acuerdos de Colaboración Interinstitucionales. Una Carta de Intención para fortalecer el trabajo colaborativo entre Cuerpos Académicos, a propuesta de la UAEM, a través de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM (RedCA), documento al que se sumaron el Centro de Investigación y Docencia del Estado de Chihuahua, la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua, A.C. así como la Escuela Normal No. 3 de Toluca, siendo los responsables de firmar este importante acuerdo: Dr. David Manuel Arzola Franco,

Dr. Fernando Carreto Bernal, Dra. Bertha Ivonne Sánchez Luján y la Mtra. Violeta Iris Hernández Guadarrama.

Ante estas notables experiencias académicas y formativas, se tuvo como producto final la integración de dos libros electrónicos con la presentación de múltiples trabajos de investigación de Instituciones Formadoras de Docentes, así como de Instituciones de Educación Superior y de Educación Básica, las cuales, con la información compartida y socializada, dan apertura al análisis y reflexión del quehacer docente en diversos contextos. Este primer libro titulado “*Formación Docente y Práctica Educativa. Experiencias profesionales de diversas IES*”, consta de 77 capítulos para su consulta correspondiente.

Queda pues expuesta a continuación la producción académica e intelectual de un sinnúmero de docentes, docentes-investigadores, investigadores noveles y educadores, con la cual se manifiesta un estado actual del trabajo investigativo sobre la *formación docente y práctica educativa* en México.

**Cuerpo Académico en Formación ENT3-CA-1**



# ÍNDICE

	Pág.
<b>Presentación</b>	<b>I</b>
<b>FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICA EDUCATIVA. EXPERIENCIAS PROFESIONALES DE DIVERSAS IES.</b>	
<b>Capítulo 1.</b> Estilos de aprendizaje; potenciadores en los procesos de aprendizaje para el desarrollo de competencias. Araceli López Chino, Ramón Reyes Laureles, Christian Servando Cruz López; Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan	<b>1</b>
<b>Capítulo 2.</b> Modalidades de trabajo... ¿orden o desorden? Roxana Saraí Carbajal Peñaloza, Ruth Guadalupe González, Saraí Quintana Barrera; Escuela Normal de Valle de Bravo	<b>9</b>
<b>Capítulo 3.</b> La Planeación didáctica y su relación con el aprovechamiento de los alumnos de secundaria. Jorge Alfonso García Loera, Carlos Morales Palomares; Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila	<b>14</b>
<b>Capítulo 4.</b> Las competencias profesionales, estrategias de aprendizaje respecto al uso de las tecnologías de información y comunicación Moisés Fuentes Flores, Ana María Dávila Cuevas, Francisco Enrique García López; Escuela Normal Oficial Dora Madero, Parras de la Fuente, Coah.	<b>21</b>
<b>Capítulo 5.</b> Análisis de las prácticas docentes, educativas y su evaluación María Luisa Pier Castelló, Jaqueline González Vélez, Víctor M. García Izaguirre; Universidad Autónoma de Tamaulipas	<b>31</b>
<b>Capítulo 6.</b> Planificación por proyectos como medio para el desarrollo de competencias profesionales docentes Mario Francisco Silva Martínez, Gloria Cuevas Encarnación; Escuela Normal Preescolar “Adolfo Viguri Viguri”, Chilpancingo, Gro.	<b>38</b>
<b>Capítulo 7.</b> La Articulación Teoría y Práctica en la Planeación Didáctica de los Docentes en Formación Laura Ramírez Jaramillo; Escuela Normal de Valle de Bravo	<b>45</b>
<b>Capítulo 8.</b> El diagnóstico escolar como significación de las Prácticas profesionales de estudiantes normalistas Laura Eugenia Romero Silva; Benemérita Escuela Nacional de Maestros, CDMX	<b>53</b>
<b>Capítulo 9.</b> Importancia de la Organización de los Contenidos en las Prácticas Profesionales. Sonia Bañuelos Castillo, María Yarel Sánchez Castillo, Zenaida Florencio Quintana; Escuela Normal de Valle de Bravo	<b>61</b>
<b>Capítulo 10.</b> La creatividad lúdica en la enseñanza en un contexto sociocultural rural. José Gutiérrez Delgado, Francisco Jacob Gómez Contreras, Carlos Gutiérrez Ríos, José Gutiérrez Ríos; Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, Méx.	<b>67</b>

<b>Capítulo 11.</b> Evaluación del impacto de los cursos de Matemáticas en el desarrollo de competencias de los alumnos bajo el plan de estudios 2012 para las Escuelas Normales: Generación 2014-2018. Manuel Alberto Contreras Soltero, Cecilia Aldaz Ponce, Bertha Lisset Balderrama Legarreta; Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”, Parral, Chih.	<b>75</b>
<b>Capítulo 12.</b> La planificación docente-experiencia para mejorar los procesos formativos de los futuros docentes normalistas Estela Ma. del Carmen Medina Cuevas, Petra Prisca Pérez Melchor, Miguel Ángel Benítez Porcayo; Escuela Normal de Capulhuac	<b>81</b>
<b>Capítulo 13.</b> Competencias investigativas, su desarrollo en la formación de docentes de la ENRA Arturo Ramírez Bermúdez; Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Méx.	<b>90</b>
<b>Capítulo 14.</b> Nuevos retos en la formación docente ante el fenómeno del cyberbullying. Caso de la Escuela Normal Veracruzana Jeysira Jacqueline Dorantes, Laura Oliva Zárate, Elsa Angélica Rivera; Universidad Veracruzana; Yarumi I. Lagunes Libreros; Escuela Normal Veracruzana	<b>97</b>
<b>Capítulo 15.</b> La formación del docente en lenguas mediante el lenguaje significativo crítico LEI-BUAP Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, Josué Cinto Morales, María Amelia Xique Suárez, Anne Asensio Moulix; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	<b>111</b>
<b>Capítulo 16.</b> La Formación de Maestros como Educación Superior: Un largo y confuso camino Elida Lucila Campos Alba; SEIEM	<b>121</b>
<b>Capítulo 17.</b> La reflexión crítica y sus posibilidades didácticas para la formación docente Rodolfo Castañeda Ramírez; Escuela Normal de Sultepec	<b>127</b>
<b>Capítulo 18.</b> Competencias profesionales de los docentes en formación en las Escuelas Normales María Rosa Acosta Osornio; Escuela Normal de Especialización, Elizabeth Cortes Lechuga; Escuela Normal Superior de México, Ilse Mónica León Febles; Escuela Normal Superior de México, Ernesto Uribe Gómez; Escuela Normal Superior de México	<b>134</b>
<b>Capítulo 19.</b> La reflexión en el <i>practicum</i> durante el trayecto formativo del estudiante normalista Patricia Nalleli De la Fuente Rodríguez; Universidad Pedagógica Nacional 283, Matamoros, Tamps.	<b>144</b>
<b>Capítulo 20.</b> Círculo Reflexivo, estrategia para la mejora del trabajo colegiado en el Grupo Reflexivo de Gestión Administrativa de la EN3T Edmundo Darío Soteno Tahuilán, María del Rosario Bernal Pérez, José Luis Olin Macedo; Escuela Normal No. 3 de Toluca	<b>150</b>
<b>Capítulo 21.</b> La Formación de Docentes: Una experiencia en Geometría Aleida Cecilia Quiroz Rivera, Sylvia Ivette Huerta Balderas; Esc. Normal “Profr. Serafín Peña”	<b>158</b>
<b>Capítulo 22.</b> El uso del Microscopio en la Enseñanza del Aparato Digestivo y su Funcionamiento Interno Luis Felipe Frutis Mendoza; Escuela Normal de Valle de Bravo, Méx.	<b>163</b>
<b>Capítulo 23.</b> Repercusión de la Comprensión Lectora en el Rendimiento Escolar en Primaria Danya López Ibarra, Dulce Yuridia Rábago Morales, Mireya Josefina Zavala León; Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, Navojoa, Son.	<b>169</b>

<b>Capítulo 24.</b> Formación Docente desde el Desarrollo Humano: Una necesidad imperante	<b>178</b>
Martha Marcela Méndez Vega; Universidad de Guadalajara	
<b>Capítulo 25.</b> Aspectos físicos y relacionales que influyen en un ambiente de aprendizaje	<b>186</b>
Dannia Lizbeth Celaya Quijada, Martínez Hurtado María de los Ángeles, Castelo Villaescusa Luis Fernando; Escuela Primaria, Monterrey, N.L.	
<b>Capítulo 26.</b> Influencia de la Jerarquización de los Valores en el Estudiante de la Facultad de Odontología de la UAEMex para Lograr la Acreditación con buen Desempeño de las Unidades de Aprendizaje Clínicas durante el Periodo Escolar 2016-2017	<b>195</b>
María del Rocio Flores Estrada, José Antonio Ortiz Rodríguez, Rosa Martha Flores Estrada; Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma del Estado de México	
<b>Capítulo 27.</b> El análisis de la experiencia para mejorar la práctica docente	<b>202</b>
Miguel Hernández Vergara, Rodolfo Castañeda Ramírez, Hortensia González Rojas; Escuela Normal de Sultepec	
<b>Capítulo 28.</b> Formar en Ciudadanía a los Futuros Educadores	<b>209</b>
Adriana Torres Frutis; Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo”	
<b>Capítulo 29.</b> La polifuncionalidad de la formación inicial del educador físico: Expectativas del campo laboral	<b>215</b>
Ana Luisa González Mejía, Lucía de la Rosa Elizondo, Jorge Posada Ruiz; Escuela Normal de Educación Física de Coahuila	
<b>Capítulo 30.</b> Educación y formación como antesala para el proceso de titulación en la Escuela Normal	<b>223</b>
René López Auyón, Escuela Normal de Ixtlahuaca; María Elena López Serrano, Erasmo Arriaga López, Escuela Normal de Capulhuac	
<b>Capítulo 31.</b> Motivos por los cuales los jóvenes, al egresar del bachillerato, eligen ser docentes	<b>229</b>
Jacqueline León Robles, Adán Enrique Méndez Melcher, Francisco Salvador López Velarde, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro”	
<b>Capítulo 32.</b> La apropiación de la tecnología, elemento fundamental en la formación de docentes	<b>237</b>
Enrique Gómez Segura, María Dolores Adame Villa, Alfredo Bartolo López; Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”	
<b>Capítulo 33.</b> La implementación del cuaderno conceptual como estrategia didáctica para empezar a escribir, (relación teoría-práctica)	<b>244</b>
Yolanda Guadalupe Máximo Bastida, Alejandro Rivera Reyes; Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, México	
<b>Capítulo 34.</b> Formación e inserción laboral de los geógrafos de la UAEMex, que ingresan a la Universidad en segunda etapa	<b>251</b>
Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara, Rocío Ciénega Pino, Carlos Reyes Torres; Universidad Autónoma del Estado de México	
<b>Capítulo 35.</b> Contrastes Teóricos y Realidades Sociales de los Docentes de Secundaria en la Enseñanza de una Lengua Extranjera	<b>259</b>
Raúl González Padilla, Secundaria Estatal No. 61; Renzo Eduardo Herrera Mendoza, David Manuel Arzola Franco; Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua	

<b>Capítulo 36.</b> Argumentación y Habilidades Investigativas de los Estudiantes de una Escuela Normal	<b>266</b>
Suemy Leticia Rivero González, Zuleima Olguín Velasco; Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”	
<b>Capítulo 37.</b> Analizar y reflexionar la práctica docente en la formación inicial. (Ruta Metodológica)	<b>276</b>
Rodolfo Castañeda Ramírez, Hortensia González Rojas, Miguel Hernández Vergara; Escuela Normal de Sultepec	
<b>Capítulo 38.</b> Identidad Profesional, rasgo a fortalecer en los docentes en formación	<b>282</b>
Nancy Miriam Salmerón Mosso; Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”, Chilpancingo, Gro.	
<b>Capítulo 39.</b> Los imaginarios docentes de los estudiantes normalistas en el trayecto del área de acercamiento a la práctica escolar. Estado del arte	<b>290</b>
Miguel Hernández Vergara, Rodolfo Castañeda Ramírez, José Luis López Velázquez; Escuela Normal de Sultepec	
<b>Capítulo 40.</b> La mejora de los procesos de escritura académica en la elaboración del Documento Recepcional, una experiencia de la EN2N	<b>297</b>
Maribel García Godínez, Nancy Beatriz Guzmán Hernández; Normal No.2 de Nezahualcóyotl	
<b>Capítulo 41.</b> Ética profesional en estudiantes de la ByCENES en su proceso de formación inicial	<b>306</b>
Rodolfo Ríos Ochoa, Gutberto Ezequiel Navarrete López, Vanessa Lavariega Campa; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”	
<b>Capítulo 42.</b> Representaciones sociales de los estudiantes de las LEPri y LEPre de un intercambio académico de la ByCENES	<b>314</b>
Héctor Adrián Echeverría López, Karlos Maas Fonseca, María de los Ángeles Martínez Hurtado; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora	
<b>Capítulo 43.</b> El desempeño profesional de las egresadas de la ENEPO. Plan de Estudios 2012	<b>323</b>
Policarpo Chacón Ángel, Francisco Toledo Constantino; Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca	
<b>Capítulo 44.</b> Acompañamiento Pedagógico a Estudiantes durante el último año de Formación en la Escuela Normal	<b>329</b>
Lucía Zamora de León; Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 19B Guadalupe, Nuevo León	
<b>Capítulo 45.</b> Creencias docentes acerca del acompañamiento para la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales	<b>337</b>
Sergio Hugo Hernández Belmonte; Benemérita Escuela Nacional de Maestros	
<b>Capítulo 46.</b> Desarrollo de la Práctica Situada en el Programa de Mentoría en la LEI-BUAP	<b>344</b>
María Amelia Xique Suárez, Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, Josué Cinto Morales, Anne Asension Moulis; Facultad de Lenguas. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	
<b>Capítulo 47.</b> Relaciones interpersonales docente-alumno y su impacto en un ambiente de aprendizaje	<b>352</b>
Luis Fernando Castelo Villaescusa, Heidi Sacnité Robles Tarazón, Alba Esther Romero Pérez; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora	

<b>Capítulo 48.</b> Percepción sobre el proceso de titulación y elaboración de tesis: generación 2013-2017	<b>361</b>
Blanca Julia Silva Ballesteros, Florentino Jaime Quijada, Luis Fernando Castelo Villaescusa; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora	
<b>Capítulo 49.</b> Motivos de ingreso al magisterio. Un contraste entre docentes de Sonora y Puebla	<b>369</b>
Eira Azarael Montaña Grijalva, Adán Enrique Méndez Melcher, Francisco Salvador López Velarde; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora	
<b>Capítulo 50.</b> La visión de los valores en la Educación Normal	<b>377</b>
Marta Manuela López Cruz, Salvador Ruiz López, Renzo Eduardo Herrera Mendoza; Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua	
<b>Capítulo 51.</b> Apreciación que tienen los Estudiantes Normalistas del Logro de Competencias Profesionales a partir de las Dimensiones del Servicio Profesional Docente	<b>354</b>
Jorge Luis Marbán Aragón; Benemérita Escuela Nacional de Maestros	
<b>Capítulo 52.</b> Análisis y reflexión de la experiencia profesional docente de educación normal	<b>391</b>
Blanca Esthela Sandoval Quiñones, Eurípides González Beltrán; Escuela Normal Preescolar “Adolfo Viguri Viguri”, Chilpancingo, Gro.	
<b>Capítulo 53.</b> Representaciones sociales de los intercambios académicos en la formación docente: perspectiva de género	<b>398</b>
Luis Fernando Castelo Villaescusa, María de los Ángeles Martínez Hurtado, Graciela Isabel Peral Sánchez; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora	
<b>Capítulo 54.</b> Saberes disciplinarios reconstruidos en la práctica desde los trayectos formativos	<b>405</b>
Verónica Mora Rojas, Guadalupe Fernández Esquivel, María Elia Alejandri Cortés; Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores	
<b>Capítulo 55.</b> Lectura crítica y aprendizaje grupal, alternativa pedagógica en la formación de Geógrafos de la UAEMéx	<b>413</b>
Carlos Reyes Torres, Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara; Facultad de Geografía UAEMéx., Susana López Espinosa; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México	
<b>Capítulo 56.</b> Representaciones Sociales del Buen Docente desde la Perspectiva de Género de Estudiantes de la ByCENES	<b>422</b>
Luis Fernando Castelo Villaescusa, Héctor Adrián Echeverría López, Karlos Maas Fonseca; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora	
<b>Capítulo 57.</b> El cuento: estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura	<b>429</b>
Jaime Esparza Guzmán, Kathia María Antonieta Balderas Mireles, Ma. Leticia Almaraz Olguín; Escuela Normal Rafael Ramírez Castañeda	
<b>Capítulo 58.</b> La práctica de la tutoría académica en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores	<b>435</b>
Carlos Israel Hannz Sámano, Lourdes Posadas Jaramillo, Leticia Velázquez Gómez; Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores	
<b>Capítulo 59.</b> El Sentido de la Reflexión en la Práctica Docente	<b>442</b>
Lorena Guevara Vilchis, Victoria Vidal Marín; Escuela Normal de Valle de Bravo	
<b>Capítulo 60.</b> La evaluación auténtica para retroalimentar la formación y desempeño docente, en los escenarios profesionales	<b>448</b>
Francisco Enrique García López, Moisés Fuentes Flores; Escuela Normal Oficial Dora Madero	

<b>Capítulo 61.</b> Construcción del Plan de Acción Tutorial en la Escuela Normal Rural, Modalidad Internado	<b>456</b>
Saúl Ferrer Aragón, Yadirah Jaimes Abonza, Ma. Isabel Morales Amaya; Escuela Normal Rural Gral. Emiliano Zapata	
<b>Capítulo 62.</b> Análisis de la práctica profesional en la formación inicial	<b>463</b>
Armando Martínez Contreras, Irán Giovana Rodríguez Navarrete, Yulisa Concepción González Escobar; Escuela Normal de Ixtlahuaca	
<b>Capítulo 63.</b> Evaluación de los aprendizajes. Un significado desde las representaciones sociales	<b>473</b>
Joaquina Edith González Vargas, María Eugenia Ofelia Arzate Ortiz; Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores	
<b>Capítulo 64.</b> El desgaste profesional del docente universitario	<b>483</b>
María Elena V. Escalona Franco, María Florinda Vilchis García, María del Coral Herrera Herrera; Universidad Autónoma del Estado de México	
<b>Capítulo 65.</b> La Práctica Docente para Contribuir a la Evaluación como Competencia Profesional en los Estudiantes de la ENCH	<b>491</b>
Angelita Juárez Martínez; Escuela Normal de Coatepec Harinas	
<b>Capítulo 66.</b> La Enseñanza de la Lengua Yokot’án como Segunda Lengua: Una Experiencia Formativa	<b>498</b>
Andrea Campos Cerino, Roberto Morales Hernández, Jesús Salvador Velázquez; Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA) Tabasco	
<b>Capítulo 67.</b> Perspectiva de los alumnos sobre competencias adquiridas: curso Herramientas Básicas para la Investigación	<b>504</b>
Blanca Julia Silva Ballesteros, María Guadalupe Siqueiros Quintana, Nydia Morales Ledgard; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora	
<b>Capítulo 68.</b> Formación de Docentes de Lenguas en el Marco de la Internacionalización, la Evaluación y la Certificación	<b>512</b>
Josué Cinto Morales, Anne Asensio Moulis, Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, María Amelia Xique Suárez; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	
<b>Capítulo 69.</b> La Trigonometría basada en Proyectos Situados para lograr la Multidisciplinaria	<b>523</b>
Alejandro García Oaxaca, Jorge Bastida Muños, Moisés Cruz Ventura; Escuela Normal Superior del Valle de Toluca	
<b>Capítulo 70.</b> ¿Cuáles son los retos y perspectivas a los que se enfrenta el futuro docente de educación primaria para que exista calidad académica en su formación docente y práctica educativa?	<b>531</b>
María Elena Rangel Cruz; Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio”, Cedral, SLP	
<b>Capítulo 71.</b> La Asesoría del Informe de Prácticas Profesionales en la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”	<b>540</b>
Aleida Cecilia Quiroz Rivera, Sandra Leticia Treviño González; Esc. Normal “Profr. Serafín Peña”, Montemorelos, N.L.	
<b>Capítulo 72.</b> Los exámenes: saber y poder dentro del aula	<b>544</b>
Javier Iván Aguilera García, Cecilia Aldaz Ponce; Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”, Parral, Chih.	
<b>Capítulo 73.</b> De Docente a Director de Escuela Primaria. Experiencias del proceso de promoción con la LSPD (2015-2016)	<b>550</b>
Yazmin Esquivel Arriaga; ISCEEM	

<b>Capítulo 74.</b> Recuperación de los saberes docentes universitarios: Elementos para la formación de los docentes en activo	<b>558</b>
Maldonado Pérez Estela, Mercau María Virginia, Teran Rayón Esperanza; Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa	
<b>Capítulo 75.</b> Formación Profesional Docente	<b>565</b>
Silvia Chacón Flores; IByCENECH	
<b>Capítulo 76.</b> La Articulación Curricular como Herramienta para la Formación de Maestras de Preescolar	<b>573</b>
Araceli Benítez Hernández; Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), Ciudad de México	

## CAPITULO 1

### **Estilos de Aprendizaje; potenciadores en los procesos de aprendizaje para el desarrollo de competencias**

Araceli López Chino; [chino\\_loara@hotmail.com](mailto:chino_loara@hotmail.com)  
Ramón Reyes Laureles; [nomar\\_rey@yahoo.com.mx](mailto:nomar_rey@yahoo.com.mx)  
Christian Servando Cruz López; [paneser@hotmail.com](mailto:paneser@hotmail.com)  
Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

#### **Resumen**

La presente investigación enuncia resultados sobre la importancia de analizar estilos de aprendizaje en alumnos de cuarto grado de educación primaria en el Municipio La Paz. Estado de México, ya que encontramos discrepancias en el aprendizaje entre compañeros de un mismo grupo; pues al aprender algo cada uno lo hace utilizando sus propias estrategias y aprenden de manera distinta. La problemática abordada está orientada hacia los estilos de aprendizaje como elemento potenciador para mejorar habilidades, procesar mejor la información y así desarrollar de manera eficaz la función mediadora asumida por el docente. El objetivo principal está centrado en analizar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, a través del ambiente de aprendizaje centrado en el conocimiento, respondiendo directamente a la forma en que aprenden para el desarrollo de competencias. La investigación se enmarcó en el método mixto, con un enfoque hermenéutico al observar el escenario objeto de estudio desde una perspectiva holística. Se realizó un estudio del contexto, con una descripción de la problemática, se elaboró un diagnóstico basado en la descripción y análisis crítico de los referentes de la situación escolar. Las técnicas utilizadas fueron dos test de evaluación sobre estilos de aprendizaje y secuencias didácticas desarrolladas en sesiones de trabajo con propósitos definidos. Los resultados revelan desconocimiento de los estilos de aprendizaje por parte de algunos docentes, esto impide, se incorporen a procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se les dificulta plantear estrategias acordes con ellos, debido a la burocracia en que se desempeñan.

**Palabras clave:** Ambiente de aprendizaje, estilo de aprendizaje, secuencias didácticas.

#### **Problema de estudio**

La investigación se realizó en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA), ciclo escolar 2016-2017, en la Escuela de Práctica “Miguel Hidalgo y Costilla”, en el Estado de México, con un grupo de 26 alumnos de cuarto grado de educación primaria, 17 niños y 9 niñas. La edad de ellos oscila entre los ocho a diez años que de acuerdo con Piaget (1940) los alumnos se encuentran en la etapa de operaciones concretas, llamadas así porque los niños piensan de manera más lógica que antes, y pueden considerar múltiples aspectos de una situación. El objetivo fue analizar los estilos de aprendizaje, a través del ambiente de aprendizaje centrado en el conocimiento, respondiendo directamente a la forma en que aprenden los alumnos para el desarrollo de competencias; sus discrepancias en el aprendizaje entre compañeros de un mismo grupo; ya que cuando se quiere aprender algo cada uno lo hace utilizando sus propias estrategias; por ende cada uno aprende de manera distinta, tendrá dudas diferentes y avanzará más en unas asignaturas que en otras.

El propósito de esta investigación está centrado a la diversidad de estilos de aprendizaje existentes, en la manera que se puedan mejorar o potenciar puesto que resulta especialmente



significativo conocer la manera del individuo en aprender, y esto vendrá a ser la clave de una adecuada interacción didáctica mejorando el binomio enseñanza-aprendizaje.

Es importante conocer cuáles son los estilos de aprendizaje y en qué medida el educando conoce cómo aprende, para tener un mejor desempeño, ya que al conocer y comprender cuál es su estilo preferido, el contexto escolar tendrá como resultado una disminución significativa en la deserción. Convirtiendo a los alumnos en personas eficaces para resolver problemas y afrontar diferentes situaciones.

Creemos que la investigación muestra un tema extraordinariamente actual y conflictivo. Un tema importante en un mundo en que el aprender a aprender va a convertirse, se ha convertido ya, en una de las capacidades de supervivencia social. Hoy se necesita estar al día, no solamente para ser efectivos en el trabajo, sino también para poderlo mantener.

Uno de los paradigmas educativos que centran los enfoques actuales de las leyes educativas es el de las competencias. No hay documento, ni reforma que no incluya como elemento prioritario el enfoque basado en competencias. Por eso parece pertinente y necesario investigar a fondo los estilos de aprendizaje, sus diferentes facetas y considerarlos en sí mismos como competencias.

Por lo anterior Saldaña (2009), menciona “En el proceso enseñanza-aprendizaje es primordial para el docente conocer los estilos de aprendizaje que poseen sus alumnos”, pues cada estudiante aprende de diferente manera, por lo tanto detectarlo sirve para poder crear ambientes de aprendizaje donde se utilicen estrategias de enseñanza adecuadas, que permitan al alumno ir construyendo su aprendizaje y propicien el aprender a aprender: A mayor emoción en el aprendizaje mayor producción, por esto, es una necesidad para los docentes contar con conocimientos respecto a nuevas temáticas educativas y sobre todo las pongan en práctica.

Con la aplicación de un diagnóstico al inicio del ciclo escolar, nos apoyamos del modelo de Programación Neurolingüística [PNL] de Bandler y Grinder, (1974), para recuperar a través del Sistema de Representación VAK (visual, auditivo y kinestésico), como aprenden los niños, y durante el desarrollo de las sesiones de trabajo retomamos el modelo de evaluación propuesto por Kolb (1984) sobre estilos de aprendizaje, (Activo, Reflexivo, Pragmático y Teórico) para revisar las formas que resultan más factibles para el procesamiento y asimilación de la información basada en las experiencias de cada estudiante.

Con los resultados de este diagnóstico se detectaron algunas características de los alumnos de acuerdo al estadio de operaciones concretas, también se encontraron tres problemáticas predominantes, que se exponen a continuación:

- 1.- Rezago educativo. En este se encuentran seis alumnos, cuatro de los cuales son reprobados de ciclos anteriores, presentan un bajo rendimiento en las clases, poca participación, faltan constantemente y tienen poco interés por aprender, aunque el docente titular intenta trabajar con los alumnos, si se les descuida un momento, dejan de hacer las actividades y es observable que reciben poca atención en casa pues muestran mucho descuido en toda su persona y en sus tareas en general.
- 2.- Necesidad de trabajo colaborativo es otra problemática que se detecta; existen varias razones por las que no se lleva a cabo el trabajo colaborativo de manera eficiente, adecuada y exitosa, ejemplos de ello son la pérdida de control de la clase, falta de materiales que la incentiven, resistencia por parte de los alumnos para trabajar con los compañeros y falta de estrategias para desarrollar el proceso colaborativo junto a una buena administración de las clases. No basta con organizar a los alumnos y decirles que

se ayuden, hay que organizar estrategias para hacer necesaria la colaboración en los equipos para el aprendizaje, y...

- 3.- La problemática que aborda nuestra investigación, orientada hacia los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos para mejorar sus habilidades y procesos de asimilación de la información. Para ello se debe identificar entre los alumnos, cuáles son sus estilos, qué hacer cuando en un salón de clases se tienen estilos distintos y desarrollar así de manera eficaz, la función mediadora asumida por el docente.

Desafortunadamente en la población motivo de estudio, no se han considerado éstos elementos y ello ha generado desinterés por su propio aprendizaje. Con esto se plantea el siguiente problema de investigación: **¿En qué medida el reconocimiento de los estilos de aprendizaje por parte del docente favorece el proceso enseñanza-aprendizaje?**

### **Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general**

- Analizar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos de cuarto grado grupo “B” de la escuela primaria “Miguel Hidalgo y Costilla” a través del ambiente de aprendizaje centrado en el conocimiento, respondiendo directamente a la forma en que aprenden para el desarrollo de competencias.

#### **Objetivos específicos**

- Reconocer los diferentes tipos de estilos de aprendizaje existentes y cuales prevalecen en los alumnos a través de instrumentos de obtención de información para acercarnos a la realidad que se vive en el aula.
- Verificar las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales del alumno y como se ha atendido su estilo de aprendizaje dentro del aula.

### **Interrogantes de la investigación**

- ¿Por qué es importante considerar los estilos de aprendizaje para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿De qué manera influye el ambiente de aprendizaje generado en el aula para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Qué relación existe entre los estilos de aprendizaje, ambiente áulico y desarrollo de competencias para el favorecimiento del aprovechamiento escolar?

### **Metodología**

La investigación realizada se enmarcó dentro de un diseño de método mixto, compartiendo lo planteado por Creswell (2003) cuando afirma que la investigación mixta busca obtener un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente. La investigación cualitativa a trabajar por una parte tiene un enfoque hermenéutico, desde el punto de vista educativo, la hermenéutica nos recuerda constantemente que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación Moreu y Prats, (2010).

En consecuencia, en la interpretación hermenéutica, un significado admite más de una forma de expresión por y para un sujeto. “El arte de la hermenéutica no consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino en captar aquello que en realidad ha querido decir” Gadamer, (1995).

Partiendo de los resultados obtenidos del diagnóstico que arrojaron el estilo de aprendizaje de los niños, y considerando las planificaciones desarrolladas durante las sesiones de trabajo, como dice Burón, (1996), en el aprendizaje intervienen diversos factores, pero uno de los más influyentes es el relacionado con la forma en que se selecciona y recibe la información. Ahora la investigación se apoyó de un nuevo modelo que permitió detectar la manera en como los alumnos procesan la información, atienden a las clases y demuestran la forma en que aprenden. La metodología escogida para medir el fenómeno se realizó con la aplicación del cuestionario de Kolb, (1984), aprendizaje basado en experiencias que mide variables de tipo cualitativo con datos puntuales sobre estilos de aprendizaje.

De esta información surgen las siguientes capacidades de acuerdo al modelo de Kolb (1984): experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA) del cual se desprenden los cuatro estilos de aprendizaje, que fueron retomados para hacer el instrumento aplicado a los alumnos. En su teoría del aprendizaje experiencial, visualizamos un ciclo de cuatro etapas:

- 1.- Las experiencias inmediatas y concretas que sirven de base para la observación,
- 2.- el individuo reflexiona sobre estas observaciones y comienza a construir una teoría general de lo que puede significar esta información,
- 3.- en el siguiente ciclo, el aprendiz forma conceptos abstractos y generalizaciones basadas en sus hipótesis, y
- 4.- el estudiante prueba las implicaciones de sus conceptos en situaciones nuevas.

Para realizar el instrumento se hicieron con anticipación las siguientes actividades:

- Se indagó en diferentes libros sobre algunos test para identificar los estilos de aprendizaje a partir de ello el más apropiado para percibir como el alumno aprende por medio de experiencias fue el modelo de Kolb (1984).
- La estructura del instrumento para responder a las preguntas fue un poco compleja, por lo que se adecuaron algunas de las interrogantes al nivel de los alumnos, iniciando a partir del 9 de enero del 2017.
- Aplicado de manera individual en diferentes momentos del día, empezando por los alumnos más rápidos en terminar las actividades, puesto que no se ocuparon otros momentos para no interrumpir las sesiones y la planeación del día.
- Se terminó de aplicar la prueba el día 12 de enero del 2017.

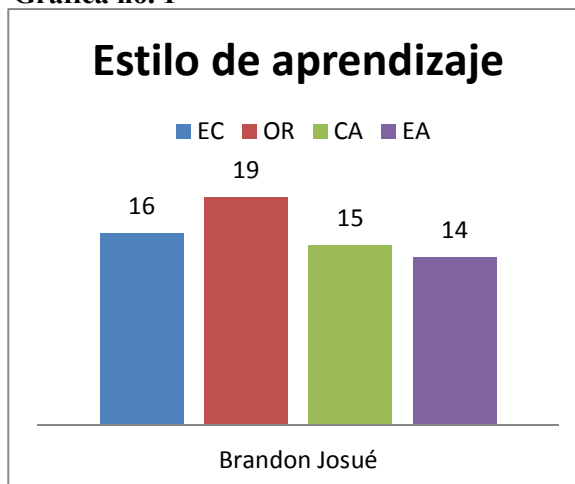
Los materiales que fueron apoyos para la elaboración de la investigación a lo largo del trabajo fueron: diagnóstico, entrevistas, guías de observación, planificaciones.

Se aplicó a los alumnos el Test para evaluación de estilo de aprendizaje propuesto por Kolb (1984), que consta de 9 preguntas con opción múltiple, (las que hacen referencia a su forma de trabajar, como aprenden y como asumen las competencias adquiridas), para contestar era necesario colocar un puntaje de 1 hasta 4, el número cuatro en lo que mejor describía a cada alumno y el uno lo que peor lo describía. A continuación, se muestran dos ejemplos de tabla individual, de cómo se sistematizó con los 26 alumnos la aplicación del Test de los estilos de Aprendizaje:

**Tabla no.1**

Alumno: Brandon Josué				
Pregunta	A	B	C	D
1		4		2
2	3		2	
3	2	3	1	4
4	3		4	
5	2		3	
6		2		4
7	4	3		1
8	2	3	4	1
9		4	1	2
TOTAL	16	19	15	14
ESTILO	EC	OR	CA	EA

**Gráfica no. 1**

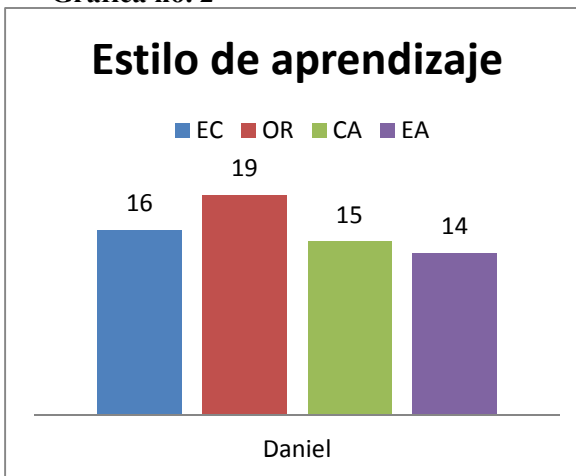


El alumno Brandon Josué presenta como estilo dominante Observación Reflexiva (OR), él es un alumno observador y analítico, las experiencias con el aprendizaje, las ve desde diferentes perspectivas, observa y participa mucho en clase, piensa antes en lo que va a decir para contestar, piensa en sus posibles opciones, busca entre diferentes alternativas la que le parece la mejor.

**Tabla no. 2**

Alumno: Daniel				
Pregunta	A	B	C	D
1		2		4
2	1		3	
3	2	1	3	4
4	2		4	
5	1		3	
6		3		4
7	1	2		3
8	4	1	3	2
9		3	4	2
TOTAL	11	12	20	19
ESTILO	EC	OR	CA	EA

**Gráfica no. 2**



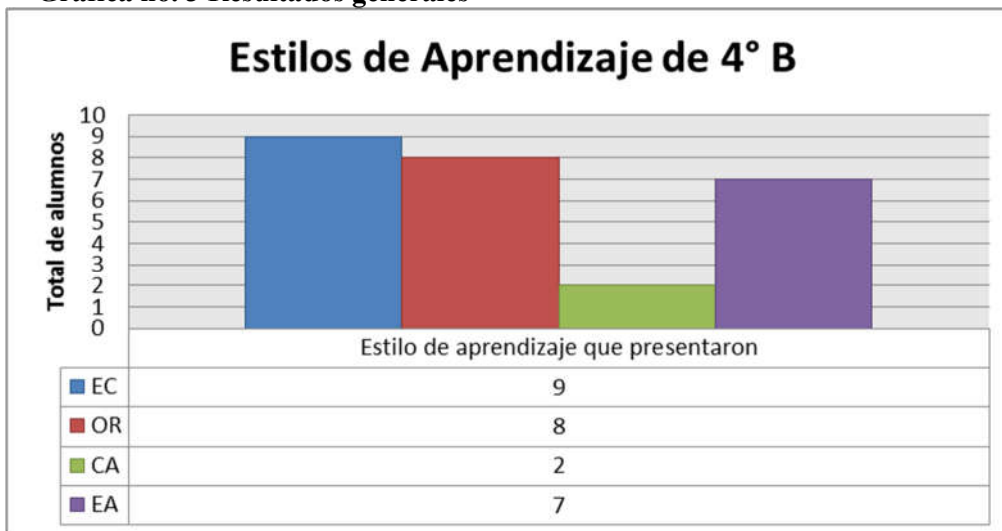
El alumno Daniel con el estilo Conceptualización Abstracta (CA), muestra que le gusta mucho leer en clase e investigar, basa sus participaciones en cosas que ha escuchado o leído, le gusta preguntar sobre lo que no entiende y su capacidad para trabajar es alta, es de los pocos niños del salón que lleva diccionario y lo utiliza para completar información en sus resúmenes, no le gusta trabajar en equipo.

Con los datos obtenidos de manera individual, se muestra los resultados de manera general:

**Tabla No. 3. Resultados generales**

No. de alumnos	Activo Experiencia Concreta (EC)	Reflexivo Observación Reflexiva (OR)	Teórico Conceptualización Abstracta (CA)	Pragmático Experimentación Activa (EA)
26	9	8	2	7

**Gráfica no. 3 Resultados generales**



Los resultados muestran que el estilo de aprendizaje más elevado es (EC) experiencia concreta siendo (34.6%), 9 alumnos ubicados en ese estilo, (30.7%), 8 alumnos observación reflexiva (OR), (7.6%), 2 alumnos con (CA) conceptualización abstracta, y (EA) experimentación activa (26.9%), 7 alumnos. Es importante considerar que para que un aprendizaje sea óptimo es conveniente garantizar actividades que cubran todas las fases de Kolb (1984). Por una parte, se facilita el aprendizaje de los alumnos, cualquiera que sea su estilo preferido y, además se ayuda a potenciar las fases con las que se encuentren más cómodos.

La investigación a través de la hermenéutica nos apoyó para una mejor comprensión de las preguntas que se plantearon en el test. También al integrar las planificaciones en cada sesión, respetando la secuencia didáctica, abordando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, el hacer observaciones, tomar registros y entrevistar a los alumnos, dio sentido al método hermenéutico en lo teórico y en lo práctico.

Con la interpretación y el análisis de los datos se utilizó la triangulación de la información de la metodología mixta, donde el principio básico consistió en recoger y analizar datos para contrastarlos entre sí. Para después interpretar los datos cuantitativos y cualitativos conseguidos, analizando posteriormente los significados de cada categoría y realizando una descripción de las situaciones.

## **Discusión de resultados**

El docente no debe ser transmisor de conocimientos, sino mediador; su participación es fundamental porque es el que plantea las actividades, guía a los alumnos y propicia que ellos se apropien de los conocimientos. En el aula se hizo evidente como la enseñanza tradicional no muestra el alcance y mejora del aprendizaje en los alumnos, debido a que las situaciones didácticas no parten de los conocimientos de los estudiantes, no se considera la forma en la que aprenden ni como aprenden recurriendo únicamente a la transmisión de conocimientos, por lo que se enseña de manera homogénea y algunos de ellos no alcanzan los aprendizajes esperados.

De igual manera es necesario tener bien definidos los conocimientos que el docente desea ayudar a construir en los alumnos, con qué recursos se cuenta y el espacio donde se desenvuelve el aprendizaje. Asimismo, se manifiesta que los sujetos aprenden de manera diferente, por eso se requiere que el profesor reflexione sobre su metodología, es decir, sobre sus actividades de clase para tratar que el contenido sea apropiado por la gran mayoría de los alumnos, para evitar o reducir el bajo desempeño escolar, la falta de interés e incluso la deserción.

Es necesario contar con un conocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos para presentar los contenidos acordes a sus necesidades e intereses que les permita adquirir significativamente la información.

Acorde con Bandler y Grinder (1974) con el diagnóstico (PNL) los alumnos aprenden a partir de los estilos Visual, Auditivo y Kinestésico; sin embargo, algunos docentes del aula no consideran los estilos de los alumnos, se avocan más a actividades de índole general o de corte administrativo, el docente del grupo no especifica un tiempo para mostrar como los alumnos aprenden, solo una lista que muestra los trabajos entregados sin considerar los componentes de las competencias a desarrollar. Por ello dentro de la práctica realizada por el investigador se seleccionó cada una de las actividades para los diferentes estilos de aprendizaje, pensando en los materiales, en las estrategias, en el ambiente a generar en el aula basándose en el conocimiento, el espacio con el que se contaba y la manera de vincularse para una práctica transversal.

Con las actividades aplicadas los alumnos tuvieron un aprendizaje más significativo, se estimuló el estilo de aprendizaje, minimización de problemas de conducta, incremento de la autoestima en los alumnos, desarrollo de habilidades de colaboración y en algunos casos liderazgo, aumento del interés y de la dedicación al aprendizaje; a pesar de ello por sí solos no son suficientes para hacer el cambio, pero es el inicio de una transformación en la forma que se puede realizar la práctica docente.

El trabajo de investigación, constituye una contribución para los docentes, profesionales en general comprometidos con la investigación y el cambio, porque especialmente el cambio es difícil de poner en práctica, aún se presenta que algunos de los docentes se aferran a lo que ya saben, conocen y no piensan en el cambio. El análisis de los estilos de aprendizaje ofrece indicadores que ayudan a guiar las interacciones de los alumnos con sus realidades existenciales, facilitando, a su vez, un camino, aunque limitado, de auto y heteroconocimiento, en consecuencia, el docente podría orientar mejor el aprendizaje de cada alumno si conoce cómo aprende, resultando un conocimiento más efectivo.

Tanto desde el punto de vista del profesor como del alumno, el concepto de los estilos de aprendizaje resulta especialmente atrayente porque ofrece una teoría rica en sugerencias y aplicaciones prácticas con grandes posibilidades de conseguir un aprendizaje más efectivo.

## Referencias Bibliográficas

- Bandler, R. & Grinder. (1974). Programación neurolingüística. México: Khaos.
- Burón, J. (1996). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Creswell, J. W. (2003). Diseño de la investigación: los métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos enfoques. Londres: Sage.
- Gadamer, H. (1977) Verdad y método. Salamanca: Sígueme.
- Kolb. D. (1984). Estilos de aprender. Universidad de Navarra. Barcelona, Madrid.
- Moreu. A. & Prats. E. (2010). La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica. Barcelona.
- Piaget, J. (1940). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Ariel.
- Saldaña, G. (2009). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5 (5), 43.

## CAPITULO 2

### Modalidades de Trabajo... ¿Orden o Desorden?

Roxana Sarai Carbajal Peñaloza; [ruth21222@gmail.com](mailto:ruth21222@gmail.com)

Ruth Guadalupe González; [rox\\_dance26@hotmail.com](mailto:rox_dance26@hotmail.com)

Sarai Quintana Barrera; [sarai\\_quinbar@hotmail.com](mailto:sarai_quinbar@hotmail.com)

Escuela Normal de Valle de Bravo

#### Resumen

Nuestro actuar en el aula ha sido motivo de constante preocupación, el qué hacer, el qué harán los alumnos en el tiempo destinado para la enseñanza-aprendizaje, el cómo orientar a los estudiantes de acuerdo con las modalidades de trabajo en las escuelas secundarias: secuencias didácticas y trabajo por proyectos, el crear ambientes óptimos de aprendizaje donde los estudiantes trabajen colaborativamente, que investiguen y descubran su aprendizaje de una forma creativa e interesante.

El salón de clases es el sitio donde los alumnos y docentes llevan día a día el proceso de enseñanza-aprendizaje, es donde se establecen las relaciones y los comportamientos que, de forma general, tienen implicación para realizar las actividades educativas en el aula, con el trabajo docente y el aprendizaje del alumno. El trabajo en el aula está determinado por el alumno y el docente, siendo este último el encargado de plantear las diferentes actividades a desarrollar, al replantearse los contenidos que se transformarán en objeto de preparación de los alumnos, facilitando la construcción y apropiación de mismos conocimientos.

**Palabras Clave:** Planeación, proyecto, secuencia didáctica, enseñanza, aprendizaje.

#### Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje, demanda como punto principal el desarrollo de capacidades y competencias intelectuales en los alumnos. Resulta interesante saber cómo en dicho proceso podemos desarrollar en el individuo estas capacidades y en general cómo desarrollar el conocimiento, porque sin lugar a dudas debemos tomar en consideración las características de los alumnos para generar estos aspectos, de dicho modo podremos intervenir de la mejor manera e intensificar el interés del alumno de aprender por sí mismo.

Las modalidades de trabajo de la escuela secundaria: secuencia didáctica y trabajo por proyectos, permiten establecer situaciones de aprendizaje que orienten a los alumnos a participar en la construcción de sus conocimientos, poner en práctica habilidades y actitudes asociadas al conocimiento científico, contextualizar su aprendizaje, utilizar los conocimientos adquiridos dentro y fuera de la escuela, y auto reflexionar su propio aprendizaje (metacognición).

La factibilidad, desde la experiencia, del diseño y ejecución de la planeación con modalidad de secuencia didáctica y trabajo por proyectos hace cuestionarnos sobre el actuar en el salón de clases, en especial al reflexionar sobre la diferencia entre las modalidades de trabajo establecidas, cuestionándonos ¿cómo se relacionan entre sí?, ¿cuáles son las características y las funciones de cada una de estas modalidades?; en las siguientes líneas pretendemos, desde la experiencia de trabajo docente, argumentar la eficacia y dificultades de cada modalidad: secuencia didáctica y trabajo por proyectos.



## **Desarrollo**

La búsqueda del conocimiento no es agotable, perdura a lo largo de la vida, se extiende a cada aspecto fundamental del ser humano en una búsqueda insaciable de respuestas a interrogantes planteadas de generación en generación, en un camino a la comprensión y evolución. En un mundo donde el conocimiento es abundante, actualizado y descubierto en mayor profundidad, surge la necesidad, y exigencia, de una cultura científica donde el conocimiento esté al alcance de la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación se plantea como el factor de cambio y adquisición de nuevas conductas, que le permitan al individuo apropiarse de los conocimientos requeridos para la interacción social, pero ¿cómo orientar la apropiación del conocimiento?, ¿qué medios usar para este propósito?, ¿cómo se construye en el ámbito escolar? y ¿cómo trabajar las modalidades en el aula?

El salón de clases es el sitio donde los alumnos y docentes llevan día a día el proceso de enseñanza-aprendizaje, es donde se establecen las relaciones y los comportamientos que, de forma general, tienen implicación para realizar las actividades de enseñanza, del trabajo docente y del aprendizaje del alumno. El trabajo en el aula está determinado por el alumno y el docente, siendo este último el encargado de plantear las diferentes actividades a desarrollar, al replantearse los contenidos que se transformarán en objeto de enseñanza y aprendizaje, facilitando la construcción y apropiación de mismos conocimientos.

El eje medular del trabajo docente dentro del aula es la planificación, considerada como herramienta didáctica en el aula, al ser el “proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011b, p. 80), y en la que se plantean acciones para orientar la intervención hacia el logro de los aprendizajes esperados; siendo este un proceso de reflexión y acción docente.

La práctica docente ha de estar fundamentada y actualizada, exige cada vez más el diseño de actividades sugerentes implicadas en el medio social del alumno y precisa desarrollarse en un ambiente afectivo adecuado (Nieda y Macedo, 1997, p. 18), donde el diseño y aplicación de la planeación, en sus diferentes modalidades, va a ser la acción con la que el docente sirve para la selección y desarrollo de las técnicas de enseñanza y aprendizaje de los contenidos científicos básicos, establecidos en los currículos vigentes, permitiendo la construcción de nuevos conocimientos en los alumnos, alcanzando los objetivos de la educación.

Las modalidades de trabajo son planteadas en el Programa de Estudio (SEP, 2011b, p. 84) como el “medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo”; en las escuelas secundarias se trabaja con dos tipos de modalidades: secuencias didácticas y proyectos; siendo las secuencias didácticas “actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre” (SEP, 2011b, p. 85), siendo un proceso ordenado, estructurado y articulado.

La planeación es el instrumento por excelencia del docente, al ser un guía de su actuar dentro del aula y orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, puede ser un limitante para su ejercicio, en especial cuando un agente externo se involucra en su diseño, pero también la planeación es flexible, lo que permite hacer adecuaciones curriculares del actuar, siempre y cuando los factores sean estrategias no funcionales en los alumnos, tiempo, clima, entre otros.

La secuencia didáctica presenta tres momentos fundamentales, cumpliendo distintas funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos momentos hacen referencia al inicio, se recuperan los conocimientos previos que tienen los estudiantes respecto al tema a tratar, despertando su curiosidad e interés, en el desarrollo, es el momento más importante de la sesión porque en ella se ejecutan las actividades de enseñanza y aprendizaje que favorecen al aprendizaje esperado, orientadas a procesar una nueva información, enriquecer y reelaborar los conocimientos previos, y el cierre, es una recapitulación sistematización y estructuración de lo aprendido, haciendo una síntesis de los contenidos abordados, no omitiendo actividades que evalúen lo aprendido. También es importante que en ella se utilicen recursos, materiales y un tiempo establecido para cada momento.

Cada docente debe conocer a sus alumnos para desarrollar actividades que contribuyan a la forma de aprender de los estudiantes partiendo de sus intereses y necesidades, además de generar un ambiente de aprendizaje que favorezca al mismo. El aprendizaje que se va construyendo es fruto de lo que va sucediendo día a día en el ambiente de aprendizaje donde se producen las interacciones, y dependen en gran parte de los elementos y las características que se dan en este ambiente y de cómo estos elementos y características facilitan o dificultan la construcción de cada sujeto y, en particular, de cómo se adecuen a las necesidades de cada una de las fases del proceso formativo: fase inicial, de desarrollo y de cierre. Este proceso requiere la puesta en marcha y el desarrollo de tareas o actividades que ayuden a la construcción del aprendizaje.

Los proyectos son un “conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones” (SEP, 2011b, p. 85). Todo proyecto tiene que partir de los intereses, inquietudes y necesidades de los alumnos para orientar a un aprendizaje significativo y contextualizado.

El trabajo por proyectos brinda al alumno la oportunidad de identificar alguna problemática y dar soluciones a la misma, el Plan de Estudios 2011 (SEP, 1999a, p.25), menciona que el “trabajo por proyectos, que constituye el espacio privilegiado para constatar los avances en el desarrollo de las competencias, ya que favorece la integración y la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes, dándole sentido social y personal”.

En la escuela secundaria, la asignatura de Ciencias III. Énfasis en Química, se divide en cinco bloques de estudio, en los cuales se pretende que en su cierre se trabajen proyectos que estén relacionados y vinculados con los contenidos y aprendizajes esperados del mismo. Deberá partir de las inquietudes y los intereses de los alumnos usando una pregunta guía que incite a los alumnos a la reflexión, la toma de decisiones responsables, valorar actitudes y formas de pensar individual, grupal y en equipo, fomentando el trabajo colaborativo, además de conducirlos a la investigación y empleo de las TIC.

El aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas (Díaz Barriga, 2006, p. 30). Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada, participativa y colaborativa.

Para el desarrollo del trabajo por proyecto, se emplea la técnica de trabajo colaborativo, que ayuda a los estudiantes a alcanzar mejores logros, que en lo individual. Se genera un razonamiento avanzado, motivación, relaciones heterogéneas positivas, mejores actitudes, autoestima alta, mejor conducta y actitudes de colaboración. Por tal motivo incluirlo trae resultados positivos no solo al alumno, sino también al docente y compañeros.

Desde la experiencia durante la formación inicial, se ha trabajado con ambas modalidades en las escuelas secundarias, con la finalidad de desarrollar las competencias de los estudiantes; al analizar y reflexionar sobre nuestra intervención, se identifican aspectos que contribuyen a los aprendizajes esperados, y al fortalecimiento de las habilidades docentes al diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje bajo estas modalidades.

Durante el trabajo por proyectos, es importante que durante las actividades a desarrollar se establezca una dosificación del contenido tratado que apoye específicamente los aprendizajes esperados, que apoye el conocimiento de los estudiantes, propicie el diálogo con los alumnos, además de realizar un monitoreo constante durante el trabajo en equipo, a fin de brindar ideas, corregir procedimientos erróneos y sobre todo lograr que adquieran el máximo de contenidos que les permitan dar respuesta a las demandas del medio y a la problemática identificada, eje vertebrador del proyecto.

### **Conclusión**

El aprendizaje debe ser conducido adecuadamente por el docente partiendo de lo que el alumno conoce y a donde se quiere llegar (aprendizaje esperado) y sea capaz de generar ambientes de aprendizaje, proporcionar experiencias que induzcan al alumno a utilizar lo que ha integrado en sus esquemas mentales para que logre indagar, analizar, comprobar y utilizar; esto partiendo del interés y motivación que se genere en los alumnos. El objetivo ha sido que los estudiantes, los adolescentes generen pensamiento crítico, sean pensadores competentes al alcanzar un aprendizaje significativo que lo pueda aplicar y no solo lo almacene, haciendo uso de sus capacidades, de la puesta en marcha de la inteligencia para adquirir conocimiento y generar pensamiento.

La enseñanza no es estática, es dinámica; en la construcción de conocimientos, del aprendizaje del alumno plantea al docente analizar de manera metacognitiva lo que está aplicando y desarrollando en el aula con los alumnos, en cómo generar el pensamiento y aprendizaje del estudiante. El docente dentro del aula debe generar procesos de reflexión, de propiciar la metacognición en los alumnos, para que sean conscientes de su propio conocimiento y motivarlos para que vayan más allá de lo que han aprendido en un proceso reflexivo que permita el pensamiento crítico.

Retomando nuestra experiencia con las modalidades de trabajo en la escuela secundaria, manifestamos que es más factible trabajar las secuencias didácticas con los alumnos, al ser estas más sistemáticas, permitiendo una mejor organización e interacción con el alumno dentro del aula, dando cabida a modificaciones curriculares dependiendo de las situaciones que se presenten en el aula (ritmo de trabajo, tiempo, cumplimiento con tareas y materiales, actividades escolares, etc.).

Y los proyectos resultan ser más complejos en su desarrollo en las aulas de clase, porque influyen diversos factores, entre los cuales destacan; la forma en que se esté llevando el trabajo por proyectos en secundaria por parte del titular de la asignatura de intervención, el incumplimiento de los materiales e investigaciones por parte de los alumnos (tarea en casa), lo que implica una modificación en las actividades planeadas en las distintas fases: planeación, desarrollo, comunicación de resultados y evaluación (Salinas, 2014, pp. 51-53), además de que en ocasiones los alumnos toman como irrelevante el trabajo realizado sin buscar la vinculación con el contexto.

La enseñanza sigue siendo un proceso pasivo, donde se pone por encima el contenido plasmado en los planes y programas de estudio. Se debe lograr que dentro de la enseñanza el alumno sea el eje central, que logre los aprendizajes, donde los docentes hagan uso de

recursos, técnicas de aprendizaje, de estrategias relacionadas con el contexto y la realidad del alumno para generar un aprendizaje duradero; donde la planeación, con modalidad de secuencia didáctica o proyecto, sea el instrumento de intervención en el aula que oriente al docente para que cumpla con sus objetivos de facilitar los procesos aprendizaje en los estudiantes.

El pensamiento crítico no sólo es importante en el adolescente, el docente debe de usarlo para la reflexión de la práctica que realiza, de cómo usa sus habilidades para identificar los estilos de aprendizaje de sus alumnos, de cómo usa la capacidad de pensamiento para el diseño de estrategias que permitan la inclusión de alumnos y sean diversas; para el logro de un aprendizaje éxito. Pero lo más importante es comprender el currículum, de lo establecido en los planes y programas de estudio, para reflexionar si lo que estamos haciendo, de lo que aplicamos es de forma correcta, y si permite que los alumnos construyan su aprendizaje. La Escuela Normal busca favorecer en el alumno la articulación del conocimiento ("saber") con la aplicación de lo aprendido ("saber hacer"), propiciar el aprendizaje permanente, proporcionar las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo social, económico y cultural de la sociedad.

### **Referencias Bibliográficas**

- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGRAW-HILL.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (coords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Nieda, J., y Macedo, B. (1997). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. OEI-UNESCO/Santiago.
- Salinas, S. (2014). *Ciencias 3 con énfasis en Química. La ciencia es para todos*. México: Fernández editores.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudio 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Ciencias*. México: Autor.

## CAPITULO 3

### La Planeación didáctica y su relación con el aprovechamiento de los alumnos de secundaria

Jorge Alfonso García Loera; [jlfeye0@hotmail.com](mailto:jlfeye0@hotmail.com)  
Carlos Morales Palomares; [docente1969@outlook.com](mailto:docente1969@outlook.com)  
Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

#### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo establecer la relación que existe entre, la planeación didáctica y el aprovechamiento escolar de los alumnos de secundaria, es de corte cuantitativo transversal, se llevó a cabo con docentes de educación secundaria de una zona escolar urbana de la ciudad de Saltillo Coahuila. La muestra fue de 75 sujetos de ambos sexos, se aplicó un instrumento en 2 ejes con 2 variables complejas divididas en 36 variables simples, así como 5 signaléticos referenciales. Los tratamientos estadísticos perfilaron la correlación existente entre los ejes la planeación didáctica y el aprovechamiento escolar de los alumnos. Se concluye que el logro académico de los estudiantes depende de un conocimiento pleno de los contenidos programáticos, de una planeación que integre secuencias didácticas acordes a los aprendizajes esperados, donde las actividades integren a todos los alumnos.

**Palabras Clave:** Planeación didáctica, Aprovechamiento escolar.

#### Planteamiento del problema

En nuestro país el sistema educativo, desde hace algunas décadas, enfrenta una problemática que se agudiza y requiere de ser atendida, nos referimos a la planeación didáctica y su aplicación en el aula, misma que debe ser privilegiada para garantizar el logro de los aprendizajes de los alumnos. En ese sentido se hace el siguiente cuestionamiento, ¿Qué aspectos de la planeación didáctica se vinculan de manera significativa, con el aprovechamiento escolar de los estudiantes de secundaria? Por tanto, este proceso debe ser atendido de forma ineludible dentro de los salones de clase, pues a partir de ello es que se puede garantizar, que nuestros alumnos puedan acceder a un aprovechamiento académico que les brinde las herramientas necesarias para transitar en un mundo cada vez más demandante de saberes. El contar con una planeación, permitirá al docente clarificar el camino que desea seguir para la consecución del fin educativo que se pretende alcanzar, de no ser así se está en un alto porcentaje de afectar el aprovechamiento académico del alumnado.

Para orientar el planteamiento de la investigación se considera como objetivo general de la misma, describir la relación que existe entre la planeación didáctica que emplean los docentes y el aprovechamiento escolar de sus estudiantes en educación secundaria, de la zona escolar 102 de la ciudad de Saltillo, Coahuila. Se incluyen aspectos que refieren a las formas de organizar el grupo, y aquellos que propician en los mismos, aspectos que se vislumbran desde la planeación didáctica. Así mismo, en relación con el aprovechamiento de los estudiantes, se incluyen algunos aspectos relacionados con sus habilidades y actitudes que evidencian en el salón de clase.

No obstante, de que está planteado, en los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios vigente, que los profesores deben privilegiar en sus planeaciones actividades que

propicien los aprendizajes estos no han logrado impactar como se espera. Lo anterior lo manifiestan cuando visualizan que sus alumnos tienen un bajo aprovechamiento y que es imperante integrar la atención a dicho aspecto en la ruta de mejora escolar.

### **Marco teórico**

La planeación de clase es el proceso por el cual se potencializan los aprendizajes de los educandos, entendida esta como un elemento sustancial del quehacer docente, la cual implica la organización de actividades didácticas que propicien los aprendizajes. Lo anterior se logra a partir de diferentes métodos, entre los cuales está el trabajar por proyectos, resolución de problemas, estudio de caso, entre otros, los que deben presentar desafíos intelectuales.

La secretaría de educación menciona que un buen diseño de planeación requiere:

Que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida, seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados, generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas, considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes. (SEP, 2011, p.27).

Bajo esta perspectiva se observa que el diseño de actividades demanda el conocimiento de los aprendizajes esperados que se deben lograr, además de la forma en que se presentarán los contenidos, a fin de que el alumnado acceda al conocimiento y le sea significativo.

Según Monroy, “La planeación es la reflexión que hace el docente para identificar y organizar las acciones en el aula” (2006, p.457), esta definición deja abierto un sinnúmero de posibilidades de lo que se debe hacer en el proceso de planeación, alejándose de la perspectiva del trabajo que se llevó a cabo en la presente investigación, ya que se busca el impacto en el aprovechamiento de los alumnos y este autor considera todo lo que puede ocurrir en el aula, y con ello considerar las acciones administrativas, de gestión, de tiempos perdidos y suspendidos.

Para Alonso (2009), la planeación didáctica consiste en la elaboración de un plan de trabajo que contenga los aspectos que intervienen en el desarrollo de procesos cognitivos, en el desarrollo de habilidades, y en la modificación de actitudes del alumnado en un tiempo determinado y considerando los contenidos programáticos. Esta postura es la que se toma en consideración para la presente investigación, considerando que la planeación incide en el aprovechamiento escolar de los alumnos de secundaria.

Por otro lado, los aprendizajes esperados definen lo que se espera logren los alumnos, en los aspectos de saber, saber hacer y saber ser, además nos indican el logro alcanzado en un tiempo determinado por el programa de estudio. Ellos permiten a los maestros verificar el logro alcanzado y sobre todo cumplen como referencia en la construcción de la planeación.

En relación al aprovechamiento escolar, se consideran las aportaciones que hacen algunos autores, tal es el caso de González (2008) que presenta dos aspectos del tema, la primera tiene que ver con una concepción en la cual reduce el criterio a la voluntad que muestran los educandos en las actividades escolares, y la segunda postura presenta una perspectiva multidimensional en la que considera la actuación del docente, la planeación didáctica, la relación que se da entre el docente y sus alumnos, entre otras.

La primera resulta muy cómoda y práctica para desvincular los contenidos, y el quehacer docente del bajo aprovechamiento de los alumnos, y aunque pareciera poco relevante es sin duda una de las que dan soporte al discurso de algunos docentes para justificar su falta de atención al tema tratado. La segunda postura es la que comparte afinidad con la investigación realizada, al considerar variables que tienen que ver con actividades de los alumnos, pero también con las actividades que realizan los maestros.

Otra aportación interesante es la que hace Edel (2003, p.14) quien sostiene que el aprovechamiento escolar es: Un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actividades y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con lo anterior se destaca que el aprovechamiento escolar está relacionado con una serie de variables que influyen directamente en su resultado, la calidad, la cantidad, los factores de medición, los contenidos, la temporalidad para llegar a los aprendizajes, en fin, un sinnúmero de aspectos que tienen que ver para un óptimo aprovechamiento. Esta postura encaja con la perspectiva de la investigación, ya que se consideran también un sinnúmero de variable que se relacionan con este aspecto.

### **Metodología**

La presente investigación presenta las características de corte científico, y de acuerdo con la orientación funcional es de tipo cuantitativa no experimental, ya que las inferencias a que da origen, el presente estudio, se obtuvieron del tratamiento estadístico y del análisis de variables no manipuladas, que obedecen a una población educativa determinada. Por la manera de su ejecución es de tipo prospectiva, porque se suministra en un momento de la historia que no contempla el tiempo pasado ni el presente, más bien se de forma transversal en el contexto del currículo de la educación básica en su nivel de secundaria.

La población de estudio corresponde a un total de 153 docentes que laboran en instituciones de la Zona Escolar 102 de Saltillo, la cual la conforman tres escuelas secundarias: “Benemérito de las Américas”, con dirección en Paseo de la Reforma s/n, “Ricardo Flores Magón” cita en Blvd. Nazario S. Ortiz Garza s/n y “José Vasconcelos” ubicada en la colonia Valle de las Flores al oriente de la ciudad. Se determinó una muestra conveniente de 75 sujetos, ya que la recolección de información se realizaría en una reunión de Consejo Técnico Escolar, y al momento de la aplicación del instrumento esa cantidad de docentes fue la que asistió.

El medio que se instituyó para el acopio, el tratamiento y el análisis de la información se establece en varios momentos, los cuales a continuación se señalan:

Primer momento selección de variables: A partir de la revisión de literatura, se identificaron a priori dos ejes: Planeación didáctica de clase y Aprovechamiento escolar de los alumnos; así mismo, se pidió la opinión de expertos para determinar la pertinencia de dichas variables. Segundo momento diseño de instrumento: Se incluyeron diversas variables de tipo signalítico, de las nominales se les preguntó por la asignatura que imparten, el sexo y la forma de ingresar al sistema educativo. También fueron utilizadas variables de tipo numérica, en las cuales se preguntó su edad y años de servicio.

En el primer eje se incluyeron 12 variables de medición ordinal y en el segundo eje se ubicaron 24 variables, mismas que se operacionalizaron preguntando al grupo de estudio la medida en que se promueven dichos aspectos, para llevar a cabo lo anterior se utilizó una

escala de valor decimal de 0 a 10, donde 0 indica la ausencia del atributo y 10 el nivel máximo de dicho atributo. En la presente investigación se destaca que dicha medición refiere la opinión o apreciación de los participantes, esto con base en sus propias experiencias.

Tercer momento recolección de la información: La aplicación definitiva se llevó a cabo en un solo día en la reunión de consejos técnicos. Se visitó por la mañana a cada una de las escuelas participantes, solicitándole a cada directivo respectivamente permiso para la recolección de la información. En promedio los sujetos tardaron 30 minutos en responder.

Cuarto momento análisis estadísticos: Se procedió a la captura de información en un programa estadístico, se realizó la prueba de confiabilidad por eje; así como también, el análisis correlacional. A partir de lo antes mencionado se obtuvieron las lecturas y hallazgos más significativos. El instrumento se sometió a una prueba de consistencia interna, se encontró un Coeficiente Alpha normal de 0.9233, en tanto que el estandarizado fue de 0.9456, lo que indica que el instrumento posee buena confiabilidad. En relación con el tratamiento correlacional entre los atributos que refieren a la Planeación Didáctica y el Aprovechamiento Escolar, se siguió el criterio de correlación Producto Momento de Pearson, que de acuerdo con el tamaño de la muestra  $n=75$ , el cálculo de probabilidad de correlación indica un coeficiente de correlación entre el intervalo  $-0.37 \geq r \geq +0.37$  a un nivel de significancia  $P=0.001$ .

### **Resultados y conclusiones**

Algunos aspectos que caracterizan a los sujetos de investigación, se tiene la edad, la cual oscila entre los 23 y 58 años, siendo el promedio 39.5 años. Respecto al sexo de los 75 docentes, la mayoría son mujeres ( $n=48$ , 64%) y en menor proporción son hombres ( $n=27$  36%). La descripción de los sujetos en torno a los años de servicio docente se encontró que oscilan entre uno y 32 años de antigüedad.

En relación con el Objetivo general de investigación el cual consiste en describir la relación que existe entre la planeación didáctica que emplean los docentes y el aprovechamiento escolar de sus estudiantes en educación secundaria, la metodología propuesta permitió el acopio de información y mediante el manejo estadístico se obtuvo un análisis correlacional, que permitió el alcance del objetivo antes señalado.

Los resultados obtenidos muestran que existe una relación significativa entre la planeación didáctica y el aprovechamiento escolar de los alumnos, considerando que el maestro debe desarrollar actividades que sean congruentes y adecuadas para lograr los aprendizajes esperados del alumnado y con tendencia al logro de los fines educativos.

Por otra parte, la respuesta al cuestionamiento central de la investigación ¿Qué aspectos de la planeación didáctica se vinculan de manera significativa, con el aprovechamiento escolar de los estudiantes de secundaria?, se encontró evidencia suficiente que documenta la relación significativa entre algunos atributos de dichas variables complejas, siendo los hallazgos más relevantes los siguientes: Si se consideran las *características del grupo*, se articulan *actividades académicas*, y aunado a ello, se evita la *indisciplina del grupo*, esto facilita que el alumno *construya sus aprendizajes, mejoren su desempeño, e incremente sus conocimientos*, logrando con ello *aprendizajes esperados* y el *desarrollo de las competencias planteadas*.

Se concluye que el conocimiento pleno de nuestros estudiantes y la articulación concatenada de actividades de aprendizaje, en la secuencia didáctica que se establece en la planeación, permiten el logro de los fines educativos e incrementan los conocimientos de los estudiantes,



mejorando con ello su aprovechamiento escolar y contribuyen a su desarrollo pleno e integral.

Si se promueven *actividades extraescolares* con tendencia hacia el *desarrollo de competencias*, permiten *modificar la conducta* de los estudiantes y el *logro de los aprendizajes esperados*; así como también, *disminuye la indisciplina* del grupo. Se concluye que favorecer las actividades extraescolares con sentido de integrar y movilizar saberes, permite modificar la conducta de los estudiantes en el hacer, probablemente a través del trabajo colaborativo y de actividades de aprendizaje integradoras, lo que favorece una sana convivencia fuera de las aulas y que se ve reflejado en una disminución de la indisciplina en el salón de clase.

Si se considera *desarrollar trabajo en equipo* con la intencionalidad de *desarrollar las competencias*, propicia que los alumnos amplíen sus *procesos metacognitivos*, lo que les permite ser *mejores personas*. Se encontró que el trabajo colaborativo que propicia la movilidad de los conocimientos despliega procesos mentales que favorecen la reflexión de los alumnos sobre su forma de aprender, este conocimiento desencadena una mejora en la formación del sujeto. Posiblemente la interacción con el otro, a partir de actividades colegiadas en pro del conocimiento permite la modificación estructural del pensamiento y de su actuar.

Favorecer que los alumnos *construyan sus aprendizajes*, a partir de su *mejor esfuerzo*, facilita que logren los *aprendizajes esperados* y aunado a ello el *desarrollo de competencias* programadas en los programas de estudio. De lo anterior se concluye, que los alumnos deben participar activamente en clase y reflexionar sobre sus propios logros, a fin de lograr los fines educativos señalados en los programas de estudio, posiblemente esto se logre al establecer secuencias didácticas que les llamen la atención, sean de su agrado y les despierten el interés, con ello se estará en posición de obtener el mejor desempeño de los alumnos atendidos.

Reflexionar sobre el *uso del tiempo en actividades académicas* y su articulación con el *manejo de los contenidos programáticos* privilegia el *desarrollo de las competencias* planteadas en los programas de estudio y con ello la *mejora del desempeño* de los alumnos que se atienden en este nivel. Se encontró que las secuencias didácticas deben omitir actividades administrativas y centrar sus acciones en la consecución de los fines educativos, probablemente un acompañamiento puntual de la parte directiva, oriente a los docentes a considerar la forma de construir su planeación, favoreciendo actividades innovadoras de carácter pedagógicas que culminen con la mejora del aprovechamiento escolar de los alumnos.

Si se promueve que los alumnos *cumplan con las tareas* y se *evitar la indisciplina del grupo*, facilita que los alumnos *construyan su aprendizaje* y *alcancen los aprendizajes esperados*. Se concluye que mantener al alumno con actividades que coadyuven a su aprendizaje desencadena un buen comportamiento dentro del grupo y establece el compromiso de que cumpla con las actividades encargadas para ser desarrolladas en casa, favoreciendo de esta manera su aprovechamiento académico.

## **Discusión**

Si atendemos lo que algunos autores revisados mencionan a cerca de lo que es la planeación, encontramos que para Monroy (2006, p. 457) “La planeación es la reflexión que hace el docente para identificar y organizar las acciones en el aula”, al contrastar con lo encontrado en el presente trabajo se establece que la planeación va más allá, pues no basta con identificar y organizar acciones en el aula; considerar actividades extraescolares permite la movilidad

de saberes en el hacer, promueve que los alumnos realicen deducciones, supuestos e inferencias de los aprendizajes logrados.

Por otro lado, para Alonso (2009), la planeación didáctica consiste en la elaboración de un plan de trabajo que contenga los aspectos que intervienen en el desarrollo de procesos cognitivos, en el desarrollo de habilidades, y en la modificación de actitudes del alumnado en un tiempo determinado y considerando los contenidos programático, en ese sentido coincidimos, ya que la investigación realizada muestra mucha semejanza en los resultados; se encontró que los alumnos deben participar activamente en clase, reflexionar sobre sus propios logros, que mantener al alumno con actividades que coadyuven a su aprendizaje desencadena un buen comportamiento dentro del grupo favoreciendo de esta manera su aprovechamiento académico y con ello lograr los fines educativos señalados en los programas de estudio.

En ese sentido la Secretaría de Educación Pública (2011), menciona que para un buen diseño de planeación se requiere; reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje, seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, de una evaluación congruente con los aprendizajes esperados, mismos que son los referentes para su diseño, generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas y considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, los resultados de la investigación son congruentes con la postura que se maneja en la política educativa de nuestro país, esto a partir de los descubrimientos que señalan que si se consideran las características del grupo, se articulan actividades académicas, y asociado a ello, se disminuye la indisciplina del grupo, facilita que el alumno construya sus aprendizajes, mejoren su desempeño, e incrementen sus conocimientos, logrando con ello aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias planteadas en los programas de estudio , así mismo si se promueve la aplicación de lo aprendido en actividades extraescolares, permite el desarrollo de las competencias que se establecen en los programas de cada asignatura.

Por todo lo antes mencionado, se asume una postura congruente con lo establecido a partir de las políticas educativas que se han determinado en los últimos años, ya que en ellas se consideran los diversos elementos que hacen posible que nuestros alumnos accedan a un aprovechamiento escolar de calidad, al integrar elementos que privilegian la aplicación de la planeación didácticas y con ello obtener los aprendizajes esperados y los fines educativos pretendidos.

### **Referencias Bibliográficas**

Alonso, M. (2009). La planeación didáctica. *En Cuadernos de formación de profesores N° 3*. Teorías de aprendizaje y la planeación didáctica. ENEP 8, Disponible en

[http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo\\_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf](http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf)

Acuña, K., Irigoyen, J. & Jiménez, M. (2013). *La comprensión de contenidos científicos*. México: Qartuppi.

Cheesman, S. (2010). *Conceptos básicos en investigación*. Academia Carolina Guatemalense. Disponible en

<http://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/conceptos.pdf>

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, No. 2.
- González, A. (2008). Indicadores del rendimiento escolar: Relación entre pruebas objetivas y calificaciones. *Revista de educación*, No. 287.
- Guerrero, A. (2009). Actividades extraescolares, organización escolar y logro. Un enfoque sociológico. *Revista de educación*, 349. Disponible en:  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_18.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_18.pdf)
- Monroy, M. (2006). *La planeación didáctica*. En Académicos (453-458). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Otake, C. (2006). Las experiencias metacognitivas. 8 de junio del 2017, de UNAM Sitio web: <http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/otake7.pdf>
- SEP. (2011). *Características del Plan de Estudios 2011. Educación Básica. En Plan de estudios 2011*, Educación Básica Secundaria. México, D.F: SEP.

## CAPITULO 4

### **Las competencias profesionales, estrategias de aprendizaje respecto al uso de las tecnologías de información y comunicación**

Moisés Fuentes Flores; [moisesfuentesdp@hotmail.com](mailto:moisesfuentesdp@hotmail.com)  
Ana María Dávila Cuevas; [ana-maria-davila@hotmail.com](mailto:ana-maria-davila@hotmail.com)  
Francisco Enrique García López; [kikinkike@hotmail.com](mailto:kikinkike@hotmail.com)  
Escuela Normal Oficial Dora Madero, Parras de la Fuente, Coah.

#### **Resumen**

El presente trabajo muestran los resultados en la formación intermedia de los futuros docente en educación primaria para que apliquen las competencias docentes profesionales y genéricas del 5 y 6 semestre, favorece la tolerancia, el respeto contribuye el desarrollo personal, social así como el emplear las tics como herramientas de enseñanza aprendizaje en la práctica profesional, apoyados en el diseño de planeaciones didácticas en relación con los conocimientos pedagógicos, los planes y programas de educación básica para tomar sus decisiones, además de asumir críticamente las responsabilidades en el ejercicio profesional, mejora los diseños de proyecto trabajo para vincular las necesidades del entorno, con la finalidad de desarrollar un conocimiento integrado, estar facultado al aplicar una metodología situada al aprendizaje significativo para la solución de problemáticas socioeducativas, se observa que los estudiantes manejan el diseño de estrategias basadas en la tecnología y comunicación de acuerdo al nivel escolar de los educandos.

**Palabras Clave:** Competencias profesionales, Estrategias de aprendizaje, tecnologías de la información y comunicación.

#### **Problema**

Existe relación entre las competencias docentes profesionales y genéricas en la formación de los estudiantes respecto al diseño de estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos y el uso de las metodologías diversas en la práctica profesional.

#### **Preguntas**

- ¿La formación profesional de los normalistas contribuye para usar tecnologías de comunicación en información en el proceso inicial de la formación docente?
- ¿De qué manera inciden las estrategias de aprendizaje ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional para el desarrollo de competencias?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes respecto a las metodologías situadas para el aprendizaje significativo en diferentes campos o disciplinas?
- ¿Cómo contribuye la generación de aprendizajes, con el desempeño esperado en el grado escolar y en actividades en su práctica profesional?

#### **Objetivos**

##### **General**

Identificar la creación de ambientes y estrategias de aprendizaje a través de la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional sustentado en diagnósticos, procedimientos didácticos, metodológicos e intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes.

### **Específicos**

Considerar la interpretación de resultados en la evaluación respecto al uso de la tecnología de comunicación en información, con la utilidad de recursos didácticos idóneos para el incremento de aprendizajes mediante actividades de acompañamiento académico contundente.

Demostrar la creación de ambientes de aprendizaje respecto al uso de la tecnología de información, en relación al grado escolar de los alumnos, el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinares o campos formativos.

### **Metodología**

El instrumento, se aplica a la muestra seleccionada, 55 estudiantes del sexto semestre, mediante la recogida de información y es un cuestionario de opinión, que cuenta con un protocolo e instrucciones de llenado está constituido por 28 variables distribuidas en 5 nominales para medir las competencias docentes profesionales y genéricas mediante el trayecto de práctica profesional, al respecto aplicar 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, así como el uso de metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinares y campos formativos.

Método con diseño

El método de ciencia es inductivo, se apoyará en estadística exploratoria, así como la inferencial y correlacional, la forma de abordar esta temática centrado en el enfoque cuantitativo de la investigación, es decir mediante una recolección de datos, con un instrumento de medición, con una encuesta de opinión de escala del 0 a 10, con algunas variables ordinales y nominales que representan verdaderamente las categorías de la investigación y del planteamiento del problema. En este caso las competencias profesionales y genéricas, de los cursos del plan y programa 2012, pertinentes al trayecto de práctica profesional y la evaluación de las competencias.

Técnicas

Recolección de datos, piloteo para considerar los tres momentos, prueba, piloto y contraste, considerando su confiabilidad, es decir medidas de consistencia interna, con la revisión de las respuestas arrojadas se codifican y transfieren a una matriz de datos para su análisis en un programa estadístico SSPS, NCSS, Excel y Statics 2007 para con estos comprobar el grado de influencia del fenómeno, la lectura de tabla, gráficas y tratamientos.

### **Marco Teórico**

El acceso a la tecnología y la mejora de las competencias tecnológicas de los profesores y alumnos son dos factores básicos para que los procesos de integración de la tecnología en las aulas puedan ser posibles Christensen y Knezek, (2001). En relación con el primer aspecto, según la OEI (2011) ha habido progresos importantes en las escuelas de Iberoamérica, respecto a que se está haciendo un esfuerzo muy grande para que puedan llegar a tener, en los próximos años, una infraestructura tecnológica completa y un equipamiento suficiente. Y en relación con el segundo aspecto (OIE, 2013) ya existen iniciativas formativas relevantes, tanto de formación inicial como continua, para desarrollar las competencias necesarias de los profesores para usar las tecnologías de la información y la comunicación para enseñar y aprender en sus aulas.

Según Petko (2012), la efectividad de la tecnología en el aprendizaje es:

La creencia de que el aprendizaje del estudiante mejora con la ayuda de la tecnología digital. El uso de los medios digitales puede mejorar la calidad de la enseñanza, los resultados del aprendizaje, el interés y la creatividad, el trabajo colaborativo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

En la actualidad, desde muy temprana edad se tiene contacto con las computadoras, tanto así que Johnson, Adams y Cummins (2012) mencionan que hay tendencias tecnológicas que demandan cada vez una mayor preparación del alumnado para adaptarse a ellas y aprovecharlas. Por eso no sólo es importante que el sector educativo conozca el alcance que se puede obtener de la interacción de la tecnología con la educación formal, sino descubrir de qué manera apoyar a los discentes para que desarrollen competencias digitales y de manejo de la información.

Torrelles et al. (2011) señalan que la competencia de trabajar en equipo es otras de las requeridas en la sociedad actual, incluso esta competencia es considerada por González, Wagenaar y Beneitono (2004) como una de las competencias genéricas, por los beneficios que forma; por otro lado, López (2010) afirma que el mundo actual demanda ciudadanos competentes en diversas áreas. Las competencias digitales y en el manejo o tratamiento de la información y las de trabajo en equipo, se convierten en herramientas indispensables para los ciudadanos del futuro.

Otro reto de la educación en el siglo XXI es ofrecer prácticas motivadoras que permitan a los educandos estar activos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y no sean consumidores pasivos, según los resultados mostrados por Coronado, Cantú y Rodríguez (2014). Desde una perspectiva similar, Veletsianos (2010) revela la importancia, al incorporar la innovación tecnológica en los procesos educativos, de que haya coherencia entre el contenido, los procesos y las competencias a desarrollar.

En la actualidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieren una dimensión especial y deben ser la base para proporcionar a los estudiantes aprendizajes de calidad que les permitan desenvolverse de la mejor manera posible en la sociedad (Ros, Hernández-Pina y Maquilón, 2010). Los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje han generado un corpus de conocimientos lo suficientemente importante como para crear un espacio de reflexión en el ámbito de la investigación educativa. Una revisión de la situación actual se dirige a comprobar cómo muchas de las universidades no sólo se preocupan y se ocupan por la formación del profesorado, sino por promover la investigación y la innovación sobre la enseñanza y el aprendizaje (Hernández-Pina, Maquilón y Monroy, 2012; Maquilón, Mirete-Ruiz, García-Sánchez y Hernández-Pina, 2013; Mirete, 2014).

Duque (2005) propone un modelo de generación de cursos virtuales orientado por las metas u objetivos educativos que el estudiante espera lograr. El modelo emplea técnicas de planificación inteligente y considera los logros obtenidos, así como el estilo de aprendizaje del estudiante. Posteriormente, Baldiris y Duque Méndez (2012) proponen la generación de planes instruccionales a partir de micro-contextos de competencias educativas. En este trabajo se aplican técnicas de similitud para obtener los OA más adecuados aprovechando los microcontextos de sus metadatos. Mavrommatis (2008) propone un método para la creación de experiencias educativas por medio de OA, los cuales son seleccionados mediante unas medidas de similitud, más específicamente el coeficiente de superposición (*Overlap Coeficient*) para las propiedades funcionales y la distancia euclidiana normalizada para las propiedades no funcionales. Su principal aporte es un esbozo de técnicas de recuperación de información con principios de diseño instruccional. Tseng *et al.* (2008) proponen la arquitectura de un sistema de aprendizaje adaptativo modular que tiene como objetivo dividir

y transformar materiales didácticos en OA. Dicho sistema almacena para cada estudiante sus logros y el nivel de aprendizaje como insumo para construir un curso individual. Tales cursos dan la oportunidad a los estudiantes con bajo nivel de conocimientos, de aprender de los OA de un nivel de aprendizaje más alto, a través de varios índices como la eficiencia del aprendizaje y la tasa alcanzada en las pruebas, entre otros. Huang *et al.* (2008), proponen un marco de referencia para el proceso de generación de cursos estandarizados que incluye los siguientes elementos: un portal de e-learning LMS, una herramienta de autor para edición de recursos educativos, un sistema de formación de navegación que colecta información de la historia de aprendizaje del usuario y da sugerencias de cursos y, finalmente, un agente de organización de materiales que se encarga de ordenar la secuencia del curso. Verbert *et al.* (2012) proponen un estudio exploratorio que se basa en un enfoque semiautomático para apoyar a los docentes en la generación de recursos educativos a partir de la reutilización y secuenciación de actividades de aprendizaje y recursos relacionados. El principal aporte de este trabajo radica en un algoritmo recursivo que recibe como entrada la secuencia actual de actividades y la compara con patrones de diseño de aprendizaje existentes.

La estrategia debe entenderse como un procedimiento flexible formada por medio o recursos organizados y secuenciados. La estrategia de enseñanza es el que usa el docente para hacer posible el aprendizaje. La estrategia de aprendizaje son los procedimientos mentales que el estudiante usa para aprender.

El docente debe contar con un conocimiento amplio de las estrategias de enseñanza, de acuerdo el propósito formativo que pretenda. La estrategia de enseñanza que se elija, promueve un tipo de aprendizaje. Se puede incluso tener el mismo resultado observable, pero el proceso seguido resulta fundamental para tipo y calidad del aprendizaje promovido, así para la realización de una tarea puede pedírseles a los alumnos que observen y reapliquen un procedimiento mostrado a partir de un ejemplo o una fórmula predeterminada o que analicen y aprender a utilizar estrategias que les permiten realizar la tarea correctamente, mejorando su aprendizaje y gestionándolo de forma autónoma y con eficacia. La diferencia más clara es el proceso mental que deben poner en marcha los alumnos (Monereo, 1994) (Díaz-Barriga, Frida, 2003) presenta 5 consideraciones para elegir una estrategia de enseñanza:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Como puede evidenciarse, utilizar una estrategia, supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de una tarea determinada. Las estrategias deben ser elegidas consciente e intencionadamente, tomando como referencia un objetivo de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza pueden clasificarse como pre instruccionales, instruccionales o pos instruccionales de acuerdo a su propósito formativo.

Se pretende que, a partir de las estrategias de enseñanza, el alumno determine también su propio conocimiento sobre el adecuado uso de estos procedimientos y los emplee de manera

consciente e intencionada, ajustándose continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, con la finalidad de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz que sea posible.

Para lograr esto, es imprescindible que el alumno se sienta motivado para el aprendizaje, y esto dependerá, en gran medida en la habilidad que el docente tenga para crear un clima de interés y negociación necesarios.

Tanto las estrategias de enseñanza, como las de aprendizaje se basan en una reflexión consciente sobre el tipo de estrategia adecuada, una planificación acompañada de un chequeo constante de los avances, la realización y la evaluación de la tarea.

### **Tesis central**

El empleo de estrategias de aprendizaje, como procedimientos mentales que el estudiante usa para aprender, así como la interpretación de los resultados de las evaluaciones basadas en el uso de la tecnología de la información y comunicación respecto al nivel escolar de los alumnos.

### **Análisis de Resultados**

Se muestran el nivel de confianza en la opinión de los estudiantes basado en evidencia empírica.

Pruebas de confiabilidad.

Cronbach's Alpha 0.932938 Std. Cronbachs Alpha 0.945072

Se obtiene una confiabilidad del 94 % como se observa y un nivel de error al 6 %.

### **Desarrollo y discusión.**

Según los resultados de las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes normalistas que presentan los estudiantes del 5° y 6° semestre del ciclo 2015-2016, del plan 2012 de Educación Primaria se observa muy frecuentemente que los educandos promueven actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos de igual manera actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, además de emplear las Tic como herramienta de enseñanza y aprendizaje, que beneficia el diseño de 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, que genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

Los estudiantes comentan que al disponer su formación en competencias profesionales y genéricas, así como la movilización de conocimiento de autores, marco teórico, adecuaciones curriculares, manejan ciertos aprendizajes y el desarrollo de los niños, se fortalece mediante el uso de estrategias didácticas que aplican los normalistas, son elementos para una buena práctica, además se favorece esta experiencia con su jornada docente, dentro de su formación en las primarias, mediante la asistencia sistemática, constante y con una vocación, disciplinada, con iniciativa apoyada del compromiso ético, a modo de laboratorio, dicho de otra manera, la coherencia en las labores educativas, es fundamental, para su desarrollo profesional.

Acerca del asumir críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional, lo que mejora el diseño de proyectos de trabajo para vincular



las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico, así mismo los estudiantes elaboran los proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos, para propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos ellos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, mejora el aplicar 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 educandos del nivel escolar.

Mientras tanto el contraste entre teoría y práctica varía, por diferentes motivos la explicación de los contenidos es diversa, se tiene que preferir por un lenguaje óptimo respecto al nivel escolar de los estudiantes, las lecturas en el plan 2012 y bibliografía, si bien la teoría tanto básica como complementaria es necesario hacer énfasis en los procesos didácticos, administrativos, legales no deben descartar los esquemas de intervención docente para lograr procesos de aprendizaje idóneos o esperados en los niños o los que se esperan que alcancen a través de las secuencias planeadas, así como desarrolladas.

Realmente varía en demasía el contraste de la formación docente con el seguimiento del programa, con respecto a la teoría y la práctica, porque muchas veces no se tiene la argumentación concreta, para que el alumno pueda comprender mejor la explicación de los contenidos, no se debe dejar de lado las estrategias de enseñanza para articular ambos esquemas de intervención áulica para lograr procesos de aprendizaje significativos.

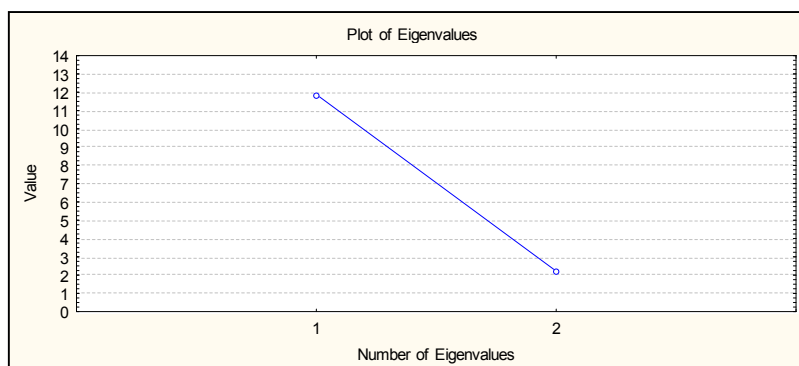
Además se observa frecuentemente que los educandos normalistas aplican metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinares o campos formativos, favoreciendo el empleo de los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar, por lo que los estudiantes utilizan recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación, lo que 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.

En los educandos normalistas se observa el uso de interpretación de los resultados en cierta medida, en consonancia con evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje, apoyados de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base a teorías de evaluación para el aprendizaje, el aplicar resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo, de igual manera el uso poco frecuente de metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinares o campos formativos, así como la atención a la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.

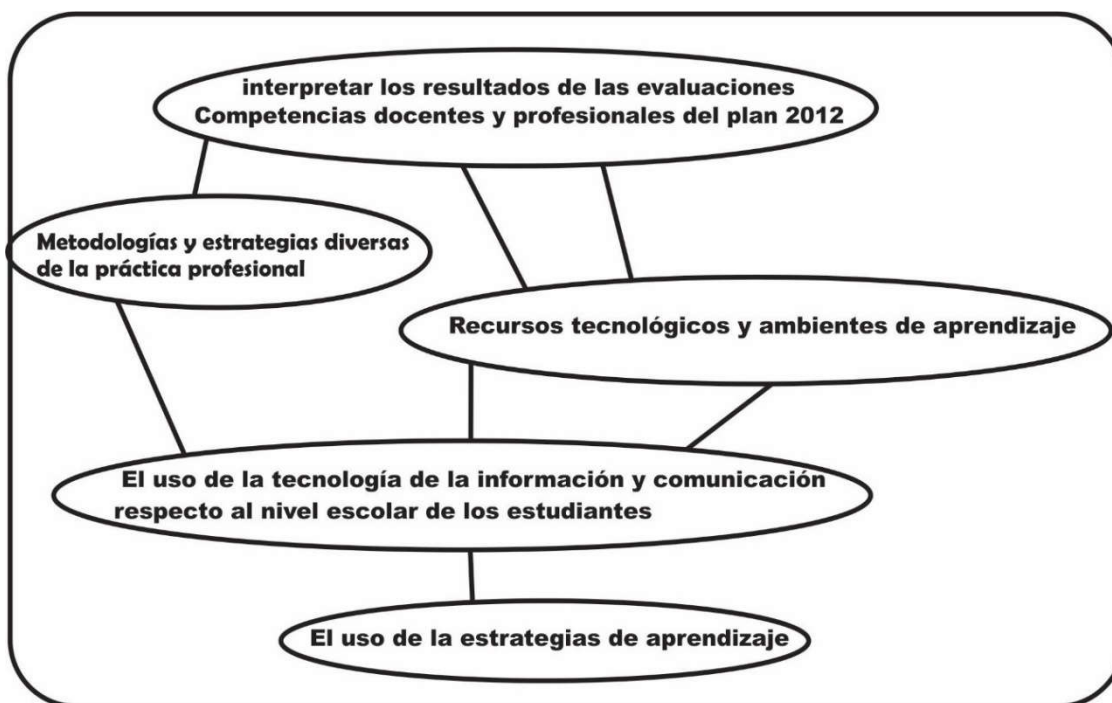
### **Análisis Factorial.**

En la tabla 2, se observa que resultaron 2 factores, que subyacen de método de extracción Máxima semejanza con un R, de .716 y con un nivel de probabilidad de .05, de tal modo que se relacionaron 28 variables, para sacar los atributos de la propuesta, con un nivel de explicación del 50.35 %. En cuanto las adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de evaluación.

Valores Propios	% Total de la Varianza	Valores Acumulados	Propios Acumulado %
<b>11.88071</b>	42.43111	11.88071	42.43111
<b>2.21813</b>	7.92190	14.09884	50.35301



**Gráfica 2.- La relación interfactorial entre las competencias docentes y ambientes de aprendizaje**



Se observa en la Gráfica 2 es el factor de mayor relevancia en cuanto a los ambientes de aprendizaje y sus diversas metodologías en la práctica profesional.

### Lectura Interfactorial.

Las competencias docentes respecto las diversas metodologías en la práctica profesional (F1) para favorecer los recursos tecnológicos en ambientes de aprendizaje (F2) de los educandos normalistas.

Competencias Docentes y Profesionales del plan 2012	Metodologías y estrategias diversas en la práctica profesional	Recursos tecnológicos y ambientes de aprendizaje
Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de educación básica.		
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.		
Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.		
Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.		
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.		
Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.	0.81	
Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.		
Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.		0.86
Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos.	0.87	
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.		0.90
Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.		0.85
Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje.		
Interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje.	0.88	
Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.		
Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.		
Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.		
Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	0.86	
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.		
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.		
Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.		
Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos.		
Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar.	0.72	
Realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes.	0.85	
Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento.	0.89	
Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.		
Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.		
Asume críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional.		
Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico.		
<b>Expl.Var</b>	<b>9.32</b>	<b>4.77</b>
<b>Prp.Totl</b>		

### Lectura intrafactorial

De acuerdo al manual de Estadística el Análisis factorial confirmatorio menciona que los procedimientos disponibles en ese módulo permiten, probar hipótesis específicas sobre la estructura del factor, para un sistema de variables, en una o varias muestras (e.g., usted puede comparar las estructuras del factor a través de muestras). El análisis factorial confirmativo, una extensión del análisis factorial en la cual se prueban las hipótesis específicas sobre la estructura de las cargas factoriales y de las intercorrelaciones.

#### Análisis Integracional Factor 1

En la tabla 2, se observa que los educandos realizan diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, además de aplicar metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos, de igual manera se interpretan los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje, así mismos actúan de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, lo que favorece el empleo de los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar, e impactando en atención a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento, así como el realizar el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y utiliza los resultados para mejorar rendimiento académico.

#### Análisis Integracional Factor 2

En consecuencia, hay que mencionar que, al diseñar, así como la creación de ambientes y estrategias de aprendizaje son basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos, lo que favorece la aplicación en la formación docente de los estudiantes normalistas.

### **Conclusiones**

Los hallazgos arrojados en el objeto de estudio subyacen el análisis de manera más profunda en la integración de factores, lo que emplea intereses, motivaciones y necesidades la diversidad con que se concretan en las evaluaciones que son sometidas a ciertos ajustes sin embargo, no con el rigor y la precisión adecuada porque son practicantes dentro de una jornada intensa que les proporcionan ciertos elementos para su desempeño académico, todavía son acompañados con las observaciones áulicas tanto del asesor de documento final como del titular en la escuela primaria para favorecer sus aprendizaje significativos.

Continuando con el punto anterior estas competencias Profesionales y genéricas del plan 2012 contribuyen a la formación de los estudiantes para analizar, revisar y ejecutar de manera más óptima las planeación didáctica, el plan diario de clase y algunos proyecto de intervención, es decir la toma decisiones, al resolver problemáticas, atienden imprevistos de manera más acertada, lo que facilita su estancia para ser en un futuro formadores de niños, mismos que son nativos del uso de la tecnología y la comunicación los cuales serán integrados en la sociedad.

### **Referencias Bibliográficas**

Badia, A., Chumpitaz. L., Vargas, J. y Suárez, G. (2016). La percepción de la utilidad de la tecnología conforma su uso para enseñar y aprender. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 95-105. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/810>

Chávez, F. H., Cantú, M. y Rodríguez, C. M. (2016). Competencias digitales y tratamiento de información desde la mirada infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 209-220. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/631>

Maquilón, J. J., Sánchez, M. y Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>

Rodríguez, P. A., Moreno, J., Duque, N. D., Ovalle, D. y Silveira, R. (2014). Un modelo para la organización semiautomática de contenido educativo desde repositorios abiertos de objetos de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 123-136. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-rguezcadavidetal.html>

Suárez Hernández Ena Rosa, Vargas Suárez Sabina. CONISEN 2018, Taller: Secuencias Didácticas para Fomentar Aprendizajes Significativos.

## CAPITULO 5

### **Análisis de las prácticas docentes, educativas y su evaluación**

María Luisa Pier Castelló; [mpier@uat.edu.mx](mailto:mpier@uat.edu.mx)  
Jaqueline González Vélez; [jaquelineglz@uat.edu.mx](mailto:jaquelineglz@uat.edu.mx)  
Víctor M. García Izaguirre; [vgarcia@uat.edu.mx](mailto:vgarcia@uat.edu.mx)  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

#### **Resumen**

El ser docente ya no solo es ir a dar cátedra frente a un grupo de alumnos, hoy en día demanda otras muchas cosas tales como la eficaz interacción entre maestros y alumnos, la planeación de actividades por parte del maestro, que tengan al alumno interesado, activo, reflexivo y que lo conduzca al aprendizaje.

Basados en lo anteriormente descrito se llega a la conclusión que el maestro, debe realizar sus procesos educativos no solo en el aula, deberían ser procesos que ocurren antes, en el momento de la clase y después de la misma, para que en realidad se pueda llegar a los objetivos que el docente se plantea.

Por lo tanto, en el presente trabajo se abordarán 3 momentos para llegar a evaluar la práctica educativa.

- 1) La didáctica del profesor y la planificación de la enseñanza.
- 2) La interacción docente-alumno dentro del aula.
- 3) El análisis y reflexión sobre los resultados obtenidos.

Los momentos citados con anterioridad se afectan de manera positiva o negativa entre cada uno de ellos, por lo que se deben abordar integralmente, y así poder alcanzar las metas deseadas

**Palabras clave:** Práctica docente, práctica educativa, evaluación.

#### **Cuerpo del texto**

Iniciemos con un comparativo entre lo que es la práctica docente y la educativa, para proseguir con las características de los 3 momentos del modelo, y por último consideraciones sobre la implementación de este en las Instituciones de educación superior

#### **La práctica docente**

Elena Achilli, destaca el carácter complejo y situado de la práctica docente al definirla como *“el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo significado tanto para la sociedad como para el mismo docente. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica de enseñanza, va más allá al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa”*<sup>1</sup>

Para Fierro, Fortoul & Rosas, la práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor... *“El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentra el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada) y los grupos sociales particulares. En este sentido su función es mediar el encuentro entre el proyecto político*

---

<sup>1</sup> Achilli, Elena: “La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro” Cuadernos de Formación Docente. Bs. As.

*educativo, estructurado como oferta educativa y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara*”<sup>2</sup>

La práctica docente de acuerdo con De Lella, se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.<sup>3</sup>

Este tipo de práctica está basada en las relaciones entre personas, la fundamental es la del maestro con el alumno, sin embargo, de ahí se desprenden otras, con compañeros de trabajo, padres de familia, tutores, autoridades escolares, Institución y la comunidad en general.

Fierro-Johana Contreras en colaboración con Cristina Sepúlveda<sup>4</sup>, mencionan 6 dimensiones de la práctica docente, de la cual extraemos la siguiente información:

Dimensión personal

El docente siempre debe ser entendido como un ser humano que, como todos, tiene características personales, áreas de oportunidades y fortalezas, que cuenta con una historia tanto a nivel laboral como personal.

Dimensión Institucional:

Son las características de cada Institución, que influyen en las prácticas docentes.

Dimensión interpersonal:

La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia, se refiere de igual manera a los espacios de participación interna y los estilos de comunicación, los tipos de conflictos que pueden existir y las formas de resolverlos.

Dimensión social:

Es el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo, cuyos destinatarios son diversos sectores sociales ubicados en el momento histórico y desde su entorno.

Dimensión didáctica:

Se refiere al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos en el saber del colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento.

Dimensión valoral

Cada docente, en su práctica, educativa manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. Por otro lado, la normativa de las Instituciones, tales como las reglas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica

### **En cuanto a la práctica educativa**

García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), la definen como: el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del

---

<sup>2</sup> Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, pp. 20-21

<sup>3</sup> De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Consultado en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

<sup>4</sup> <http://bvhumanidades.usac.edu.gt/items/show/2886>

centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.<sup>5</sup>

Olson afirma que la práctica de la enseñanza “no va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar las virtudes del grupo al cual pertenecen los profesores y los alumnos—es una empresa moral, no una técnica” (p. 93).<sup>6</sup>

Por su parte Robinson y Kuin, definen la práctica educativa, de manera acotada, como la demanda de una solución y las condiciones y restricciones bajo las cuales tal solución debe ser encontrada.<sup>7</sup>

Del texto Los determinantes de la práctica educativa, de Luis Felipe Gómez López<sup>8</sup> se extrajeron los siguientes conceptos:

La experiencia docente (en tiempo)

Según Kuggel, citado por Marentic-Pozarnik<sup>9</sup>, la habilidad para enseñar se desarrolla en etapas.

- En la primera etapa de su práctica el profesor está más preocupado por su situación personal como profesor ante los alumnos;
- Segunda etapa el profesor está más enfocado a los contenidos del curso cuidando cubrir todos los temas centrales de la materia;
- Tercera etapa el profesor ya se centra en el alumno como un receptor de información y en sí mismo como un presentador
- En otra etapa ve al alumno como alguien activo que puede discutir y escribir trabajos
- Finalmente concibe al alumno como un aprendiz independiente y activo que sabe aprender por su cuenta.

### **La naturaleza de la disciplina**

Para observar si existen diferencias entre las prácticas educativas debido a la naturaleza de las disciplinas es necesario clasificarlas. Una manera de hacerlo es de acuerdo con la idea de paradigma de Kuhn: distinguiendo entre ciencias blandas y duras. Las ciencias naturales, la medicina y la tecnología se consideran duras y las humanidades y las ciencias sociales blandas.

A Smeby<sup>10</sup>, le pareció insuficiente esta clasificación y realizó un estudio acerca de las diferencias entre las disciplinas utilizando tres variables:

---

<sup>5</sup> García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162–220). México: IISUE–UNAM–Plaza y Valdés.

<sup>6</sup> Olson, J. (1992). *Understanding teaching*. Philadelphia. Open University Press.

<sup>7</sup> Robinson, V., y Kuin, L. (1999). *The explanation of practice: why chinese students copy assignments*. *Qualitative studies in education*, v. 12, n. 2, 193- 210.

<sup>8</sup> Gómez López, Luis *Felipe Los determinantes de la práctica educativa* Universidades, núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 29-39 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional

<sup>9</sup> Marentic-Pozarnik B. (1990). *From green tomatoes or is there a shortcut by which to change the conceptions of teaching and learning of college teachers? Higher education in Europe*, v. XXIII, n. 3, 1998.

<sup>10</sup> Smeby, J. (1996). *Disciplinary differences in university Teaching*. *Studies in Higher Education*. v 21, n. 1, pp. 69-69.



Estado paradigmático: se refiere al grado de acuerdo acerca de teorías centrales, métodos, técnicas y métodos de investigación compartidos por los miembros de una comunidad.

Lenguaje de comunicación: En las disciplinas varía en su grado de codificación. Los campos con lenguaje más codificado tienen un lenguaje más estructurado y una lógica particular también más estructurada. Este tipo de lenguaje requiere largos periodos de aprendizaje estructurado. Smeby clasificó los campos de estudio en cinco categorías: Humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales y, medicina y tecnología.

El conocimiento pedagógico:

Es importante reconocer que los profesores, además del contenido disciplinal y de su experiencia docente tienen otro conocimiento que Shulman,<sup>11</sup> llama conocimiento pedagógico. Para este autor, el conocimiento de contenido pedagógico abarca las formas de representar y formular el contenido de la asignatura que lo hace comprensible para los demás; también incluye una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos.

Grossman<sup>12</sup> habla de cuatro categorías para organizar la explicación sobre el conocimiento de contenido pedagógico:

- a) Concepción global de la docencia de una asignatura:  
En cuanto al docente se refiere a su conocimiento y sus creencias sobre la naturaleza de la asignatura y de aquello que considera importante que los estudiantes aprendan.
- b) Conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción:  
Los profesores eficaces tienen extensos repertorios de representaciones y formas de adaptación de estas representaciones para encajar con las necesidades de las personas concretas que están aprendiendo. Los profesores nuevos; sin embargo, carecen a menudo de amplios repertorios estrategias y representaciones (Shulman, 1989).
- c) Conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura.  
Es el conocimiento de las interpretaciones y las potenciales interpretaciones erróneas de los estudiantes en la asignatura
- d) Conocimiento del currículum y los materiales curriculares.  
Es el conocimiento del currículum y los materiales curriculares que incluye la familiaridad con el abanico de libros de texto y otros materiales de docencia disponibles para enseñar los diversos temas. También incluye el conocimiento de la organización de los temas y las ideas en el currículum. Las formas de representar el contenido de una asignatura y la manera de hacerlo comprensible para los demás

Entonces podemos mencionar que la práctica docente es el conjunto de situaciones que transcurren dentro del aula, tienen que ver estrictamente con el quehacer del maestro y el aprendizaje de los alumnos, mientras que en la práctica educativa intervienen otros factores como las características propias de la Institución, la capacitación de los maestros y las experiencias con que los alumnos y maestros ya cuentan,

---

<sup>11</sup> Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), La investigación de la enseñanza, I. Barcelona: Paidós.

<sup>12</sup> Grossman, P. (1990). The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education. Nueva York: Teachers College Press.

Cabe hacer mención estos dos procesos constantemente interactúan y se influyen mutuamente.

### Tipos de conocimientos con los que debe contar un docente

Shulman, afirma que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento:

- 1) El conocimiento del contenido de la asignatura: es el conocimiento teórico práctico que se tiene de una materia
- 2) El conocimiento pedagógico general: es sobre el conocimiento, capacitación y creencias que se tiene sobre los temas de la enseñanza y el aprendizaje en general.

De igual manera señaló la importancia de que en base a los dos anteriores desarrollen las formas específicas de enseñar una asignatura en lo particular, a esto lo llamó:

Conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura y se trata de las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás" (Putnam y Borko, 2000, p. 232).

### Diseño y propuesta de Modelo de evaluación docente

Es necesario estructurar un modelo de evaluación para de ahí poder tomar las referencias a la hora de ejercer esta práctica en nuestras instituciones, a continuación, se presenta un modelo basado en el trabajo de los propios investigadores y de autores citados en la presente Investigación, en donde desarrollan un rol activo los docentes, alumnos, pares, directiva inmediata y la propia Institución.

TIEMPO		MOMENTO	ASPECTOS	TÉCNICAS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS
ANTES	La didáctica del profesor y la planificación de la enseñanza.	PRIMER MOMENTO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El docente está preocupado por su situación personal como profesor ante los alumnos</li> <li>2) Los conocimientos y capacitaciones que el docente ha tenido en su quehacer en la docencia en lo general y en la materia que imparte en lo particular.</li> <li>3) La planeación previa que el docente hace de su clase, las actualizaciones de la materia y los ejercicios que aplicará.</li> <li>4) Conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción</li> <li>5) Conocimiento del currículum y los materiales curriculares.</li> <li>6) El conocimiento de las interpretaciones y las potenciales interpretaciones erróneas de los estudiantes en la asignatura</li> <li>7) Las expectativas que genera del grupo que le será asignado y de su propia eficacia.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del programa de estudios</li> <li>• Capacitación docente en talleres</li> <li>• Diseño y actualización de Materiales Educativos empleados</li> <li>• Diseño de Planes de clase</li> <li>• Diseño de evaluación por portafolios de trabajo.</li> </ul>

<b>DURANTE</b>	Interacción docente-alumno dentro del aula	<b>SEGUNDO MOMENTO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Incluye la realización, la objetivación de la situación didáctica</li> <li>2) Se hace realidad lo previsto en el momento anterior, en referencia a sus expectativas sobre el grupo asignado, conoce las características generales del grupo e individuales de cada alumno.</li> <li>3) El docente aplica los conocimientos y capacitaciones que ha tenido en su quehacer en la educación en lo general y en la materia que imparte en lo particular.</li> <li>4) El docente está más enfocado a los contenidos del curso cuidando cubrir todos los temas centrales de la materia;</li> <li>5) El docente se centra en el alumno como un receptor de información y en sí mismo como un presentador, ve al alumno como alguien activo que puede discutir y escribir trabajos</li> <li>6) Finalmente concibe al alumno como un aprendiz independiente y activo que sabe aprender por su cuenta.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro y análisis de videos de las actividades dentro del aula por parte del docente.</li> <li>• Entrevista aleatoria a alumnos sobre el desarrollo de la materia.</li> <li>• Revisión periódica por parte de la Secretaría Académica de la Institución del nivel de aprovechamiento del grupo.</li> <li>• Evaluación por portafolios de trabajo.</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul>
<b>DESPUÉS</b>	Análisis y reflexión sobre los resultados obtenidos	<b>TERCER MOMENTO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser evaluado por docentes, alumnos, pares e Institución.</li> <li>2) El docente valida los resultados de la práctica docente en un período determinado.</li> <li>3) Se reconoce los logros alcanzados</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas de logro de los estudiantes</li> <li>• Evaluación por pares de eficacia de estudiantes y docentes</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul>

Fig. 1, Modelo realizado por los propios investigadores, basados en la compilación de trabajos de: Dimensiones de la propuesta del Modelo de evaluación/formación, realizado por García, Loredo y Carranza y otros autores

### Conclusiones

Para poder aplicar la propuesta de evaluación se deben diseñar, analizar e implementar procesos, instrumentos e incluso las propias Instituciones deben poner al alcance del docente talleres de análisis, capacitación y reflexión sobre docencia, de esta manera cada uno de los profesores de manera tanto colectiva como individual, podrá reflexionar sobre su situación dentro de la Institución en relación al desarrollo docente que lleva a cabo, de manera objetiva podrá detectar, analizar y subsanar sus áreas de oportunidad.

Es una realidad que no basta las ganas y buenas intenciones que los docentes puedan llegar a tener, es necesario que se les brinden las herramientas para alcanzar las metas trazadas tanto a nivel del docente como de las Instituciones.

## Referencias Bibliográficas:

- Achilli, Elena: *“La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro”* Cuadernos de Formación Docente. Bs. As.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). *“Enseñar y aprender en el contexto del aula”*.
- C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *“Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar”* (pp.357–386). Madrid: Alianza.
- De Lella, C. (1999). *“Modelos y tendencias de la formación docente”*. Consultado el 2 de mayo del 2018 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Fierro, C. Fortoul, B & Rosas, L (1999) *“Transformando la práctica Docente. Una propuesta en la Investigación”* Acción. México: Paldós. Capítulos 1 y 2
- García, B.; Loredó J.; Carranza G.. *“Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”*. redie, Ensenada , v. 10, n. spe., enero2008 Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1607-40412008000300006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1607-40412008000300006&lng=es&nrm=iso). Revisado el 25 de Abril del 2018
- Gómez L., *“Los determinantes de la práctica educativa”* Universidades, núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 29-39 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional
- Grossman, P. (1990). *“The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education”*. Nueva York: Teachers College Press.
- Marentic-Pozarnik B. (1990). *“From green tomatoes or is there a shortcut by which to change the conceptions of teaching and learning of college teachers? Higher education in Europe,”* v. XXIII, n. 3, 1998.
- Olson, J. (1992). *“Understanding teaching. Philadelphia.”* Open University Press
- Robinson, V., y Kuin, L. (1999). *“The explanation of practice: why chinese students copy assignments. Qualitative studies in education,”* v. 12, n. 2, 193- 210.
- Smeby, J. (1996). *“Disciplinary differences in university Teaching. Studies in Higher Education”*. v 21, n. 1, pp. 69-69.

## CAPITULO 6

### **Planificación por proyectos como medio para el desarrollo de competencias profesionales docentes**

Mario Francisco Silva Martínez; silvamartfco@hotmail.com  
Gloria Cuevas Encarnación; beth682009@hotmail.com  
Escuela Normal Preescolar “Adolfo Viguri Viguri”  
Chilpancingo, Gro.

#### **Resumen**

El desarrollo de la presente investigación es un estudio sobre el aprendizaje de la planificación por proyectos como medios de las competencias profesionales con estudiantes normalistas de séptimo semestre, con la intención de fortalecer el ejercicio de las competencias profesionales del curso: Prevención de la violencia en educación preescolar y su desarrollo en la práctica profesional en los diferentes jardines de niños del municipio de Chilpancingo, Guerrero. Congruente, acorde al ejercicio continuo y a las necesidades de los diferentes contextos escolares, para poder transformar una realidad social y concebirlos en procesos de emancipación.

La pedagogía escolar ofrece una amplia posibilidad de opciones pedagógicas, pero prevalece más una cultura tradicionalista en el proceso de desarrollo enseñanza-aprendizaje, la cual no motiva una participación activa del enseñante-aprendiz en la planificación por proyectos como medios de las competencias profesionales. La presente investigación muestra que tanto alumnos como maestros se tienen limitaciones en la construcción de un pensamiento analítico-auto reflexivo y crítico en la planificación por proyectos como medios de las competencias profesionales.

**Palabras Clave.** Planificación, proyecto, competencia profesional.

#### **Planteamiento del problema**

El presente trabajo de investigación se inició con alumnas de séptimo semestre, de la Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri, ubicada en avenida de la juventud Núm. 6 de la ciudad capital, Chilpancingo de los Bravo Guerrero, con los grupos 702, 703, con el Plan de Estudios 2012 de la licenciatura en Educación Preescolar.

En los últimos semestres, las alumnas tienen como propósito desarrollar en el estudiante la capacidad de articular los conocimientos teóricos-disciplinarios y didácticos estudiados en cada uno de los trayectos formativos con las exigencias que la docencia le plantea en el aula y en la escuela.

Poniendo en práctica sus competencias teóricas profesionales para la toma de decisiones y a la solución de problemas, desarrollando sus respectivos enfoques curriculares y principios pedagógicos que son el sustento y desarrollo de su práctica profesional.

Como futuros docentes, base primordial para su formación como licenciadas y licenciados en educación preescolar, a fin de lograr un trabajo teórico- práctico, para solventar realidades existentes en las localidades, estas van, desde una planificación simple hasta una planificación por proyectos como medios de las competencias profesionales, para fortalecer o transformar nuevas realidades sociales, que se van convirtiendo en una actividad como el eje central del trabajo académico.

Por lo tanto, se debe indagar durante su proceso de formación que están llevando las alumnas

y alumnos de séptimo semestre de acuerdo a la enseñanza y práctica de estas bases educativas en las cuales se están integrando.

Se deben identificar cuáles han sido los problemas que han enfrentado cada uno de los estudiantes en la planificación. Este trabajo permitirá conocer con que otras herramientas se les pueden auxiliar a los futuros egresados de esta institución educativa enfocadas a una realidad próxima que les ayude a enfrentar los diferentes retos.

La mayoría de los docentes desconocen acerca del perfil de egreso debido a que no insisten de manera personal en una preparación profesional y no toman en cuenta el valor del cumplimiento de las tareas en las diferentes actividades de las clases de los normalistas de preescolar, esto con la finalidad de brindar un mayor apoyo acorde con sus necesidades de aprendizajes.

Los grupos colegiados forman parte importante del planteamiento de la problemática que se observa y analiza en la Escuela Normal Preescolar, pero al mismo tiempo desconocen de la aplicación de esta formación del perfil de egreso.

No hay un proceso de evaluación que dé seguimiento a los rasgos deseables de los estudiantes normalistas de preescolar.

Conociendo el origen y las diferentes problemáticas en planificación por proyectos como medio para el desarrollo de competencias profesionales docentes la planificación se hace el siguiente planteamiento.

¿Cómo planificar por proyectos como medios de las competencias profesionales que sean pertinentes y relevantes en el desempeño de la profesión en un contexto específico?

### **Marco teórico**

El presente trabajo de investigación en el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el perfil de egreso, corresponda a las necesidades que demanda la sociedad presente y que sea acorde al nuevo Plan de Estudios del nivel básico en Preescolar. Se pretende que en su formación de futuros docentes en los jardines de niños tengan una visión clara de las competencias a desarrollar durante su proceso de formación, conscientes del gran valor de educar.

Todos los rasgos del perfil de egreso están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponde de manera exclusiva a una asignatura, curso o actividad específica, algunos, como el dominio de los propósitos y contenidos básicos, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios, otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación en valores, corresponden a los estilos, las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los cursos; la disposición, la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudio, como el desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de los contenidos y de los hábitos de estudio consolidados de la educación normal.

Unificar criterios de planificación por proyectos con las áreas sustanciales de la institución, los cuerpos colegiados de los diferentes semestres y sobre todo con el alumnado que es la base primordial para su formación como Licenciadas y Licenciados en Educación Preescolar.

La habilidad para planificar se considera un aspecto fundamental dentro de las competencias profesionales que definen el rol de los docentes. Es el aspecto central de la fase pre activa, es decir, del período anterior a la instrucción directa con el alumno. Por otra parte, a lo largo de los años de formación inicial, los futuros docentes reciben un ejercicio específico en

tareas de planificación y programación del currículo.

Clark y Peterson (1986) hicieron una revisión de los trabajos donde se analiza el contenido de las competencias del profesor como programador o planificador de la actividad docente. Según los autores mencionados, en sus conclusiones indican que la planificación se entiende de dos formas diferentes:

- En primer lugar, se concibe la planificación como un conjunto de procesos psicológicos a través de los cuales la persona se representa el futuro, estudia los medios y los fines para acceder a él, y construye un marco o estructura de referencia que le sirve de guía en su actuación para la consecución de las metas programadas.
- En segundo lugar, la planificación también se entiende como aquello que hacen los profesores cuando dicen estar programando o planificando la enseñanza. Este segundo aspecto es el que ha centrado la mayor parte de la atención de las investigaciones sobre.

La planificación es, pues, un proceso secuencias a través del cual se establecen una serie de pasos que conducen la enseñanza a una meta final. Una planificación eficaz requiere poner en marcha una serie de habilidades cognitivas, que no siempre resultan conscientes para el que planifica.

La planificación por proyectos como medio para el desarrollo de competencias profesionales docentes, está bajo un enfoque centrado en el aprendizaje, tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza. El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente. Además, ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir, tiene un carácter situado. (SEP, 2012)

### **El aprendizaje por proyectos**

Etimológicamente, el término proyecto procede del latín *proiectus*, y en una de sus acepciones lo define como “designio o pensamiento de ejecutar algo” y “primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva”. Un proyecto consiste en un proceso que dura un lapso de tiempo, que debería estar determinado con claridad, y que pasa por distintas y sucesivas etapas o fases. Sánchez Martínez (2009:171) menciona que Gido y Clements (1999) distinguen las siguientes fases de un proyecto:

- a. Identificación de una necesidad, un problema o una oportunidad.
- b. Desarrollo de una propuesta de solución.
- c. Realización del proyecto.
- c. Terminación del proyecto.

Proyecto educativo consiste en la planificación de un proceso para que los alumnos alcancen ciertos objetivos de aprendizaje. Como cualquier proyecto, surge a partir de la detección de una necesidad o de un problema y su finalidad es la satisfacción o resolución de aquello detectado.

### **El aprendizaje basado en proyectos**

Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la cual los estudiantes se involucran de forma activa en la elaboración de una tarea-producto (material didáctico, trabajo de indagación, diseño de propuestas y prototipos, manifestaciones artísticas, exposiciones de producciones diversas o experimentos, etc.) que da respuesta a un problema o necesidad planteada por el contexto social, educativo o académico de interés”. Acuerdo número 650 por el que se

establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar. (SEP, 2012)

El perfil de egreso se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos.

Perrenoud (2004) plantea que el enfoque por competencia da una nueva fuerza a los saberes, los vincula a las prácticas sociales, a las situaciones complejas o problemáticas o incluso los proyectos.<sup>9</sup> También afirma que la mayoría de las competencias también movilizan saberes (nociones, conocimientos, informaciones, procedimientos, métodos, técnicas y otras competencias más específicas).

### **Se entiende por competencia**

“...al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir.” (SEP., 2012)

### **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”. (SEP, 2012). En este caso centrado en el:

- 1) Diseño de planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
  - Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.
  - Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.
- 2) Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
  - Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo. (SEP., 2012)

Las competencias profesionales se articulan en un conjunto de cursos orientados al logro del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar que integran la malla curricular. Específicamente en el Trayecto de Práctica profesional, vincula los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula, Tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera todos los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional. (SEP, 2012)



## **La práctica profesional**

Se entiende como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad. Es un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia, tiene como propósito desarrollar en el estudiante la capacidad para articular los conocimientos teórico-disciplinarios y didácticos estudiados en cada uno de los trayectos formativos con las exigencias que la docencia le plantea en el aula y en la escuela (SEP, 2012).

## **Metodología**

Para el propósito de la presente investigación, partimos del paradigma cualitativo como un todo de esta realidad social y humana. Específicamente del paradigma de la “teoría crítica”, que promueve la metodología participativa y transformadora, en un ideal de la emancipación y el progreso, conocer y comprender la realidad como praxis, unir la teoría con la práctica, (conocimiento acción y valores), implicar al investigador a partir de la autorreflexión. Tiene como fundador a Kurt Lewin, quién en 1944 utilizó por primera vez el término de investigación acción (IA), con el objeto de ligar el enfoque experimental de la ciencia con programas de acción social. Su vertiente original es de carácter sociológico; fue desarrollado fundamentalmente por él, siguiendo el proceso del método inductivo, basada en la técnica de observación y el diario como instrumentos de recogida de datos de carácter crítico propio de las ciencias sociales (Poy Reza, 2016).

Es un primer conocimiento de unificación, similitudes, discrepancias y su impacto en la enseñanza-aprendizaje. Para generar consensos con la responsabilidad de comprometerse y movilizar saberes, en la mejora del ejercicio de la planificación por proyectos como medios de las competencias profesionales, se toma el diagnóstico participativo como método de trabajo.

En palabras de Kurt Lewin, el diagnóstico debe servir para “esclarecer el quehacer profesional en el manejo de los problemas sociales específicos” (Galileo-Zaragoza, 2010)

“El término diagnóstico proviene del griego *diagnostikós* formado por el prefijo *diá* = “a través” y *gnosis* = “conocimiento”, “apto para conocer”; por lo tanto, se trata de un “conocer a través” o un “conocer por medio de”, esta primera aproximación al término nos permite precisar el concepto al que se quiere llegar.” (Galileo-Zaragoza.2010)

Diagnóstico participativo. Enfoque concebido como aprender haciendo, actividad realizada sobre el terreno, estimula y apoya a los miembros de un grupo para explorar, analizar y evaluar limitaciones y potenciales, permite que los participantes construyan puntos de vista sobre las temáticas trabajadas.

Supuestos del diagnóstico

Dimensión del diagnóstico:

Dimensión espacial: Escuela Normal Preescolar “Adolfo Viguri Viguri” y algunas zonas de las localidades cercanas donde las alumnas realizan prácticas profesionales.

Temporal. Durante cada ciclo escolar en periodo semestral.

Selección de técnica. Observación sistematizada

Instrumentos. Diario de la educadora

Procedimiento metodológico. Por grupos y diferentes grados académicos en los jardines de niños mencionados.

## **Desarrollo y discusión**

Se diseña y pone en marcha un plan de acción con una serie de actividades que nos llevan al análisis y reflexión de nuestro quehacer docente, siguiendo el enfoque de la investigación acción. Bajo una revisión previa teórica, se propuso analizar las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso de la Licenciatura en educación Preescolar, los enfoques curriculares y sus respectivos principios pedagógicos.

Una vez consensados se toma el acuerdo de realizarlos en las escuelas donde llevaran a cabo su práctica profesional, durante el periodo semestral agosto-enero del ciclo escolar 2017-2018, Aprovechando la distribución que realizan las maestras coordinadoras de la práctica profesional. A cada alumna se le asigna un grupo con una maestra titular.

Se replantea el plan estratégico, se establecen prioridades, para planificar proyectos de intervención de corto y largo plazo, para conocer y vincular los principios pedagógicos del perfil de egreso, establecidos en las competencias profesionales por alumnas y alumnos de séptimo semestre grupos, 702 y 703 del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar. Campos formativos y sus respectivos enfoques curriculares y principios pedagógicos del Programa de Educación Preescolar 2011. Así también, los del Plan de Estudios de Educación Básica 2011 y la práctica profesional que se llevó a cabo en Chilpancingo, Gro.

A través de la técnica de observación, y el diario como instrumento de recogida de datos, se registran las diferentes formas y estilos de planificación por proyectos a desarrollar la práctica profesional escolar. En los jardines de niños “Vicente Riva Palacio”, Mochitlán, Gro. “Justo Sierra”, Mochitlán, Gro. “Benito Juárez”, Tepechicotlán, Gro. y “Juan N. Álvarez”, Chilpancingo Gro.

De los resultados que se van obteniendo, se socializa en plenaria la problemática presentada, después de una discusión analítica –reflexiva, donde las alumnas manifiestan la necesidad y condiciones, para fortalecer las competencias descritas y se presentan los objetivos.

- Identificar las principales necesidades a planificar por proyectos como medios de las competencias profesionales a corto y largo plazo a través de un prediagnóstico.
- Unificar criterios para el desarrollo de proyectos enseñanza aprendizaje en el curso prevención de la violencia en educación preescolar.

## **Resultados**

Revitalizar la reflexión sobre este enfoque de investigación, propuesta de colaboración de gran aliento, que consiste en congregar diversas concepciones sobre la integración del conocimiento, en la planificación por proyectos para analizarlas, cuestionarlas y contrastarlas, en fin, para estudiarlas y comentarlas, pero en clave de pregunta de investigación, es decir, de problema de conocimiento. Conjugación de saberes, proceso dialéctico.

Especial relevancia y pertinencia en los ámbitos de investigación, de educación y de ejercicio profesional orientada a resolver problemas en el aula.

La dinámica de trabajo, que comprende discusiones y exigencia de flexibilidad y reflexividad de sus integrantes, una planificación guiada por decisiones correctas amparando el bien común, resultado de una inteligencia colectiva.

## Conclusiones

Importante reconocer la importancia de estos trabajos, ya que motiva a alumnas, para dar seguimiento a este tipo de proyectos, plasmándolos en alguna de las modalidades de titulación.

En la etapa de su práctica profesional, las alumnas son muy absorbidas por una serie de actividades, por la maestra de la práctica y la maestra titular, por lo que su atención se centra en ellas, esto dificulta abordar los trabajos a más profundidad.

El trabajo individualista de la planta docente no permite un buen desarrollo tanto del docente como del alumnado, por lo que se requiere más esfuerzo en el trabajo colaborativo-participativo.

La influencia de otros maestros que también tienen el interés de destacar en sus respectivas áreas, y que les presentan una diversidad de temáticas y problemáticas a resolver.

Crear condiciones para comprender las diferentes propuestas en respuesta a las demandas de las escuelas de preescolar en sus diferentes contextos, retomando las acciones que fueron pertinentes, dándoles seguimiento.

## Referencias

- Galileo-Zaragoza. (2010, mayo 2). *Tipos de investigación*. [Blog] Recuperado de <http://tiposdeinvestigaciones.blogspot.mx/>
- Gomes, R. (2007). El análisis de datos en la investigación cualitativa. En M. C. De Sousa Minayo (Ed), *Investigación Social Teoría, método y creatividad* (pp. 53-64). Buenos Aires: Lugar editorial.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Barcelona: Grao.
- Poy Reza, J. J. (2016). *Del problema al informe. Paradigmas, enfoques y diseños metodológicos de investigación educativa*. México: Editor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011a). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: Autor.
- SEP. (2011b). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- SEP. (2012). *Acuerdo número 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar*. México: Diario Oficial de la Federación.

## CAPITULO 7

### La Articulación Teoría y Práctica en la Planeación Didáctica de los Docentes en Formación

Laura Ramírez Jaramillo; [laura.rj70@gmail.com](mailto:laura.rj70@gmail.com)  
Escuela Normal de Valle de Bravo

#### Resumen

El presente documento describe el avance de investigación atendida en la Escuela Normal de Valle de Bravo (ENVB), inicia en el ciclo escolar 2017-2018, expresa los resultados obtenidos según lo planeado en el protocolo de investigación desde una temporalidad a corto, mediano y largo plazo.

Toma como objeto de estudio las prácticas profesionales para problematizar la acción de los docentes en formación del 7º y 8º semestre de la LESEQ, el objetivo es valorar la movilización de saberes constituidos durante la formación inicial como elementos para la comprensión e interpretación de la racionalidad y enfoque curricular del Plan de Estudios de educación Básica 2011; y reconocer cómo trasladan dichos saberes al proceso de enseñanza y aprendizaje durante el proceso didáctico en educación básica, dando atención a la triada: comprensión de enfoque curricular-planeación-acción docente.

Desde la sociología comprensiva de M. Weber se implementa la metodología del tipo ideal en la acción docente, se establece la propuesta teórica de J. Habermas de los intereses constitutivos del saber y los enfoques racionales del conocimiento trasladando esta perspectiva al campo educativo para relacionar a un enfoque la propuesta curricular vigente en Educación Básica.

Este avance se centra en un análisis crítico reflexivo de los componentes del plan de estudios de Educación Básica 2011 para identificar los componentes curriculares como fines, intencionalidades, códigos y representaciones sociales del curriculum y centrarlo en un enfoque de la propuesta teórica para posteriormente dar cuenta si lo evidencian y expresan en el diseño de la planificación.

**Palabras Clave:** Prácticas Profesionales, Proyecto Curricular, Enfoque Curricular, Planeación, Acción docente.

La formación de nuevos docentes en las Escuelas Normales (EN) se demarca en el atención a dos dimensiones articuladas que propician una relación dialéctica entre teoría y práctica (Carr,1998); la primera desarrollada en el proceso de formación inicial como estudiantes, centrada en el dominio de elementos conceptuales, epistemológicos, metodológicos y actitudinales; su finalidad es estructurar y constituir saberes que le permitan al estudiante trasladarlos al proceso práctico de las prácticas profesionales durante su actuación en la intervención docente, movilización que inicia y se evidencia a partir del diseño de la planificación docente, para ser llevada a un segundo momento en las jornadas de las prácticas profesionales.

Cada uno de los aspectos que se implican en el desarrollo de las prácticas profesionales requieren de una vigilancia epistemológica (Gastón Bachelard:1997) para reconocer no solo la articulación y la relación dialéctica entre la teoría y práctica también distinguir qué otros elementos inciden en el proceso formativo ya que las prácticas profesionales con sentido pedagógico y didáctico no se reducen solo a la aplicación de saberes como lo argumenta

Kemmis (1993), en ellas se identifican algunos otros elementos intervinientes que las determinan, aspectos que las convierten en un fenómeno educativo que requiere develarse para ser analizadas y comprender generalidades, y reconocer posibles desviaciones que provocan vacíos en el proceso formativo no solo del estudiante normalista, también del estudiante de educación básica durante en proceso de enseñanza y aprendizaje.

El presente escrito presenta un avance de investigación que inicia el ciclo escolar 2017-2018, toma como objeto de estudio las prácticas profesionales para problematizar la intervención docente de los estudiantes normalistas del 7° y 8° semestre de la Licenciatura de Educación Secundaria con Especialidad en Química (LESEQ) durante sus jornadas de prácticas, el objetivo es valorar si los saberes constituidos durante la formación inicial les brindan elementos para la comprensión e interpretación de la racionalidad y enfoque curricular del Plan de Estudios de educación Básica y movilizar dichos saberes al proceso de enseñanza y aprendizaje durante el proceso didáctico de la intervención docente.

Para el logro del objetivo implementa como proceso metodológico la sociología comprensiva de M. Weber, centrada en la identificación del tipo ideal para distinguir el tipo de actuar racional durante la intervención; se pretende dar atención a la relación lógica de la triada comprensión curricular-planeación-acción docente, momentos diferentes donde el docente establece una relación dialéctica entre saberes, experiencias y realidades vividas cuando estos se expresan, cuando hablan, discuten y contrastan visiones, realidades y subjetividades. Por ello, se pone en la mesa del debate las prácticas profesionales para ver el proceso constituido como un fenómeno educativo, con la finalidad de exponer como se configuran las prácticas profesionales, resaltando la demarcación de la formación inicial que va desde lo teórico y el traslado de saberes a lo práctico.

Se distinguen los aspectos que se implican antes, durante y después de las prácticas profesionales, para reconocer cada uno de los elementos didácticos intervinientes durante el proceso; importante es articular las ideologías, tradiciones y costumbres institucionales desde lo social y cultural pero también distinguir los factores económicos, geográficos y políticos que influyen en lo social y en cada institución, reconociendo que cada una de las esferas involucradas complejizan el fenómeno educativo durante la intervención docente y pueden desviar el sentido del enfoque y racionalidad curricular implícita y explícita del Plan de estudios de Educación Básica, lo anterior se valida con el argumento de I. Wetsbury (2001) quien expresa: “cuando un docente atiende un proyecto curricular, son varios los problemas que enfrenta desde lo político, económico, moral, técnico , social, intelectual y personal” (p.33).

Con la investigación se pretende develar realidades vividas, por lo tanto, es necesario propiciar la indagación, observación y explicación de cada uno de los componentes intervinientes para descubrir cómo teorizan los docentes la aplicación del curriculum desde la comprensión del proyecto curricular, la planificación y la acción docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto se cuestiona: ¿Cómo teoriza el docente en formación el Plan de Estudios para comprender, interpretar y trasladar la racionalidad y enfoque curricular a la planificación y a la acción docente? ¿Cuál es la racionalidad y enfoque curricular del Plan de Estudios vigente de Educación Básica? ¿Los saberes teóricos constituidos durante la formación inicial se trasladan al diseño de la planificación didáctica?

Lo anterior se atiende a partir de los resultados del examen de oposición aplicados a los egresados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para el ingreso al servicio profesional docente, estos valoran como área de oportunidad en los concursantes buen manejo en el diseño y aplicación de situaciones y estrategias didácticas, sin embargo,

recomiendan profundizar el conocimiento y dominio de enfoques curriculares. Por otro lado, durante el proceso de observación de prácticas se evidencia una confusión relacional de la teoría con la práctica, un mal entendimiento de la propuesta curricular desde las teorías y paradigmas que sostienen el plan de estudios, hay ausencia de la relación teórica identificada en la planeación y la intervención docente, dejando ver procesos de construcción desarticulados en lo planeado y lo realizado.

La investigación centra su sustento teórico en la teoría de los intereses constitutivos de J. Habermas (1986) –saber técnico y práctico-, propuesta que retoma Grundy y la traslada al campo educativo para articular el Plan de estudios de Educación Básica en el marco de la teoría de los intereses constitutivos del saber y la racionalidad de conocimiento, Habermas expresa como racional aquello que orienta hacia el placer y da las bases del conocimiento para generar las condiciones de su desarrollo.

El interés constitutivo y enfoque racional técnico se articula con la propuesta curricular de la enseñanza por objetivos, se analizan las propuestas curriculares de clásicos de la enseñanza como Popham, Mager, Briggs, Bobbit, Tyler y Taba, este modelo curricular se sustenta en las teorías conductuales, busca un cambio de conducta esperada en los estudiantes, también es conocida como la enseñanza medios-fines desde un enfoque productor y reproductor por priorizar la memorización y repetición de información.

El enfoque práctico con sus intereses racionales se traslada a la propuesta curricular donde la intención del sujeto parte de la reflexión sobre el qué hacer, cómo hacerlo, para qué hacerlo, implica la comprensión de significados, la atención de planteamientos, reflexiones producto de la realización de acciones de los sujetos en ambientes concretos, destaca el sentido de la comprensión y la interacción de los sujetos y el ambiente naturalista. Los principales exponentes del curriculum práctico son Josep Schwab (1990), Elliot (1991), Sthenhouse (1985), César Coll, Zabalza entre otros.

En este escrito se presenta lo planeado en un primer momento centrado en el análisis y comprensión de los elementos que componen y sostienen el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 y el diseño de la planificación para reconocer si identifica cada uno de los elementos epistemológicos, psicopedagógicos, didácticos y disciplinares que dan sentido a la propuesta curricular.

Se atiende estos elementos con la pretensión de valorar si se atiende el enfoque del curriculum y no fracturar o distanciar el proceso de enseñanza y aprendizaje a modelos curriculares desfasados o bien a procesos de enseñanza acríticos; atendiendo lo que valida Antoni Zabala (2000) “no es posible enseñar nada sino se parte de una idea de cómo se producen los aprendizajes, para saber cómo se aprende y cómo se enseña y dar respuesta al por qué enseñamos y cómo enseñamos” (p.28).

Las intervenciones docentes durante las jornadas de prácticas profesionales da al estudiante normalista la oportunidad de interpretar didácticamente un programa escolar, abre la coyuntura para desestructurar las representaciones abstractas o idealizadas del curriculum para desarrollar aprendizajes significativos en el aula a partir de movilizar conocimientos desde una propuesta racional (Díaz Barriga, 1994), y para el investigador da la oportunidad de encontrar puntos de incidencia, cuestionar y reflexionar aspectos de la formación. En este caso se busca la relación teórica y práctica entre lo planeado y lo ejecutado, para evitar la presencia de dicotomías curriculares; es importante tener claridad en este proceso sobre qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar.

Para el análisis de características y componentes del Plan de Estudios de Educación Básica 2011 se diseñó una tabla de doble entrada para descifrar y descubrir los códigos para

distinguir cómo se representa el currículum en las instituciones (Ludgren, 1997); descubrir y connotar las representaciones y significados implícitos y explícitos del currículum; Carr y Kemmis (1998) mencionan la importancia de diferenciar los criterios que configuran los proyectos curriculares ya que se constituyen en una temporalidad que dan atención a los retos sociales que se viven (p.106); por su lado Grundy (1998) manifiesta la importancia de ver el currículum como un constructo social que se diseña desde planteamientos inmersos en realidades históricas de un medio social (p. 21).

En el análisis del Plan de Estudios de Educación Básica se destacan los fines y dimensiones de la educación, elementos encaminados a dar respuesta al desarrollo económico y político de la actual sociedad global, para construir sociedades del conocimiento; se caracteriza por ser de corte local, nacional y global, expresa la intención del desarrollo pleno de las personas, con identidad y pertinencia social, formar personas que valoren su entorno, sean ciudadanos responsables, éticos, activos y potencien sus capacidades y habilidades de pensamiento de orden superior para que se desenvuelvan en su vida cotidiana, resuelvan problemas y retos para tomar decisiones, enfatiza el desarrollo de su creatividad y que se relacionen con sus pares en la sociedad; piensen para comprender y expliquen situaciones desde diversas áreas del saber en una diversidad social, cultural, lingüística. Desde esta perspectiva se ubica el proyecto por sus características curriculares en un enfoque racional práctico.

Respecto a los principios pedagógicos se establece una congruencia entre aprendizajes, la enseñanza y evaluación en atención a campos formativos con temáticas graduales; se sustenta la construcción del conocimiento en el modelo por competencias sostenido en paradigmas socioconstructivista conformado por las teorías cognitivistas, psicopedagógicas, teorías de la información y del aprendizaje, así como las neurociencias. Sustento teórico que tienen que articularse a la planificación como base para la intervención para identificar la relación y movilización de saberes a la planeación e intervención.

Hace énfasis en la generación de ambientes favorables para armonizar el aprendizaje con la implementación de recursos didácticos de diversa índole para lograr una enseñanza situada, contextualizada, potenciando el saber (conocimientos) el saber hacer (habilidades) y la valoración de ese hacer (valores y actitudes) para lograr nuevas formas de construcción de pensamiento con sentido crítico y reflexivo, la intención es romper el sentido enciclopedista de la enseñanza sostenida en las teorías conductuales.

Distingue la armonización de diferentes medios didácticos (digitales y de comunicación) para ser adaptados y ajustados al medio institucional y áulico, enfatiza la importancia de considerar las características del contexto, su historia, ideología, las prácticas, las costumbres, tradiciones y condiciones del lugar para propiciar que los estudiantes indaguen, investiguen y construyan el conocimiento desde sus referentes naturales y lograr situar el proceso para el logro de aprendizajes esperados organizados en campos formativos.

En el análisis se encuentran algunas dicotomías en el proyecto curricular que pueden ser un punto de confusión en la comprensión curricular ya que fracturan el sentido racional práctico, ya que expresan parámetros graduales de los estándares curriculares, como descriptores encaminados a la medición externa, estos sintetizan los aprendizajes básicos, organizados en períodos mismos que debe dominar los estudiantes y demostrarlo en las evaluaciones internacionales dando atención a las políticas internacionales de la sociedad global, al estandarizar los conocimientos. Díaz Barriga (2011) respecto a esto argumenta que esta perspectiva ha ido en detrimento de lograr el sentido real de la educación al no considerar las condiciones políticas, sociales, geográficas, económicas entre otras de la sociedad mexicana.

Enfatiza el papel de un docente que promueva ambientes favorables, armonice la aplicación de medios didácticos (digitales y de la comunicación), contextualice la planificación a las necesidades áulicas, institucionales y sociales, sea mediador y promotor de la interacción del aprendizaje para promover la creatividad y pensamiento crítico en cada estudiante.

El reconocimiento de la intención de cada elemento del Plan de Estudios permitió centrarlo en el enfoque racional e interés constitutivo con sentido práctico, enfoque que se asume desde una mirada global para establecer la relación en las formas de construcción del conocimiento desde el diseño previo de la planificación como elemento indispensable que sostiene la intervención docente.

Posteriormente se analizaron las planificaciones elaboradas por los docentes en formación de la planeación para distinguir si las actividades didácticas dan respuesta al enfoque curricular y a la teoría que lo sostiene, por ello no se debe ver como un documento didáctico engorroso que se reduce a un llenado y vaciado de formatos; la planeación va más allá de cumplir con una estructura técnica, que da respuesta a las exigencias administrativas de cumplimiento para el desarrollo del proceso de prácticas en las ENVB. Se enfatiza la planeación como un medio para dar respuesta al logro de aprendizajes significativos, para prever la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje; aspecto que contribuye al logro del perfil de egreso en los futuros docente respecto al logro de competencias profesionales y genéricas, al aplicar críticamente el plan y programa de estudios de educación básica<sup>13</sup>.

La planeación se significa como un proyecto anticipado e intencionado donde se ponen en marcha las habilidades cognitivas centradas en el saber hacer de quien la realiza para dar respuesta a las intenciones, finalidades, tendencias y aprendizajes esperados en los estudiantes de básica durante las prácticas profesionales, es un elemento didáctico fundamental que sostiene la intervención docente para dar respuesta al qué, cuándo y cómo planear, aspectos que conducen de manera articulada al qué, cómo, cuándo y para qué evaluar, por eso es necesario significarla como elemento fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para identificar la relación de los elementos teóricos en la planificación, se aplicó un ejercicio de identificación de las perspectivas teóricas que sostienen el currículum en las formas de construcción del conocimiento en sus propios diseños de planificaciones, perspectivas que se expresa en el siguiente cuadro:

---

<sup>13</sup> Véase Competencias Genéricas y Profesionales del Plan de Estudios de la LEPRI, (Plan y Programa de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2012: SEP)



---

Identificación de perspectivas teóricas en la planificación

Teorías cognitivas: Piaget, Ausubel	Diagnóstico del aprendizaje Conflicto cognitivo Aprendizaje previo y la relación con el puente cognitivo Lenguaje escrito Gradualidad del aprendizaje Relación del Aprendizaje significativo y niveles de concreción del aprendizaje.
Teoría sociocultural de Vygotsky Neurociencias	Cómo propicia la interacción del aprendizaje  Relación de saber cómo aprenden los estudiantes (estilos de aprendizaje), la motivación y creatividad.
Teorías del conocimiento y de la información	Medios de construcción del conocimiento, la innovación y la implementación de tecnología.

---

Cuadro elaborado por la autora de la investigación en abril del 2018.

Posteriormente en la revisión previa se utilizó el seguimiento de una lista de cotejo con variables centradas en la atención de los elementos curriculares y se articularon los indicadores de la dimensión 1 y 2 del documento perfiles, parámetros e indicadores 2017-2018<sup>14</sup>, para dar acompañamiento con sentido epistémico y didáctico.

Se identifica la dificultad de algunos estudiantes normalistas al manifestar una falta de comprensión de los saberes de corte epistemológico, psicopedagógico y didáctico al relacionarlos en la planificación, no alcanzan a entender la relación de la trasposición didáctica, es decir, transformar el conocimiento o saber gestado en la comunidad científica para ubicarlo de forma didáctica y accesible en la planeación; se requiere de establecer una propuesta de mejorar desde los primeros semestres de la formación inicial para incidir en asignaturas de planeación y de prácticas profesionales, para que los alumnos desarrollen habilidades de relación de la teórica con la práctica.

Respecto al análisis de planificaciones valoradas se identifica en su mayoría el empleo del modelo de situaciones de didácticas, implementan estrategias de aprendizaje, algunas sin relación entre el nivel de concreción del conocimiento y el aprendizaje esperado, pocos toman como base los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el diseño de estrategias, se reconoce que hay dificultad por romper el esquema enciclopedista, un 50% diseñan estrategias de corte reproductivo y memorístico, se argumenta que a pesar de propiciar actividades conceptuales y procedimentales estas son dirigidas por los docentes, también las actividades tienden más al control de la conducta, priorizan la asimilación de contenido durante el aprendizaje.

Entre las generalidades que más se destacan en las planificaciones su estructura con inicio, desarrollo y cierre; integran la descripción del contexto con poca relación al diagnóstico del aprendizaje y al diseño de actividades.

Exponen el aprendizaje esperado, lo recuerdan como un proceso mecánico; activan el aprendizaje previo utilizando únicamente estrategias de tipo oral (uso de cuestionamientos) pero no son base para detonar el conflicto cognitivo. Al no relacionar el aprendizaje previo (ausencia del diagnóstico del aprendizaje) con la problematización puede provocar en la

---

<sup>14</sup> Véase Registro de variables para valoración de planificación elaborada en el proceso de investigación en enero del 2018.

intervención docente un rompimiento con el puente cognitivo y el logro del aprendizaje esperado.

Generalmente la organización del grupo es individual (ubicado el grupo en filas por la saturación de integrantes), las actividades son operativas, es decir, atienden la instrucción del docente, no logran la atención de los niveles de concreción del aprendizaje. Favorecen principalmente los estilos de aprendizaje visual y auditivo, se requiere de potenciar otras formas de construir pensamiento.

El principal medio didáctico para fortalecer el conocimiento disciplinar es el libro de texto; para el conocimiento procedimental implementan estrategias donde los estudiantes elaboren productos (esquemas, carteles, etc.) con un seguimiento instruccional del docente, hace falta potenciar el desarrollo de habilidades autonomía. Las prácticas de laboratorio se planean poco, quien lo hace establece la estrategia de práctica grupal y dirigida, se argumenta el no uso de laboratorio por ideologías institucionales.

Predomina el material didáctico individual (proporcionado por el docente en copias de ejercicios o elaboración de esquemas) hay ausencia de material colectivo, de rehúso, pocos usan los recursos tecnológicos, y finalmente planifican al cierre de actividades la aplicación de instrumentos como proceso de evaluación con retroalimentación grupal.

### **Conclusiones**

Con el avance de la investigación desde la implementación metodológica de la sociología comprensiva y la tipología del tipo ideal permite valorar y situar la acción docente en una perspectiva y enfoque curricular, para reconocer la movilización de los saberes teóricos constituidos en la formación inicial y reconocer si son referentes para el diseño de la planificación como sustento de la intervención. Se valida la falta de comprensión del enfoque curricular del plan y programa de estudio vigente de Educación Básica a pesar de tener referentes teóricos del mismo.

Analizar, interpretar y valorar resultados de investigación brinda la posibilidad de generar conocimiento desde las prácticas profesionales para reconocer el sentido y finalidad desde la comprensión de códigos curriculares y dar atención a la triada: enfoque curricular – planificación - acción docente –.

Valorar que la formación docente requiere de saberes para tomar decisiones sobre el qué, cómo, cuándo y para qué enseñar bajo ciertas circunstancias sociales. Es importante diseñar un plan de acción para la comprensión de enfoques curriculares, que permitan identificar matices, variables, saberes de paradigmas, para saber actuar ante la diversidad.

Atender la línea temática es con la intención de contribuir en la emisión de argumentos y propuestas de mejora en diferentes áreas académicas y administrativas que conforman la institución, en específico se requiere fortalecer el desarrollo de asignaturas como: Observación y Práctica docente, Planeación educativa, Estrategias para el Estudio y la Comunicación; con respecto a los proyectos institucionales se fortalece: seguimiento a planes y programas de estudio, Asesoría, Tutoría y prácticas docentes.

## Referencias Bibliográficas

- Bachelard, G. (1997) "La formación del espíritu científico". Madrid España: Paidós
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986) (1998) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca, Barcelona. Cap. 5 pp. 140-166.
- Díaz, A. (2011). "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. II, núm. 5, recuperado en <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>.
- Grundy, S. (2004) Producto o Práxis del Curriculum. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1986) "Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista, Madrid, Ed. Taurus.
- Hargreaves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (2000), "Enseñanza y aprendizaje", en Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes, México, Octaedro/SEP (Biblioteca del normalista). Perkins D. El currículo: la creación del metacurriculum.
- Ludgren, U. P. (1997) "Teoría del Curriculum y escolarización", Madrid, ed. Morata.
- Nickerson, Raymond S., David N. Perkins y Edgard E. Smith (1998), "Aspectos de la competencia intelectual", en Enseñar a pensar, Aspectos de la aptitud intelectual, Luis Romano y Catalina Ginard (trads.), Barcelona, Paidós/MEC (Temas de educación).
- SEP (1999) Plan de Estudios de Educación Secundaria. Documentos Básicos. México.
- SEP. (2017). Perfil Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnico Docentes. México.
- Shwab, J. (1993) "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en Ginemo Madrid, España.
- Stenhouse (1993) La investigación como base de la enseñanza, Ed. Morata.
- Taba, H. (1974) Elaboración del Currículum, Buenos Aires: Troquel.
- Taylor, R. (1973) Principios Básicos del currículo, Buenos Aires: Troquel.
- Weber, M. (2002) "Economía y Sociedad", México, Ed. Fondo de cultura económica.
- Wilfred, C. (1998) "El docente investigador en educación", textos de Wilfred Carr, Alejandra Méndez y Susy Méndez pardo coordinadoras, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas 2007, Chiapas México: Unicach.edu.mx.

## CAPITULO 8

### El diagnóstico escolar como significación de las Prácticas profesionales de estudiantes normalistas

Laura Eugenia Romero Silva; [lauraromesilva@hotmail.com](mailto:lauraromesilva@hotmail.com)  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

#### Resumen

En el último año de la Licenciatura en Educación Primaria, uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos estudiantes y formadores de docentes, durante el desarrollo de sus Prácticas profesionales, es el **diseño, aplicación y análisis de diagnósticos escolares**, como evaluación inicial en sus grupos de escuelas primarias.

Ser docente en formación exige el diseño, aplicación y análisis de diagnósticos educativos, ellos se vuelven una estrategia que vincula el proceso formativo docente con la investigación de la propia práctica, por tanto, en esta ponencia se afirma que el diagnóstico escolar es evidencia de la significación que va haciendo el/as normalistas de sus Prácticas profesionales, no como aplicadores sino como creadores de las mismas.

La experiencia que se presenta es en torno al diseño, aplicación y análisis del diagnóstico escolar mediante el uso de apoyos gráficos y reflexión, como estrategias de enseñanza, resulta en lo que Ángel Díaz Barriga (2014) denomina “mediación”, que se traduce en acciones que permiten transitar de una etapa a otra, en este caso en el análisis y reflexión de prácticas profesionales.

La estrategia favoreció el significado y la identificación del y con el del rol del maestro/a y fortaleció las finalidades formativas del Trayecto Práctica profesional, como un proceso dinámico, desde una concepción de formación que implica educar desde la incertidumbre, a partir de situaciones siempre inacabadas que requieren la construcción de ambientes favorables para espacios de actuación concretos.

**Palabras clave:** Práctica Profesional, Diagnóstico educativo, Educación normalista.

#### Introducción

Esta experiencia es producto del acompañamiento a estudiantes de los semestres 7° y 8° de la Licenciatura en Educación Primaria 2012 (LEP'2012) en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Indagar sobre la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular (Contreras, J., Pérez de Lara, N. 2013) y desde allí, intentar sostener, en primera persona, los hallazgos sobre el sentido educativo de lo que nos pasa en la cotidianidad del aula. Vislumbra que el análisis y la reflexión de las Prácticas profesionales, se convierten en el vínculo entre los conocimientos, las creencias y los saberes de los estudiantes y las escuelas primarias, como parte de sus identidades docentes.

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria se constituye por cinco trayectos formativos<sup>15</sup>, que se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las

---

<sup>15</sup> Por trayecto formativo se entiende la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido.

competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso del futuro maestro (Acuerdo 649, 2012) y uno de ellos es el de Práctica profesional.

Las finalidades formativas del Trayecto Práctica profesional son:

- Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos.
- Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación primaria.
- Favorecer la comprensión de las características, significados y función social del rol del maestro.

Las Prácticas profesionales vinculan al formador y al estudiante normalista desde **acciones afirmativas con la profesión docente**, es decir, los encuentros, el acompañamiento, el diálogo, resulta en la presentación de evidencias por parte de los/as estudiantes normalistas durante sus Prácticas profesionales, como lo son los diarios del profesor, las planeaciones didácticas, diagnósticos escolares, los relatos de sus jornadas en las escuelas primarias, registros de los niños/as de la primaria, entre otros.

El perfil de egreso de la LEP'2012 establece que se deberán consolidar competencias en los docentes de formación inicial que permita: **observar, intervenir, reflexionar, reconstruir, valorar realidades en su complejidad, circunstancias que precisan, herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales, y que también precisa del acompañamiento de los formadores, con el fin de construir los significados éticos y sociales del rol docente que deviene identidad docente.**

Desde mi experiencia como formadora de docentes, del último año de la Licenciatura en Educación Primaria, uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos, los estudiantes y quienes somos titulares de la Práctica Profesional, es con relación al **diseño, aplicación y análisis de diagnósticos escolares**, como evaluación inicial en sus grupos de escuelas primarias.

Al iniciar el curso de Práctica Profesional, durante el año 2016-2017, se solicitó a los estudiantes (24 en total) contestaran un cuestionario, con el fin de recuperar sus conocimientos previos en lo concerniente al Trayecto de Práctica profesional, una de las preguntas específicamente, refirió a cómo desde el proyecto de intervención socioeducativa que llevaron a cabo en el 6º semestre, fundamentaron el diagnóstico:

—Diagnóstico: menciona autores, técnicas, instrumentos, incluye una evidencia del guion de observación, de entrevista —

— ¿Cuál fue la necesidad a cubrir o el problema educativo detectado? —

De las respuestas obtenidas se puede concluir que, al llegar al 7º semestre, los estudiantes:

- No presentaron una definición clara, sobre lo que es un diagnóstico escolar.
- Definitivamente confunden las técnicas de investigación con los instrumentos, esta confusión resulta muy desventajosa en el sentido que Ángel Espinosa (en Meneses, 1999) señala: "...a pesar de la connotación empírica de las técnicas es necesario que rescatemos el uso de las mismas, es necesario que precisemos su práctica en la investigación como elementos que participan en la construcción del conocimiento de la realidad".
- La falta de acompañamiento, durante los primeros semestres de la licenciatura, de los/as docentes en formación para recuperar, analizar y sistematizar los datos obtenidos de instrumentos aplicados como guiones de observación y entrevistas

a los actores educativos, dificultó considerablemente la formación bajo el enfoque de la docencia reflexiva, tal como se establece en la LEP'2012, pues centran su atención en los instrumentos (en el caso del diagnóstico) o bien, en los recursos didácticos (en el caso de las planeaciones didácticas), no en los procesos formativos, los de ellos y sus alumnos, y aún menos en el sentido que le otorgan a las acciones que proponen como intervención en el aula.

El diseño, aplicación y análisis del diagnóstico escolar, es elemento insoslayable de sus Prácticas profesionales en condiciones reales, pues la afirmación (como una parte identitaria) en la profesión docente (Villareal, A. 2016) desde el desarrollo de competencias profesionales<sup>16</sup> pretende “integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales” (Acuerdo 649, 2012) **que propicien la identificación con el rol docente.**

Esta experiencia con estudiantes de la generación, 2013-2017 condujo a **la siguiente tesis:** el diseño, la aplicación y el análisis de diagnósticos escolares, por parte de estudiantes de 7º semestre, constituye el vínculo entre su proceso formativo como docente y como investigador de su práctica, por tanto, el diagnóstico escolar es evidencia de la significación que va haciendo de sus Prácticas profesionales.

Una vez que terminó la primera jornada de Prácticas profesionales y estuvimos en seminario, **se planteó como objetivo central del semestre:** diseñar el diagnóstico escolar desde dimensiones que permitieran la construcción de indicadores con el fin de tejer un entramado que propiciara visualizar un todo desde sus partes (principio hologramático del pensamiento complejo); contextualizar las Práctica profesional; recuperar y analizar los datos arrojados con el fin de centrar la mirada en un posible problema de investigación e intervención de la Práctica profesional.

### **Los estudiantes del grupo 4º15**

El grupo 4º 15 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, el cual pertenece a la generación 2013-2017, se conforma por 21 estudiantes del sexo femenino y 3 del sexo masculino (24 en total), lo cual reitera la feminización de la carrera docente; el promedio de edad del grupo es de 22 años.

La mayoría de los estudiantes, 15, viven en Estado de México, el resto en cinco distintas delegaciones de la Ciudad de México: Iztapalapa, Coyoacán, Cuajimalpa, Álvaro Obregón y Venustiano Carranza, este dato confirma que la mayoría de los estudiantes de la BENM proceden de la zona metropolitana, también implica que sus trayectos a la BENM y a las escuelas de práctica son largos, dos horas en promedio.

Hay tres estudiantes cuyo lugar de nacimiento no es la Ciudad de México, sino Veracruz, Michoacán y Oaxaca.

Por lo consiguiente la mayoría de los integrantes del grupo, estudiaron en Preparatorias Anexas, Bachilleratos del Estado de México, CETIS. Cabe destacar que 2 estudiantes proceden del Instituto de Educación Media Superior del DF y 2 más Preparatoria y CCH de

---

<sup>16</sup> De acuerdo con el PELEP'2012, de manera resumida, las competencias profesionales para los/as normalistas son: Diseña planeaciones didácticas, genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, aplica críticamente el Plan y programa de estudio de educación básica, usa las TIC, emplea la evaluación, propicia espacios de aprendizaje incluyentes, actúa de manera ética, utiliza recursos de la investigación educativa, interviene de manera colaborativa.

la UNAM, esto da cuenta de la heterogeneidad en su formación correspondiente a la educación media superior.

### **Desarrollo**

Una vez que los/as estudiantes se ubicaron en las escuelas primarias de Práctica profesional, el primer punto en la agenda del seminario fue el diagnóstico definido como:

...un proceso sistemático y flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno o un grupo, a través de multitécnicas que permiten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea y que optimice el desarrollo holístico de la persona (Iglesias, 2006).

El diagnóstico genera información y es en este sentido fue que intentamos aproximarnos a la realidad de una escuela, los datos sistematizados y analizados permitieron actuar de manera informada, sustentada y justificada en el salón de clases, en este caso nos referimos a identificar a partir del diagnóstico, aspectos que puedan mejorarse en la Práctica profesional. Se pretendió que el diagnóstico fuera comprendido en sentido procesual y dialógico de la evaluación, con fines de mejora y como instrumento de reflexión acerca de las competencias a fortalecer de los docentes en formación.

Entonces el diagnóstico escolar es el detonante de preguntas reflexivas para docentes en formación, por ejemplo, ¿Qué está sucediendo? ¿Está ocurriendo algo que me sorprende? ¿Se parece a otra situación que viví durante jornadas de práctica pasadas? ¿Qué puedo hacer desde mi papel como docente en formación? ¿Cuáles competencias profesionales requiero fortalecer para cursar el último año de mi formación como maestro/a?

Por todo lo anterior se puede afirmar que el diagnóstico escolar **precisa su sentido como unidad de investigación y análisis** (Cañete, 2008) para evaluar de manera inicial la complejidad de la Práctica profesional.

De inicio, se solicitó a los/as estudiantes la búsqueda de definiciones sobre diagnóstico escolar, su comparación, elección por una postura. ¿Para qué se diagnostica? ¿A quién o qué se diagnostica? Se entregó por escrito, así como sus características, de acuerdo a la tesis de Iglesias Cortizas (2006): a) sistemático; b) flexible; c) tendrá como referencia un marco teórico; d) integrado; e) globalizador; f) contextualizador; g) formativo.

### **Estrategia metodológica: diseñamos un APOYO GRÁFICO**

Organizamos de manera colectiva un **apoyo gráfico**, como parte objetiva del discurso, que permitió delimitar y focalizar el todo. El uso de apoyos gráficos como estrategia de enseñanza, resulta en lo que Ángel Díaz Barriga (2014) denomina “mediación”, que se traduce en acciones que permiten transitar de una etapa a otra, en este caso en el análisis y reflexión de prácticas profesionales, es una manera de guiar visual y semánticamente:

- De ideas generales a la definición de objetos seleccionados
- Al establecimiento de interrogantes y conjeturas
- Que se fundamenta en un referente teórico pues selecciona y construye instrumentos para obtener datos que sean factibles de analizar

Tabla 1  
*Objeto, dimensiones, ámbitos, técnicas e instrumentos*

Objeto	Dimensiones	Ámbitos	Técnicas e instrumentos
Sujeto	Individual	Biológico Psicomotor Intelectual Cognitivo Motivacional Social Lenguaje y comunicación Inteligencia emocional	
Programas Recursos Métodos Instituciones	Académica	En relación con el alumno En relación con el profesor En relación con el aula En relación con los programas y medios educativos En relación con la institución	
Contexto social	Socioambiental	En relación con la familia En relación con los grupos de pares En relación con el barrio-comunidad	

Fuente: Iglesias Cortizas (2006).

Discutimos durante el seminario acerca de elegir aquellos ámbitos que conformarían el diseño individual de cada uno, casi todos lo hicieron en función de vincular a sus temas de documentos de titulación.

### **Aplicamos**

Desde sus experiencias en los semestres que anteceden al 7º, los/as estudiantes eligieron las técnicas e instrumentos con el fin de aplicar el diagnóstico a sus grupos de práctica en las escuelas primarias, **preguntándose siempre ¿para qué?, es decir otorgándole sentido a sus acciones.**

### **Analizamos**

Una vez que pasó la etapa de aplicación, se presentaron los datos arrojados, mediante esquemas, tablas, gráficas, explicados por escrito desde sus narraciones, es decir, la solidez de la explicación estuvo desde la voz de los niños, las niñas, las autoridades, los padres y madres de familia

A partir de esos datos se les pidió que por escrito registraran aquellas preguntas que surgieran de los datos obtenidos, como un posible inicio de problematización de la Práctica profesional.

Se habló de un diagnóstico holístico, por ello fue relevante que los/as docentes en formación intentaran hacer una valoración final del diagnóstico, interrelacionando las dimensiones señaladas en el apoyo gráfico.



## Resultados

**El diseño, aplicación y análisis de datos arrojados por los diagnósticos escolares, a partir de diseñarlo desde dimensiones que permitieran la construcción de indicadores, fortaleció las finalidades formativas del trayecto Práctica profesional, a modo de resultados, se presentan fragmentos de los diagnósticos de los estudiantes:**

### **Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos:**

El poco, pero muy significativo tránsito migratorio que se presenta en el grupo, se enlaza como una cadena; los tíos de los alumnos los han traído junto con sus padres y éstos dentro de poco tiempo van a traer a otros familiares de sus pueblos para establecer un negocio en el Centro Histórico. Y aun cuando han nacido aquí, los llevan a registrar al pueblo, así es la situación que se presenta en el 4° A. Los alumnos no saben si reconocer si son de un pueblo o de la Ciudad de México ¿de dónde soy realmente? (G.A.S./grupo15/noviembre2016).

### **Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación primaria:**

Hallazgos del diagnóstico escolar aplicado a los alumnos del 6° A:

- Una práctica educativa desvinculada del contexto del alumno.
- Al contar su historia los alumnos no respetaban una secuencialidad en los hechos, al mismo tiempo narraban su vida como personajes antagónicos de esta misma.
- Al responder un cuestionario los niños mencionaban que las acciones y decisiones que ellos toman no son importantes.
- Prácticas de enseñanza conductistas.
- La lectura de comprensión no es significativa para los alumnos.

Al detectar estas situaciones en el grupo 6° A organicé la información en el siguiente esquema para poder delimitar la problemática y avanzar hacia una propuesta de intervención que me ayudara a desarrollar mis competencias genéricas y profesionales, marcadas en la LEP'2012, así como incidir en las circunstancias escolares del grupo de Práctica profesional.

Tabla2

*El inicio de una problematización a partir de la aplicación de diagnóstico escolar al grupo 6° A*

Causas	Problema	Efectos
Ideas que se traen desde el ámbito de la familia acerca de nuestra función como ciudadanos. Una práctica educativa desvinculada del contexto del alumno. No existe una reflexión de los aprendizajes, por lo tanto el aprendizaje no es significativo	Los alumnos no construyen un aprendizaje reflexivo, ya que no vinculan la historia de su vida con la historia colectiva, por lo que se dificulta el pensamiento histórico en ellos.	Los alumnos no sienten interés por las actividades de la escuela debido a que no hay vinculación con su contexto. Algunos alumnos muestran una autoestima baja. Los alumnos piensan que nuestras decisiones no influyen en el desarrollo de nuestra vida, por lo tanto, tampoco se vislumbran como ciudadanos desde sus derechos y obligaciones.

(L.P.A.F./grupo15/noviembre2016)

Los cuestionamientos que surgen:

¿Qué tipo de enseñanza se imparte? ¿Cómo aprenden los alumnos? ¿Cómo se contextualizan y reestructuran sus aprendizajes previos? ¿Cómo se relacionan los contenidos del currículo para que los aprendizajes sean significativos y utilizados en la vida diaria de los niños? (L.P.A.F./grupo15/noviembre2016).

### **Favorecer la comprensión de las características, significados y función social del rol del maestro**

...Ser docente implica conocer a cada uno de sus alumnos, tenemos que recordar que nuestra profesión es humana, entre humanos, así es que no podemos iniciar si no sabemos con quiénes estaremos conviviendo cada día.

Para ello tendremos que recuperar desde los distintos ámbitos las necesidades y exigencias que demanda el grupo...(J.A.M.P./grupo15/mayo2017).

...Para que los niños transformen su realidad a través de su propia historia es necesario indagar sus intereses, formas de aprendizaje...así inicié la búsqueda de referentes teóricos y metodológicos.

En el primer encuentro con el proyecto ¿Quiénes cuentan su historia? Alumnos de 6oA que reflexionan y transforman su realidad, no solamente ellos reflexionaron, al mismo tiempo yo reflexioné sobre mi práctica y me di cuenta de los retos que me esperan al egresar (L.P.A.F./grupo15/mayo2017).

La experiencia se tradujo en un hilo de sentido para los docentes en formación, quienes se cuestionaron acerca de las dimensiones de la práctica educativa y escolar, iniciaron sus problematizaciones para documentos de titulación, pero lo muy difícil de lograr, reflexionaron sobre el sentido de sus acciones en el aula y por tanto se vieron en la necesidad de hacer un retorno al sí mismo y a la elección de vida y de profesión que asumieron.

### **Conclusiones**

El diagnóstico escolar, entendido como un proceso aporta de manera transdisciplinar a los/as estudiantes normalistas a poner práctica habilidades y conocimientos del Trayecto Práctica profesional de manera **articulada (social, cultural, psicológica, pedagógica y filosóficamente)**, conectando las partes, sin perder de vista lo singular, así mismo, como unidad de análisis se dirige hacia la autonomía pues es necesario tomar decisiones, por ejemplo, la pertinencia de técnicas e instrumentos seleccionados; capacidad para entender la práctica educativa de manera situada, elecciones epistemológicas.

Se enfatiza el hecho de que la construcción de un apoyo gráfico (tabla 1), permitió ordenar las ideas, realizar los vínculos entre teoría y práctica y los hallazgos confrontaron las representaciones de hacer y sentir de los/as docentes en formación.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que el diagnóstico escolar **precisa su sentido como unidad de investigación y análisis** (Cañete, 2008) para comprender la complejidad de la Práctica profesional, los interpela, implica generar dudas sobre lo establecido en las instituciones con el fin de generar nuevas construcciones, tal como se evidenció en los cuestionamientos que el propio análisis del diagnóstico exige.

Si consideramos el diagnóstico escolar como medio para en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos, como instrumento para analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación primaria, **estaremos favoreciendo el significado y la identificación del y con el del rol del maestro/a** y fortaleciendo las finalidades formativas del Trayecto Práctica profesional, como un proceso

dinámico, desde una concepción de formación que implica educar desde la incertidumbre, desde situaciones siempre inacabadas que requieren la construcción de ambientes favorables para espacios de actuación concretos y el reconocimiento de la necesaria reflexión sobre la Práctica profesional.

Acompañar a estudiantes normalistas en el diseño, aplicación y análisis de diagnósticos escolares constituye experiencias “tal como nosotros la practicamos” (Bourdieu, 2008), tal y como nosotros las vivimos, las certezas de asumirnos como formadores de docentes y las incertidumbres de andar el camino de significar y **encontrar el sentido de lo educativo como creación**, para uno mismo y para los estudiantes.

### Referencias Bibliográficas

Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. *Diario Oficial de la Federación*, Tomo DCCVII, núm. 14, México, D.F., lunes 20 de agosto de 2012.

Bourdieu, (2008). *Homus academicus*, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Cañete, E.F. (2008). ¿Qué tiene la escuela? ¿Qué entrega la escuela? En *Enfoques Educativos*, Vol. 1, núm. 1, Universidad de Chile.

Contreras, J., Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa* (segunda edición), España: Morata.

Díaz Barriga, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa*, México: Díaz de Santos.

Espinosa, A. Tres niveles de investigación: teoría, método y técnica (precisiones y diferencias). En: Meneses, G. (1999). *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*, México: Lucerna/Diógenes.

Iglesias Cortizas, Ma. José (2006). *Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas*, España: Prentice Hall.

Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*, España: Gedisa Editorial.

SEP (2012). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, México.

Perassi, Z. (2010). ¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar? En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 54/4, 1-18.

Schon, A. (1992). La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.

Villareal, A. L. (2016). *Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango*, México: IISUE-UNAM.

## CAPITULO 9

### Importancia de la Organización de los Contenidos en las Prácticas Profesionales

Sonia Bañuelos Castillo; gingel\_07bop@live.com.mx  
María Yarel Sánchez Castillo; soni\_myw@hotmail.com  
Zenaida Florencio Quintana; neldis358@hotmail.com

#### Resumen

Los contenidos deben tener un sentido para los alumnos más allá de desarrollar el listado de temas del libro de texto. Desde esta visión que compartimos, los contenidos han de adoptar la forma de problemas, proyectos o centros de interés que sean relevantes para la vida presente y futura de los alumnos.

El dominio de contenidos, resulta de gran interés tanto para alumnos como docentes, es la parte esencial de la labor docente, de estos depende en gran medida el logro de los aprendizajes esperados, no sólo se trata de conocer, indagar, esquematizar y memorizar, sino más bien de comprender y lograr que ese contenido sea significativo para los alumnos.

La documentación no basta para impartir una temática, es necesario que los docentes consideremos el contexto; con todos sus medios, alcances y limitaciones, las características de los adolescentes, sus gustos, intereses, sus características psicológicas, y lo más importante sus concepciones previas, para integrarlas al momento de planificar considerando aquello que ya poseen para integrar nuevos conocimientos a su estructura cognitiva.

**Palabras clave:** contenidos, concepciones previas, cambio conceptual, dominio.

#### Introducción

El dominio de contenido en las prácticas profesionales es vital en la formación docente, es una competencia de suma importancia, cuantas veces nos hemos preguntado si realmente le damos valor al contenido, pero ¿Qué significa para un docente dominar los contenidos?, ¿Qué es lo que realmente importa de los contenidos? Y ¿Cuál es la manera correcta de impartir contenidos?

El dominio de los contenidos escolares por parte de los docentes es la suma de un dominio académico: saber lo que enseñamos, y saber cómo se enseña, son herramientas esenciales que nunca nos deben hacer falta. Cano (2007) escuchar con insistencia que no se puede enseñar lo que no se sabe, por lo que debemos prepararnos no sólo recabando información, analizando, esquematizando o buscando el contenido que se quiere enseñar, debemos ir más allá analizar el contexto, conocer a los alumnos, sus gustos e intereses facilitaran en gran medida nuestro trabajo.

A continuación, analizaremos los aspectos relacionados con los contenidos en la práctica docente, como futuros maestros es fundamental un conocimiento amplio sobre cada tema que impartimos de Ciencias III Énfasis en Química; pero que más allá del dominio, rescataremos la parte práctica y como es que a través de la experiencia recomendamos se aborden en secundaria.

#### Importancia de la organización de los contenidos en las prácticas profesionales

El cambio conceptual es un proceso lento y gradual, las posibilidades de transformar las ideas previas no ocurre de manera aislada, la transformación de una idea previa con independencia a otra es un proceso complejo donde intervienen muchos factores como el contexto, el nivel

de comprensión de los conceptos, y las características psicológicas de los alumnos.

Uno de los principales retos que enfrentamos los docentes al estar frente a grupo es la impartición de contenidos; antes de planificar una clase se inicia con la indagación sobre la temática a abordar, conocer el contenido te ayuda a conocer qué es lo que impartirás, facilita la organización y dosificación de los mismos para plasmarlos en el plan de trabajo.

Lo primero que debemos conocer es el contexto social, este hace referencia a los distintos fenómenos que circundan a un hecho concreto, hecho que refiere a acciones humanas. Es de suma importancia para comprender cualquier tipo de accionar individual, circunstancia comprendida desde antaño; en efecto, sirve para comprender mejor las circunstancias en las que se está desarrollando la práctica docente, el actuar o comportamiento de los alumnos, los hechos o información con la que interactúan y sobretodo los medios (alcances y limitaciones) que nos ofrece para aplicarlos al aprendizaje.

Continuaremos con la indagación del tema, el primer documento que debemos conocer es el Programa de Ciencias 2011, el cual marca los contenidos que el docente debe impartir así como las competencias y aprendizajes esperados que debemos lograr, como segundo apoyo contamos con el libro de texto del alumno, es vital porque es una herramienta importante para el buen progreso de (casi) cualquier clase, esto no significa que necesariamente el docente debe seguirlo al pie de la letra: él puede seguir un orden lógico que considere conveniente, además el libro de texto puede ayudar en las tareas que el maestro realice, aunado a ello contiene ejercicios, actividades y sugerencias, que pueden facilitar al estudiante el de la clase, así mismo le servirá para para reafirmar y repasar la materia vista, más allá de las notas consignadas en el cuaderno (De Mendiola , 1980).

Posteriormente debemos recurrir a fuentes de la especialidad (Química), es necesario consultar fuentes bibliográficas de niveles superiores que permitan ampliar nuestra comprensión acerca del tema, enriquecer el conocimiento, ir más allá y no quedarnos con lo básico, amplía el vocabulario científico, y nos enriquece intelectualmente. Entre las fuentes de consulta recomendadas destacan las obras del autor José Antonio Chamizo Guerrero, y Química: Conceptos y aplicaciones de John S. Phillips, también es recomendable visitar páginas de internet como Química y Ciencia de Khan Academy, en las cuales encontraremos contenido complementario como videos, ejercicios, prácticas de laboratorio y simulaciones de modelos y fórmulas químicas.

Posterior a la indagación, se prosigue a estructurar la organización de los contenidos, es decir ¿Cómo los daré a conocer? al momento de introducir a los alumnos un nuevo conocimiento formal, de acuerdo a los programas de estudios establecidos, se debe presentar el tema y dar continuidad a las temáticas planificadas, tomando en cuenta de un factor muy importante que el estudiante tiene; “aquel conocimiento que ha construido a lo largo de su vida” (emociones, actitudes, valores, sentimientos, etc.), desde pequeño a la edad actual; mejor conocido como ideas previas.

El docente para dar inicio a un contenido necesita saber: ¿Qué información tiene el alumno sobre este tema? No tanto el contenido tal cual, sino más bien cómo lo relaciona con el aprendizaje que tiene, para Novak (1982) las concepciones previas, son ideas o creencias con las que cuentan los alumnos, no pueden ser consideradas como definiciones puesto que carecen de fundamento científico, estas han sido recabadas a lo largo de su vida, por medio de las experiencias que viven, son a nivel personal por tanto cada uno las concibe de manera diferente, por ejemplo si hablamos de medios de transporte, un habitante de contexto rural lo relacionará más con bicicletas, taxis, camiones, o incluso animales de carga, mientras que en un contexto urbano lo relacionarán con autobuses, aviones, trenes, barcos, el metro, etc.,

como vemos la dimensión se amplía, y es que como dice Barriga (1986), el factor más importante es lo que el alumno sabe, este es un punto crucial te permite, conocer el punto de partida para la clase, sabes precisamente que es lo que ya posee y que es lo que le falta por conocer.

Sin embargo, las concepciones previas no siempre son correctas y esto ocurre más en el caso de las ciencias, ya que muchas de las explicaciones que se han forjado sobre algunos fenómenos naturales parten meramente de creencias que carecen de fundamentos, por ejemplo: “Si tenemos un trozo de papel y lo encendemos (reacción de combustión), ellos consideran que el papel ha dejado de existir” puesto que ya no presenta las características iniciales, siendo que “La materia no se crea ni se destruye, sólo se transforma” resulta complicado entender que el papel sigue estando ahí, sólo que ahora presenta propiedades distintas, y es que cuando se presentan ideas muy arraigadas es más difícil el cambio conceptual, es decir transformar esas ideas previas en ideas científicas que tienen un ¿Cómo? y un ¿Por qué?, simplemente una explicación apoyada en argumentos científicos.

Ahora para lograr el cambio, es necesario recordar que los contenidos deben representar para el alumno una:

Significatividad lógica del material: lo cual implica conectar lo previo con lo nuevo, por medio de los materiales y actividades se debe lograr el conocimiento significativo, llamativo y atractivo a la vista del alumno, de lo contrario será memorización y el aprendizaje será olvidado.

Significatividad psicología del material: es un punto muy importante, ya que el uso de material didáctico, hace que el interés del estudiante despierte, así como la innovación hace que se conecte el nuevo material, con sus intereses para motivarlos y se logre el aprendizaje.

Actitud favorable del alumno: si el estudiante muestra interés y disposición por el tema, todo se vuelve más fácil, puesto que el deseo de aprender logra que docente y educando hagan un buen equipo, por ello si se le motiva, ambos se complementarán y lograrán los objetivos.

Ausubel (1993), señala que el aprendizaje significativo sólo se logra cuando el alumno integra estructuras cognitivas a las que ya poseyó, de esta manera lograremos el cambio conceptual, ese será nuestro máximo logro, que los alumnos cambien las ideas previas a un conocimiento con fundamento científico. Ausubel (1993), “La clave del aprendizaje significativo está en la relación que se pueda establecer entre el nuevo material y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto”. Por ello, es un conocimiento significativo, ya que lo que no se pretende es que el alumno memorice la información nueva recabada que el docente muestra.

Una de las principales causas de estudios sobre las concepciones previas es que se hace necesaria la modificación de estas, como medio para lograr un mejor aprendizaje de los conceptos y esto se debe a que, las creencias de los estudiantes ofrecen una gran resistencia al cambio. Por lo tanto, se manifiesta la necesidad de lograr esas transformaciones o cambios conceptuales en los estudiantes, entendiéndose como cambio conceptual de acuerdo con Campanario (2002) como aquel que "consiste, en esencia, en modificar las ideas previas de los alumnos y sustituirlas por las ideas y conceptos aceptados por la comunidad científica". Un ejemplo de ello es en las ciencias, ya que se trata, fundamentalmente, de que aprendan la ciencia correcta" dado esto, se entiende que, en la búsqueda por encontrar formas de lograr el cambio conceptual, la situación es mucho más compleja que pretender una sustitución de ideas previas específicas por las correspondientes ideas "científicamente correctas".

De acuerdo con Monroy (2005, p.1 45) "un cambio importante en el estudio de los conceptos fue la idea de que estos no se encuentran aislados, sino que están organizados en teorías. Es

por esto por lo que Teberosky (Monroy 2005, p.160) sostiene que un concepto es una "representación de un objeto como una colección de características, resultado de un proceso de extracción y compilación, por ende, los conceptos podrían ser definidos como representaciones mentales relativamente estables".

Con base a esto se puede decir que en los estudiantes existen concepciones espontaneas erróneas con respecto a los fenómenos científicos. Es por esto, en la actualidad surge el proceso de cambio conceptual o de transformación de esos conceptos espontáneos en conceptos científicos. Con esto, no significa que se deben proporcionar nuevos conceptos, si no cambiar los que posee.

Para que pueda darse el cambio de conocimientos, se requiere tomar en cuenta varios factores no sólo dependientes del docente, si no del alumno, como lo es la forma de aceptar el nuevo conocimiento, ya que muchas de las veces entran en conflicto por creer tener la razón. El alumno debe darse cuenta del error sin tener que entrar en riñas con el docente.

Es importante identificar las concepciones para dar oportunidades a los alumnos de manifestar y poner en claro sus ideas previas, ya que la primera condición para que se produzca un cambio conceptual es que los alumnos se sientan insatisfechos con las percepciones que poseen, esto suele lograrse cuando sus ideas no resultan adecuadas para explicarse en determinadas situaciones-

De igual manera es necesario que el docente cuestione los saberes previos de los alumnos mediante ejemplos. Así mismo se debe introducir nuevos conceptos (estimulando la creación de nuevas ideas por parte de los alumnos, por la enseñanza primera del docente, o recurriendo a materiales que ayuden a dar una enseñanza apropiada para la adquisición de conocimientos). Y se debe dar a los estudiantes la oportunidad de que usen las nuevas ideas y adquieran una confianza y disposición en ellas.

Las estrategias con las que incurra el docente tienen que ver qué tanto puede captar la atención de los alumnos, para que estos hagan su papel, en donde puedan utilizar sus capacidades y habilidades que los diferencian para la adopción de saberes, es necesario una comunicación docente-alumno en donde puedan mejorar los aprendizajes y así como también adquirir nuevos que incluso, han cambiado científicamente.

Como vemos lejos de un vasto dominio de contenidos, y una indagación exhausta, se trata de saber organizar la forma de impartir los contenidos, es necesario que el docente considere el contexto, para saber aquellas experiencias con las que han tenido contacto los alumnos, así como las características para saber sus intereses y la forma de relacionar los contenidos, posteriormente debe iniciarse con la recopilación de ideas previas como un parámetro para orientarnos sobre el grado de conocimiento que tienen los alumnos sobre el tema, así sabremos que tanto profundizaremos y en su caso que tanto retroalimentaremos, Nokak recomienda el uso de organizadores gráficos, principalmente de mapas conceptuales, como un apoyo para sintetizar la información y facilitar el aprendizaje al alumno, y tal como lo menciona Ausubel pasemos de ideas previas a un conocimiento significativo logrando integrar a las ideas previas, ideas científicas. Pareciera algo fácil pero cuando esas ideas son arraigadas al alumno la tarea se complica, por tanto, es recomendable apoyarnos de material atractivo para captar el interés, el material debe ser claro y preciso de tal manera que facilite su comprensión, el dominio de contenidos de vital en nuestra formación, no solo se trata como ya se mencionó el dominar o indagar en exceso, es necesario comprender bien el tema y verificar que estamos cumpliendo con el aprendizaje esperado.

Como docentes en formación y futuros docentes debemos fortalecer dicha habilidad, mantenernos actualizados y constantemente innovar la forma de impartir contenidos, son

rasgos que no solo debemos fortalecer sino también dominar a lo largo de nuestra profesión, tal como lo marca el Plan de Estudios 1999 de Licenciatura en Educación Secundaria, más específicamente en el rasgo No. 2 “Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria”, debemos:

- a. Conocer con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura de Ciencias III Énfasis en Química, reconociendo que el trabajo con las temáticas de la especialidad contribuye al logro de los propósitos generales de la educación secundaria.
- b. Tener dominio del campo disciplinario de su Química para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio, así como la secuencia de mismos en los tres grados de la educación secundaria.
- c. Establecer una relación adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de los alumnos de secundaria.

No se trata de dar contenidos altamente científicos, sino más bien relacionar los medios del contexto con las temáticas para lograr el conocimiento práctico y significativo, algo fácil pero que al estar en clase resulta complicado.

### **Conclusión**

La práctica docente es un vástago mundo de tareas a realizar, no sólo se trata de planificar actividades por planificar, desde nuestra perspectiva mucho antes de ello es necesario que el docente se documente lo necesario acerca de los temas, el dominio de los mismo juega un papel muy importante, facilita el diseño de actividades, además da seguridad ante el grupo, sin embargo, es muy importante asegurarse de emplear fuentes confiables, y sobre todo de comprender y controlar las temáticas, no sólo se trata de adquirir un excelente conocimiento, sino más bien de saber cómo ponerlos en práctica, de ahí la importancia del contexto, porque el conocimiento empírico que cada alumno va recopilando depende en gran medida de sus experiencias que vive día a día, el docente para poder dar inicio a un tema, necesita saber: ¿Qué información tienen? No tanto el contenido tal cual, pero cómo lo relaciona con el aprendizaje que tiene.

La meta principal del docente es incluir dichos contenidos a base de un aprendizaje significativo, que el alumno pueda, con esa información, utilizarla en su vida cotidiana y relacionarla con este del porqué de las cosas, por ello insistimos que los contenidos deben pasar de la palabra escrita a la práctica, pero esto sólo es posible cuando recuperamos las ideas previas para incorporar a estas las nuevas ideas, y así lograr un cambio conceptual.



## Referencias Bibliográficas

- Aususbel, D.P y Novak, J.D. (1993) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Campanario J. M. (2002). *La Enseñanza de las Ciencias en Preguntas y Respuestas [Documento en línea]*. Disponible <http://www2.uah.es/jmc/webens/portada.html>
- Cano G. E. (2007). Las competencias de los docentes. En López, A. (Coord.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (33-60). Madrid: MEC.
- Díaz B., F. y Hernández R., G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México, 232p.
- López J. A. (2009). *La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos*. México. Innovación y Experiencias Educativas.
- Monroy N. Z., & Medina L, A. (2005) *Objeto y realidad en psicología*. México: UNAM, Facultad de Psicología [Libro en línea]. Disponible <http://books.google.co.ve/books?id=ffLvazLiN60C&pg=PA67&dq=el+cambio+conceptual&client=firefox-a#PPA67,M1>
- Novak, Joseph (1982), *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza.
- Pozo y Porlan, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 115- 128.
- Pérez, A.I. (1992). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión*. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (398-441). Madrid: Morata.

## CAPITULO 10

### La Creatividad Lúdica en la Enseñanza en un Contexto Sociocultural Rural

José Gutiérrez Delgado  
Francisco Jacob Gómez contreras  
Carlos Gutiérrez Ríos  
José Gutiérrez Ríos  
Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan  
[gudjose63@yahoo.com.mx](mailto:gudjose63@yahoo.com.mx)

#### Resumen

La práctica docente que realiza el maestro en un contexto rural, la ejerce mediante estilos de enseñanza adaptados a las circunstancias culturales prevalecientes en el escenario sociocultural, aplicando estrategias didácticas creativas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, generando ámbitos de enseñanza significantes para los estudiantes desde un enfoque lúdico e interactivo propiciando el fortalecimiento de las competencias de formación y con ello aspirar al logro de un aprendizaje significativo. La figura del maestro es protagónica en la conducción, moderación y organización de las acciones académicas de la enseñanza y el alumno se convierte en el eje central del aprendizaje. Desde esta perspectiva pedagógica la enseñanza lúdica interactiva genera creatividad en el docente para impulsar una enseñanza adaptada a la diversidad de contextos socioculturales. Esta estrategia didáctica metodológicamente se gesta de visualizar la problemática y carencias de estrategias tecnológicas de enseñanza en contextos rurales y surge la inquietud de cómo propiciar una enseñanza creativa, lúdica e interactiva. El proceso metódico que aporta la experiencia didáctica parte de la aplicación de esta estrategia en diferentes contextos socioculturales rurales, a través de la socialización de diferentes estrategias socio-didácticas de enseñanza a docentes en formación y a maestros en servicio mediante talleres interactivos sobre estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación aplicables en el proceso de la práctica docente.

**Palabras clave:** Práctica docente, creatividad, enseñanza lúdica, estrategia didáctica.

#### Introducción

Esta propuesta forma parte de un bagaje de experiencias aplicadas en las aulas de clase con estudiantes de educación superior en su modalidad de educación normal, así como puesta en práctica en una diversidad de situaciones didácticas con docentes de educación básica, media superior y superior donde se han implementado talleres interactivos de enseñanza con un enfoque creativo y lúdico.

Este contenido presenta un panorama sobre las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico y una propuesta de taller didáctico interactivo y socio-constructivista donde se articulan las diferentes aristas de las estrategias didácticas para conformar un estilo de trabajo áulico donde las clases didácticas se conviertan en espacios de relajación, interacción, dinamismo y que esta estrategia conduzca a los actores sociales a hacer de la acción didáctica una situación creativa y objetiva, no permitiendo que el aprendizaje se convierta en un esquema subjetivo donde el aprendiz deje su aprendizaje en un escenario imaginativo y no sea capaz de afianzar un aprendizaje significativo. De esta manera se prioriza una enseñanza innovadora y creativa en el logro de los aprendizajes.

El juego como actividad lúdica propicia un estilo de enseñanza y de aprendizaje de forma interactiva donde los estudiantes y maestro fortalecen sus procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales coadyuvando al logro de las competencias de formación de los jóvenes. La estructura del contenido de la presente ponencia parte de esquematizar la manera de cómo surge la temática, es decir la problematización de ésta, así como las cuestiones reflexivas que condujeron a delimitar el escenario didáctico y los propósitos que encaminaron a la exploración, descripción y concreción de la experiencia didáctica como producto derivado de la práctica docente y que se concreta como un aporte pedagógico para desempeñar la acción interactiva entre el docente y sus educandos.

### **Problemática de Estudio**

El análisis de la práctica docente que realiza el maestro en las aulas de clase, hoy en día es una prioridad para generar propuestas académicas de mejora e impulsar modelos de enseñanza adecuados de acuerdo a la diversidad de contextos socioculturales, propiciando una inclusión de la enseñanza que responda a los enfoques del Nuevo Modelo Educativo Mexicano. Por ende, el propósito que guía el presente contenido es socializar una propuesta didáctica de enseñanza adaptada a un contexto sociocultural rural donde prevalece la ausencia de la aplicación de las estrategias didácticas tecnológicas de enseñanza, de ahí la inquietud de poner en práctica una didáctica con un enfoque creativo y lúdico.

Desde esta óptica, se parte de un escenario reflexivo a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo propiciar una acción docente creativa, que impulse a los alumnos a generar un ambiente lúdico e interactivo?, ¿Qué estrategias didácticas implementar para generar ambientes de aprendizaje significantes?, ¿Cómo desarrollar una práctica docente reflexiva, interactiva e innovadora?, ¿Cómo implementar estrategias innovadoras de enseñanza para fortalecer las competencias de aprendizaje?, ¿Cómo se desarrolla la práctica cotidiana en las aulas de clase?, ¿Cómo adaptar los procesos didácticos de enseñanza de acuerdo a los contextos socioculturales?, ¿Qué estrategias implementar para mejorar la enseñanza, aprendizaje y los procesos de evaluación?, estas y otras interrogantes conforman el inventario de análisis sobre los modelos de práctica docente del maestro en una diversidad de contextos socioculturales.

Una de las preocupaciones del educador es cuestionarse sobre: ¿Cómo enseña o cómo debe de enseñar el maestro?, ¿Cómo aprenden mejor los alumnos? y ¿Qué estrategias didácticas de evaluación son idóneas para apreciar el logro de los aprendizajes?, cuando el maestro da respuesta a estas cuestiones, se ubica en el contexto de la reflexión de su práctica docente.

### **Diseño Metodológico de la Estrategia Creativa-Lúdica de Enseñanza en un Contexto Rural**

Esta experiencia didáctica, es producto de las vivencias aplicadas en diferentes contextos áulicos y socioculturales como: en el desarrollo de la docencia en la formación de docentes en la Normal de Santa Ana Zicatecoyan, en cursos académicos de actualización para docentes en servicio. La propuesta consiste en poner en práctica una heterogeneidad de estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación que induzcan a una acción innovadora de la práctica docente, impulsando una acción creativa mediante el uso del juego interactivo. Esta visión de enseñanza mediante prácticas innovadoras, tiene similitud con el enfoque sociocultural o socio-constructivista de las competencias (Coll, 2007).

Esta propuesta permite involucrar al estudiante en el centro de su aprendizaje, retome sus saberes previos (Dewey, 1938/2000), genere ambientes de aprendizaje significantes que

faciliten el encadenamiento con las nuevas experiencias cognitivas en el proceso de interacción didáctica para propiciar el logro de los aprendizajes esperados, las competencias formativas y propiciar un aprendizaje significativo.

### **Estrategias Metodológicas de Enseñanza y Aprendizaje con un Enfoque Lúdico**

En el escenario docente, es común escuchar de los maestros la preocupación por desarrollar una práctica atractiva, interesante e interactiva, esto implica un reto para éstos, puesto que requiere dosificar secuencias didácticas que permitan implementar una planificación docente adecuada. La estrategia didáctica es un procedimiento pedagógico que favorece las actividades de aprendizaje, es el recurso de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados. La visión precisa y clara de los enfoques pedagógicos, genera un cambio sistémico, considerando la lógica de la formación de los profesores para alcanzar la aceptación y apropiación de las innovaciones pedagógicas previstas (Díaz Barriga, 2010, 2012).

De manera genérica, las estrategias didácticas se identifican según el tiempo de aplicación en: Pre-instruccionales (se ejecutan antes del desempeño de la práctica docente, aquí se considera a la planificación docente), las Instruccionales (se realizan durante el desarrollo de la práctica docente, pudiendo ser de integración, ejecución y socialización; para su aplicación es necesario considerar las experiencias previas del alumno para el logro de las competencias y de los aprendizajes esperados y por supuesto el aprendizaje significativo. Por su parte, McKeache (1999), con base en John Dewey, engloba en el rubro de aprendizaje experiencial aquellas experiencias relevantes en escenarios que permiten al alumno enfrentarse a fenómenos reales; aplicar y transferir significativamente el conocimiento, desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional) y las Pos-instruccionales (acciones académicas del docente para valorar saberes, habilidades y competencias de aprendizaje).

De acuerdo al desempeño de cada estrategia, éstas pueden clasificarse en: Estrategias didácticas de enseñanza (actividades del maestro para transmitir el proceso didáctico y lograr el aprendizaje. Jonassen (2000), plantea la creación de ambientes de aprendizaje centrados en el alumno, donde destacan las metodologías de solución de problemas y conducción de proyectos. Las estrategias didácticas favorecen la reflexión y el razonamiento del conocimiento); las estrategias didácticas de aprendizaje (acciones del aprendiz para afianzar los conocimientos) y las de evaluación, se utilizan para apreciar el logro de los aprendizajes.

### **Estrategias Socio-Didácticas Interactivas en el Aula de Clase**

El facilitador de la enseñanza, es el responsable de favorecer un ambiente de gratitud entre los estudiantes, por ello debe estar presto para encausar de manera interactiva un proceso de aprendizaje dinámico. Entre las cualidades sobresalientes del docente instructor sobresalen la creatividad, optimismo, dinamismo, vocación de servicio, visión, innovación, conocimiento, iniciativa, disposición, experiencia, capacidad para articular los saberes, habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales; dicha caracterización dará lugar a que las actividades didácticas se desarrollen en un ámbito de interacción recíproca entre enseñante y aprendices. Entre algunas de las ventajas de la aplicación de estrategias socio-didácticas para el desarrollo de los aprendizajes, se pueden ilustrar en las siguientes expresiones:

- a. Fortalecen una sólida comunicación entre los integrantes de un grupo.
- b. La enseñanza toma un rumbo con iniciativas, se innova la acción didáctica, facilita el logro de las competencias, articula las experiencias previas con los nuevos saberes.
- c. Despierta la creatividad en el docente y alumnos.
- d. Permiten el conocimiento e integración entre participantes.
- e. Generan confianza en los actuantes.
- f. Rompen barreras y formalismos.
- g. Propician un ambiente agradable en el grupo.
- h. Establecen un clima de colaboración y entendimiento.
- i. Posibilitan un aprendizaje significativo.
- j. La aplicación del juego como estrategia didáctica de enseñanza lúdica.
- k. Innovan la didáctica de la enseñanza en el aula de clases.

No quiere decir que sean las únicas características, se enfatiza en éstas para contextualizar la importancia que tienen en el desarrollo del proceso de enseñanza, despertando un ambiente innovador, transformador y socio-constructivista en el desarrollo de la práctica docente.

El proceso de enseñanza mediante el enfoque por competencias permite incorporar estrategias

metodológicas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación para lograr un proceso didáctico innovador dentro de la práctica docente. Este proceder metódico, parte del análisis y reflexión del contexto sociocultural para conocer y articular los elementos que lo constituyen ya que de acuerdo con Vigotsky, el aprendizaje se adquiere de los elementos que rodean al individuo y en cualquier circunstancia y espacio físico o social. En la enseñanza con el enfoque por competencias, las secuencias didácticas inician a partir de la exploración de los aprendizajes previos que poseen los estudiantes como lo maneja Dewey, de tal manera que éstos se vinculen con la realidad social del aprendizaje, el maestro debe despertar su creatividad didáctica innovadora para contextualizar sus actividades de enseñanza.

La estructuración de las secuencias didácticas constituye la directriz, la ruta del trayecto metodológico, la articulación de los elementos del proceso en la interacción didáctica (maestro, alumnos, recursos didácticos). Aquí es donde se plasma la creatividad pedagógica del maestro, es decir se debe de despertar un aprendizaje significativo (Rogers), quien resume su teoría: “Dejad a los niños, haced lo que quieran”, refiriendo a que se les brinde la oportunidad de adecuar las actividades de enseñanza de acuerdo a sus intereses, considerando sus etapas de desarrollo (Piaget), generando los mejores ambientes de aprendizaje.

La articulación del proceso didáctico, trae como consecuencia el alcance de los aprendizajes esperados, convertidos en un aprendizaje significativo (Ausubel), donde el alumno es capaz de aplicar sus experiencias de aprendizaje en cualquier circunstancia posterior. Aquí es cuando el maestro se percata de la eficiencia de la aplicación y uso de los diferentes recursos y estrategias de enseñanza utilizados en el trayecto metodológico, es cuando se reflejan las satisfacciones del trabajo académico realizado. Entonces, el propósito de este enfoque didáctico-metodológico para una enseñanza innovadora, es lograr la mejora y transformación de la práctica docente mediante los procesos de reflexión de la misma (Schon, 1992).

Este apartado se complementa con un taller interactivo de enseñanza con la socialización de varias estrategias socio-didácticas que propician la innovación de la enseñanza.

## Estrategias Socio-Didácticas que Permiten la Innovación y Creatividad de la Enseñanza

**Tabla 1.** Algunas estrategias socio-didácticas interactivas que favorecen la innovación de la enseñanza.

ESTRATEGIA	BREVE DESCRIPCIÓN	PROPÓSITO
La telaraña	Se lanza una bola de estambre a los participantes y comparten datos personales.	Presentación
Lío escolar.	Se distribuyen roles a los participantes para escenificar una situación institucional.	Escenificación de una problemática.
Dilema de un adolescente	Voluntarios para una representación teatral sobre una situación problema de los jóvenes.	Escenificación de un problema.
La exposición.	Un mural individual o por parejas.	Concurso.
Mojado social.	De espalda, indicar “cambio”, buscar otra espalda.	Parejas de trabajo.
Los números.	Integración en un círculo y el moderador dice números para ubicarse en equipos (3, 5, 8, etc).	Equipos de trabajo.
Los animales.	Tarjetas con el nombre o figura de animales, se integran de acuerdo al animal.	Integrar equipos
La procesión.	2 subgrupos y pasar un cerillo encendido.	Relajación y reflexión
La vida en la selva.	Se rifa una tarjeta con nombres de animales, estos imitan al animal y se integran.	Integrar equipos
Los parientes.	Tarjetas con “Números”, ver quien tiene el repetido.	Parejas.
Periódico Mural.	En equipos, distribuir temáticas y realizar un concurso de periódicos murales.	Retroalimentación
Los refranes.	Tarjetas con enunciados de un refrán	Parejas
Sin palabras.	Gafetes repetidos y buscarse.	Parejas
Canasta de frutas.	Nombres de frutas, rifarlas y ubicarse de acuerdo a la fruta.	Equipos
Castillo de Chuchurumbé.	Repetir lo que expresa el moderador.	Relajación.
La carta.	Escribir una carta a un ser querido.	Reflexión.
Los globos.	Globos de diferentes colores.	Equipos.
Palabras clave	Seleccionar términos del tema y pronunciar palabras que inicien con la última letra de la palabra pronunciada.	Habilidad cognitiva, equipos de trabajo.
La piñata.	En equipo, distribuir funciones (Cuestionario, esquemas, etc.) y material para integrar una piñata.	Actividad académica.
El árbol de las aspiraciones.	Esquema con la figura de un árbol.	Actividad grupal.

**Tabla:** Integrada con varias experiencias. GUTIÉRREZ (2004 a, b), MEJÍA (1987), MOJICA (2015) y SALGADO (2008).

**Tabla 2.** Algunos juegos-rondas socio-didácticas interactivas que favorecen la innovación de la enseñanza.

ESTRATEGIA	BREVE DESCRIPCIÓN	PROPÓSITO
El patio de mi casa.	2 círculos con participantes, uno dentro del otro y jugar la ronda. Cuando se diga “Estirar, estirar...”, los del centro giran y al grito de “stop”, hacen parejas.	Integrar parejas
Naranja dulce.	Cuando se dice “Dame un abrazo...”, buscan una pareja.	Parejas.
A la víbora de la mar.	Se juega la ronda y se integran 2 subgrupos.	Integrar 2 equipos.
De Tín Marín.	Se juega la ronda y se seleccionan.	Equipos.
Arroz con leche.	Tarjetas con nombres de las mujeres y los varones extraerlas para ver cuál viudita les toca.	Parejas.

El lobo.	Jugar la ronda, de acuerdo al No. de equipos requeridos, voluntarios serán los lobos.	Integrar equipos
Pin Pón	Tarjetas con las expresiones de "Pin Pón", cuando se juegue la ronda, irán escenificando esas expresiones.	Equipos.
La gallinita.	Nombres de gallinitas a mujeres de acuerdo al No. de equipos a realizar, éstas llamarán a los pollitos.	Equipos.
La rueda de San Miguel.	Tarjetas con nombres XY, y cuando se diga "Que se voltee xy" (se integran).	Equipos.
A pares y nones.	Juegan la ronda y se unen en pareja.	Parejas de trabajo.
Los artistas.	Tararear una canción con 1ª. vocal de su nombre.	Equipos.
Selección de aptitudes.	Tarjetas con nombres de estados de la República Mexicana de acuerdo al No. de equipos a integrar y dar instrucción de cantar una canción típica de esa Entidad.	Equipos.
La fiesta.	Esferas de colores. Cada integrante tomará una y buscará su pareja. Poner música y bailar.	Parejas: relajación y convivencia.
El Chavo del 8	Cantar la ronda, ver perdedores e integrar equipos.	Equipos.
El baile	Ubicación en círculo con sus sillas, poner música y avanzar bailando, cuando se pare la música, sentarse. Retirar una silla para que exista un perdedor.	Aprendizajes previos, equipos, relajación.
Los elefantes.	Se juega la ronda, cuando se dice: "Fueron a llamar a otro elefante", se dice un No. x para integrarse".	Integrar equipos de trabajo.
Encadenamiento matemático	En fila se toman de la cintura, el moderador dice: 3 brincos adelante, 5 atrás, 2 a la derecha, 4 a la izquierda, etc. debe existir coordinación en la ejecución.	Relajación, equipos, ubicación espacial y coordinación motriz.

**Cuadro:** Integrado con varias experiencias. GUTIÉRREZ (2004 a, b) y SALGADO (2008).

En la tabla 1, se enlistan algunas estrategias didácticas que propician el desarrollo interactivo de la práctica docente en cuanto a integración, relajación y conducción de las secuencias didácticas. Pueden utilizarse como estrategias de enseñanza, aprendizaje y a la vez de evaluación de acuerdo a la directriz pedagógica que el maestro le atribuya.

En la tabla 2, se incorporan juegos didácticos con el enfoque de rondas interactivas que contribuyen a fortalecer el proceso didáctico dentro del aula de clases, mismas que permiten la integración de equipos de trabajo, desarrollo de las secuencias didácticas diseñadas en la planificación docente, la socialización de los participantes, la interacción dinámica entre maestro-alumnos, desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. En sí son juegos lúdicos interactivos que despiertan creatividad e iniciativa pedagógica.

### **Discusión de Resultados**

Documentar las experiencias innovadoras de la práctica de la docencia, es un ejercicio académico, una actividad de reflexión y análisis que conlleva al investigador a sistematizar y documentar los hechos que observa, dialoga, escucha y actúa con ellos. La perspectiva teórica facilitó realizar un encuadre reflexivo con la articulación de la práctica de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y de evaluación como perspectiva innovadora de la práctica docente.

Las experiencias innovadoras puestas en acción en el proceso didáctico de la práctica docente, resaltan en las siguientes evidencias como resultados:

- a) Concientización en los docentes sobre la mejora de su práctica pedagógica.
- b) Adaptación de estrategias didácticas de enseñanza de acuerdo a las necesidades y características de los niños y del contexto sociocultural.

- c) Los docentes en formación ponen en práctica en sus jornadas profesionales, experiencias innovadoras de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, derivadas de los talleres socio-didácticos de estrategias metodológicas.
- d) La trascendencia académica de los maestros en el desempeño de su práctica docente.

En sí, la diversidad de perspectivas y posturas teóricas vinculadas con las experiencias prácticas, brindan un panorama amplio referente al contexto del contenido para poder explicarlo e interpretarlo y definir la **tesis central** que caracteriza a esta propuesta metodológica de enseñanza:

“Las estrategias lúdicas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, despiertan la creatividad, iniciativa y la objetividad del aprendizaje en los estudiantes y por ende los escenarios de aprendizaje se convierten en aprendizajes significantes, mismos que fortalecen las competencias y propician un aprendizaje significativo en los alumnos”; con esta aseveración se reitera que la creatividad lúdica de la enseñanza en un contexto sociocultural rural genera que el aprendizaje se adquiera de una manera significativa y con ello lograr el aprendizaje significativo.

### **Conclusiones**

- Las estrategias didácticas de aprendizaje y de enseñanza con un enfoque interactivo, conducen al fortalecimiento de las competencias y a lograr un aprendizaje significativo.
- La innovación de la enseñanza se refleja en la transformación de la acción didáctica del maestro, en la aplicación de diferentes estrategias de enseñanza interactivas que promuevan un aprendizaje significativo.
- En la aplicación de las estrategias didácticas, el docente debe considerar las experiencias previas de los estudiantes para esquematizar un escenario de aprendizaje adecuado y significativo.
- Las estrategias socio-didácticas de enseñanza son un recurso interactivo que coadyuva a elevar la eficiencia en el aprendizaje y fortalece las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes.
- El aprendizaje lúdico mediante las estrategias socio-didácticas, facilita el trabajo colaborativo, permite la comunicación, fomenta la confianza, la relación social y los productos de aprendizaje son significativos.
- El desarrollo de las competencias como aprendizajes significativos en los estudiantes son producto de la dinámica socio-didáctica que lleva a cabo el docente.

### **Referencias Bibliográficas**

- AUSUBEL, D. P. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Edit. Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de Educational Psychology: a cognitive view.
- COLL, C. (2007). *TIC y Prácticas Educativas: Realidades y expectativas*. Ponencia Magistral presentada en la XXII Semana Monográfica de Educación, Fundación Santillana, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/santillana/coll.pdf> (19 de marzo de 2016).
- DEWEY, J. (1938/2000). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires. LOSADA.



- DÍAZ BARRIGA, F. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 1 (1), 37-57. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf> (12 de febrero de 2017).
- DÍAZ BARRIGA, F. (2012). *Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 3 (7), 24-40. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229> (25 de julio de 2017).
- FROLA, P. et. al. (2011). *Estrategias Didácticas por Competencias: Diseños eficientes de Intervención Pedagógica para la Educación Básica, Media Superior y Superior*. México. CIECI.
- GUTIÉRREZ DELGADO, J. (2004 a). *Cómo Enseñar: Creatividad, Valores, Asertividad, Autoestima, Manejo del Afecto; para Maestros de Educación Básica, Media Superior, Superior y Docentes en Formación de las Escuelas Normales*. México. ENSAZ.
- GUTIÉRREZ DELGADO, J. (2004 b). *Estrategias Académicas del Trabajo en el Aula para Docentes de Educación Básica y en Formación*. México. ENSAZ.
- GUTIÉRREZ DELGADO, J. (2016). *Taller: Planeación Argumentada y Enfoque de Enseñanza por Competencias, dirigido a Docentes de COBAEM*. Toluca, México.
- JONASSEN, D. (2000). *Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments*. En D. Jonassen y S. Land (Comps). *Theoretical Foundations of Learning Environments*, (pp. 89-121). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence.
- MCKEACHIE, W. J. (1999). *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- MEJÍA ROJAS, B. (1987). *Socio-didáctica. Técnicas y Prácticas Dinámicas*. Tomo I. México. APPAE, A.C.
- MOJICA ROA CRUZ, F. (2015). *Uso y aplicación de las Dinámicas Grupales*. Antología. Toluca, México.
- PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la Práctica reflexiva en el Oficio de Enseñar*. México. GRAÓ.
- PIAGET, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de cultura económica.
- ROGERS, Carl R. (1980). *El Poder de la Persona*. México. El Manual Moderno.
- ROGERS, Carl R. (1977). *Psicoterapia centrada en el Cliente*. Buenos Aires. Paidós.
- SALGADO, A. (1998). *Canciones Infantiles: Las más bellas y tradicionales canciones para niños*. 17 ed. México. SELECTOR.
- SCHON, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- VIGOTSKY, L. (2015). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. México. Sined.uaemex.

## CAPITULO 11

### **Evaluación del impacto de los cursos de Matemáticas en el desarrollo de competencias de los alumnos bajo el plan de estudios 2012 para las Escuelas Normales: Generación 2014-2018**

Manuel Alberto Contreras Soltero  
Cecilia Aldaz Ponce  
Bertha Lisset Balderrama Legarreta  
[cecy\\_tulus@hotmail.com](mailto:cecy_tulus@hotmail.com)  
Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”

#### **Resumen**

Es importante, para los docentes investigadores y estudiantes colaboradores al interior de una Escuela Normal (EN) evaluar el grado de satisfacción académica que poseen los estudiantes que están en proceso de culminación de sus estudios de licenciatura. El área de matemáticas ha sido siempre un factor importante para mediar la calidad educativa a nivel nacional, y por lo tanto, es parte fundamental de la responsabilidad de la enseñanza en los niveles de Educación Básica, la cual termina por estar también en manos de los futuros docentes que en los próximos meses serán sustentantes al examen de ingreso al SPD, (la mayoría de ellos para el estado de Chihuahua), buscando el ingreso al Sistema Educativo como docentes en servicio. El propósito de esta investigación es mostrar el resultado del impacto de los cursos de la línea de matemáticas en el desarrollo de competencias desde una autoevaluación y su grado de satisfacción en los Alumnos Normalistas (AN) como estudiantes y como docentes en formación evidenciando su desempeño profesional durante sus prácticas en el 7mo y 8vo semestres de la licenciatura en Educación Primaria (Generación 2014-2018).

**Palabras clave:** Matemáticas, satisfacción académica, desarrollo de competencias, desempeño profesional.

#### **Introducción**

La sociedad en la cual nos desenvolvemos actualmente requiere sujetos capaces de interactuar de manera competente, activa y reflexiva, con las herramientas necesarias para que aprendan los individuos a enfrentar y desarrollarse en la vida cotidiana.

El papel de la escuela debe estar a la par de las demandas sociales, alumnos que logren ampliar las habilidades básicas no es una cuestión sencilla pues requiere de una metodología y un acompañamiento constante por parte del docente, ya que la propuesta central de la enseñanza de las matemáticas consiste en utilizar secuencias de situaciones problemáticas, mismas que deberán despertar el interés en el alumno para que puedan reflexionar en la forma de poder llegar a diferentes soluciones.

Actualmente existe un creciente interés por conocer las expectativas que tiene los estudiantes normalistas acerca de las condiciones para mejorar su proceso educativo. En los últimos años, la institución a echo parte de su trabajo continuo, la evaluación de sus cursos desde los estudiantes y su grado de satisfacción. Conocer el grado en el que ha impactado en el desempeño dentro de las aulas de educación primaria es imperante para reconocer los factores que hasta ahora, pudieran considerarse como área de oportunidad al interior de la EN.

## **Metodología**

Se realiza una investigación cualitativa, aplicando un estudio de caso como estrategia para recuperar, ordenar, sistematizar e interpretar la información obtenida de la totalidad de estudiantes de 8vo semestre de la licenciatura en educación primaria y primaria intercultural bilingüe por medio de un instrumento validado por tres expertos y aplicado a una muestra.

Los resultados obtenidos de 42 estudiantes encuestados y que determinan el grado de satisfacción que estos tienen respecto a las matemáticas en su licenciatura, fueron sistematizados obteniendo categoría de análisis interpretadas en tres aspectos: Metodología, Experiencia profesional y dominio de contenidos.

### **a) Visión de la Metodología para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.**

En las encuestas realizadas a los alumnos de la Escuela Normal manifiestan en cuanto a la metodología aplicada que para ellos es importante: Partir de una situación problematizadora que llame la atención de los alumnos, guiándolos a los procedimientos, socializándolos y evaluando dando una mayor importancia a la implementación de materia tangible (P3R22).

Las estrategias usadas tienen como características partir de actividades que logren problematizar a los alumnos donde puedan trabajar con material manipulable que les permita construir su conocimiento de forma paulatina. Una de las herramientas centrales en los estudiantes en la socialización, llegar a un resultado de manera conjunta, lograr que los alumnos descubran diferentes procedimientos para llegar a un resultado. En este aspecto, los futuros docentes donde en muchos de los casos los AN, pierden la continuidad al no saber cómo lograr que el alumno reflexione o confronte sus ideas, para poder llegar al objetivo planteado, ya que constantemente se enfrentan a situaciones donde los niños que no saben se esperan a copiar a los alumnos que, si saben o se encuentran con la apatía por la asignatura, enfrentándose así a un conflicto metodológico en el diseño de su planificación.

La forma de enseñanza de los maestros de la EN es percibida, en su mayoría como tradicionalista en contraste con el enfoque de las matemáticas, sin embargo, se enfrenta al estudiante a que desarrolle sus prácticas bajo este enfoque, causando con ello un conflicto fuerte entre el aprendizaje de contenidos y su enseñanza bajo el plan de estudios 2011 para la Educación Básica. “Se aplican los mismos métodos con los que a uno le enseñaron en la primaria, los maestros de la Normal no son constructivistas, pero si nos piden que lo seamos” (P2R5).

Este tipo de situaciones llevan a los AN a imitar las prácticas con las que fueron formados durante su educación primaria con la disyuntiva de innovar, pero solo en ciertos aspectos, cayendo en la enseñanza de matemáticas memorísticas, aburridas, tediosas o en el mayor de los casos, no trabajan esa asignatura por temor.

“Busco encontrar esas nuevas estrategias, pero lo que tengo a la mano es lo que me enseñaron, aunque le pongo un poco de creatividad para que me lo revisen en la planeación, pero cuando lo pongo en práctica noto que los niños se aburren” (P2R12)

Para equilibrar esas prácticas enseñanza-aprendizaje es muy importante la combinación de la teoría y de la práctica misma que se aborda desde los distintos cursos de Matemáticas en la EN, sin embargo, la manera en que los docentes se apropian del currículo para transmitirlo a los estudiantes, varía de un docente a otro.

Para que los alumnos en formación logren comprender metodologías afines al enfoque actual de las matemáticas, es importante desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo primero en ellos, de esta manera, la transmisión de conocimientos no será desde una pedagogía bancaria sino desde un ambiente que favorezca el aprendizaje colectivo. Esto lo tienen claro los AN y lo expresan así: “Planteo actividades que impliquen problematizar a los alumnos y aun

cuando sea difícil es necesario dejar que den soluciones para que poco a poco ellos construyan su conocimiento” (P3R10).

En las prácticas educativas actuales es indispensable que la asignatura de matemáticas contribuya al desarrollo de la capacidad de construir conceptos y algoritmos básicos, representaciones y procedimientos para poder comprender el mundo real, tanto lo que se refiere a aspectos básicos de la vida en su entorno social inmediato, así como en los diferentes ámbitos donde se desenvuelve el niño.

La tensión que se genera entre el deber ser y el ser es una de las cuestiones más difíciles de resolver; sin embargo, en el discurso se plasman perfiles demasiado idealizados, a sabiendas que ser maestro no es cuestión de definiciones operativas. (Figuroa, 2000)

Enseñar matemáticas considera se dote de un sentido práctico que permita no solo a los alumnos sino a los mismos docentes generar el gusto por la asignatura permitiendo implementar actividades donde el alumno se interese y motive por lo que está haciendo. El conocer la esencia de la asignatura y saber que no es algo ajeno al entorno del docente es muy importante, por ello la vinculación entre escuela-vida cotidiana, será el binomio para que el niño logre llevar esas prácticas educativas a su entorno inmediato y por ende comprenderá lo esencial y lo significativo de la enseñanza de la materia.

...Se debe disminuir la predisposición hacia la ciencia formal y que el docente asuma el compromiso de su formación y actualización preparándose para ser interpelado en cuanto a sus métodos obsoletos que castra la creatividad de los discentes quienes requieren inmiscuirse en una matemática puesta en escena en el aula envuelta en la cotidianidad y contexto de los actores del proceso educativo” (Rodríguez, 2013)

Por ello que la enseñanza de las matemáticas es medular en la educación básica, no basta con que los niños memoricen aspectos o formulas, es necesario romper esquemas tradicionalistas para lograr que los docentes y alumnos en formación se impregnen de estas formas de educación basadas en los nuevos enfoques y metodologías que partan de situaciones problematizadoras, que lleve a los niños a cuestionarse y a entrar el conflicto de lo que piensa y porque lo piensa así, no es suficiente si una respuesta está bien, o está mal, se trata de hacer al docente competente en situaciones diversas donde se incluya esa confrontación de resultados y sobre todo la aplicabilidad de dichos aprendizajes.

Los alumnos en formación reconocen la importancia de esta asignatura y la definen de esta forma:

El aprendizaje de las matemáticas es uno de los pilares básicos en la sociedad ya que ayuda a cubrir las necesidades básicas que cada persona requiere en su vida cotidiana. Ayudando las matemáticas dentro del aprendizaje a desarrollar destrezas como lo es el razonamiento, auxiliando en la resolución de problemas cotidiano es decir les ayuda los niños a desarrollar un pensamiento crítico. (P1R21).

Es indispensable trabajar en el desarrollo del pensamiento matemático desde las aulas tanto de educación básica como al interior de las EN, dejar a un lado las complejas rutinas diarias donde los alumnos se culturizan de acuerdo a una manera de pensar y actuar privilegiando la memorización de algoritmos donde usualmente las clases se convierten en estrategias controladas por los docentes y el rol del alumno se limita a seguir indicaciones del mismo.

#### **b) Experiencias desde las prácticas profesionales de los alumnos normalistas.**

Las prácticas profesionales han permitido a los docentes en formación visualizar su propio desenvolvimiento, valorar su quehacer y situar las áreas de oportunidad que enfrentan durante la enseñanza de las matemáticas en el nivel primaria. Un dominio escaso de contenidos se manifiesta como una debilidad fuerte entre los futuros educadores, se reconoce la dificultad

para comprender, manejar, aplicar y transferir varios tópicos especialmente de los grados superiores.

En los resultados de las investigaciones en torno a la enseñanza de las matemáticas (Cantoral y Farfán, 2003), se encuentra que es una de las ciencias que, regularmente, resulta más difícil de aprender y enseñar; es decir, es complicada tanto para alumnos como para algunos docentes. Por lo general, se asocia el éxito de un alumno en las matemáticas con su inteligencia y calidad de buen o mal estudiante, a la vez que, a futuro, se le pronostica que tendrá mejores oportunidades si las domina.

Esta deficiencia ha ocasionado que los alumnos normalistas presenten inconvenientes al planificar situaciones significativas que logren impactar en el alumnado y les permitan desarrollar el razonamiento, la reflexión e igualmente despertar el interés hacia la asignatura. Un aspecto a considerar con vehemencia es el inconveniente que surge para integrar estrategias lúdicas al abordar los Aprendizajes Esperados, con una intencionalidad de generar no sólo diversión si no una verdadera experiencia de aprendizaje. (Aragón, Castro, Gómez y González, 2009)

En las competencias comunicativas existen conflictos latentes para lograr explicar apropiada y eficazmente ciertos procedimientos o procesos ante la diversidad de sus estudiantes, es decir, emplear términos lingüísticos adecuados, determinar ejemplos contextualizados que les posibiliten establecer conexiones entre los saberes culturales y la nueva información, o bien mostrar distintas tácticas de solución una vez que los alumnos han explorado sus propias alternativas para consolidarse.

La edificación de materiales didácticos se exhibe como un desafío que afrontan los próximos educadores al preparar y efectuar su intervención, debido a que los maestros encargados de revisar su plan de clase, les solicitan llevar recursos distintos a su praxis, sin embargo, declaran no haber adquirido anteriormente habilidades que demandan este tipo de tareas.

Hacer material para la clase de matemáticas, porque aquí piden que uno realice sus propios materiales para que los niños se sorprendan e interesen, pero se me complica demasiado a veces con los temas difíciles. También para saber algunas cosas. No todos somos buenos en la materia. (P5R24)

Al situarse el referente empírico precedente, es sustancial escrutar las razones que subyacen ante dichas debilidades, la primera y más alarmante recae en una actitud de indiferencia y apatía por aprender o extender sus saberes, el disgusto que produce en algunos esta asignatura, lo cual se encuentra unido con la perspectiva configurada a lo largo de su escolaridad “La forma en que fueron enseñadas, y no comprendidas el aprendizaje no fue permanente por tal motivo es difícil explicar lo que se nos dificulta” (P6R2), así los próximos maestros evidencian que estas averías forman parte de los modelos de enseñanza precedentes, no obstante, también acentúan que durante su trayecto formativo no han recibido las herramientas suficientes para un buen desempeño, pues ha existido una carente enseñanza con respecto a la didáctica necesaria para el ejercicio de la disciplina.

Las conductas de indiferencia se han configurado como una reproducción de patrones de sus catedráticos, al no visualizarse una iniciativa o disposición para estimular el estudio y la comprensión de las matemáticas se continúa en la misma zona de confort. Otro motivo relacionado, es la exigencia mínima de una práctica educativa oportuna, se enuncia que los niveles de requerimiento son ínfimos al efectuarse la actuación magistral, por tanto, los futuros profesores comentan ejercer su trabajo por el hecho de cumplir meramente.

### **c) Impacto de los cursos de Matemáticas de la EN en el dominio de contenidos de Educación Básica**

Al analizar esta categoría, se puede percibir que los estudiantes, en su mayoría están satisfechos con los contenidos impartidos durante los cursos de matemáticas de la escuela normal, sin embargo, aquellos que manifiestan estar conformes con ellos es porque los docentes incluyen estrategias didácticas para el aprendizaje de las matemáticas como lo manifiesta un estudiante en P4R3 “Se toman estrategias y actividades para ponerlas en práctica.

Otro aspecto considerado es que los estudiantes se muestran fortalecidos en la creación de ambientes de aprendizaje y no precisamente desarrollados desde este curso, sino en toda la malla curricular, así que no podemos asegurar que el curso en sí favorezca de manera específica esta área del conocimiento.

Los resultados manifiestan que los contenidos de los programas de cada curso de matemáticas para las EN difieren en dificultad y tratamiento matemático en cuanto a los de Educación básica, y aunque debiera sobre entenderse que estos no debieran ser retroalimentados en el nivel superior, los estudiantes expresan que necesitan reaprenderlos desde su parte didáctica. El único momento en el que se enfrentan a ellos es cuando practican por tiempos cortos en las escuelas primarias dejando hasta este momento la valoración de si realmente recuerdan cómo resolver los diferentes desafíos.

“Realmente en los cursos no se analizan los contenidos, sino que al ir practicando poco a poco es lo que ha hecho tener un mayor dominio de estos. En la Normal vemos más teoría que práctica y la práctica se refiere a cosas con mucha más dificultad. Se resolver una ecuación, pero no me acuerdo de una suma de fracciones”. (P4R10).

Otro aspecto considerado sobresaliente en la indagación hacia los AN, hace notar que, aunque no todos están a disgusto con sus cursos de matemáticas, hay quienes sí lo están, y es importante hacer notar que su insatisfacción hace referencia al diseño de secuencias didácticas. El tiempo que se utiliza para trabajo de contenidos matemáticos de nivel superior, supera en número el utilizado para trabajar su didáctica. Como futuros docentes, el diseño de planeaciones didácticas es parte fundamental para el trabajo docente y, por tanto, imposibilita su profesionalización de manera específica en matemáticas durante los primeros semestres de su formación.

### **Conclusiones**

La formación de los docentes de Educación Básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Ante los retos que ésta supone, el sistema educativo nacional ha puesto en marcha desde la primera década de este siglo, un conjunto de medidas para hacer de la educación, en sus diversos tipos y modalidades, una de las piezas clave para atenderlos con mayores niveles de eficacia y eficiencia.

Se pretende que los futuros docentes desarrollen competencias que les permitan diseñar y aplicar estrategias didácticas eficientes para que los alumnos de educación primaria se apropien de las nociones, conceptos y procedimientos que favorezcan la asignación de significados para los contenidos aritméticos que se abordan en la escuela primaria y los usen con propiedad y fluidez en la solución de problemas. (SEP 2012).

Las Escuelas Normales, como ha quedado asentado a lo largo de su historia, han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de la educación básica de nuestro país. Las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación buscan

favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva

La Reforma Curricular de la Educación Normal atiende a la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2012)

Como parte de sus procesos de mejora, la institución considera el grado de satisfacción que presentan sus estudiantes en la aplicación de los programas de la malla curricular 2012 para las EN. Fortalecer las prácticas curriculares que impacten favorablemente en el desempeño de los estudiantes normalistas en sus prácticas docentes es uno de los pilares de la capacitación y actualización docente.

### **Referencias Bibliográficas**

Aragón, Eduardo, Castro, Cynthia, Gómez, Blas, González Rafael, (2009) “Objetos de aprendizaje como recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas” Revista de Innovación Educativa.

Clark, D. (2002) Evaluación constructiva en matemáticas. Pasos prácticos para profesores. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Chamorro, M. C. (2003). Didáctica de la matemática para educación primaria. Madrid: Prentice Hall.

## CAPITULO 12

### La planificación docente-experiencia para mejorar los procesos formativos de los futuros docentes normalistas

Estela Ma. del Carmen Medina Cuevas; [estela\\_madelc@hotmail.com](mailto:estela_madelc@hotmail.com)

Petra Prisca Pérez Melchor; [melchor0118@hotmail.com](mailto:melchor0118@hotmail.com)

Miguel Ángel Benítez Porcayo; [porcayo\\_94@hotmail.com](mailto:porcayo_94@hotmail.com)

Escuela Normal de Capulhuac

#### Resumen

Uno de los retos que la sociedad actual para las Escuelas Normales, consiste en formar profesionales capaces de afrontar las demandas laborales y responder a las exigencias de las reformas educativas. En este contexto, se pone de manifiesto la relación entre la Normal como Institución de Educación Superior y la sociedad en el desarrollo de las habilidades que permitan al alumnado enfrentarse de manera eficaz a las necesidades educativas que se establecen en la educación básica, nivel que requiere profesionales cada vez más capacitados y de acuerdo con los Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes establecidos en el documento *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2018-2019* de la SEP, se establece la necesidad de asegurar la calidad y equidad de la educación. El seguimiento a planes y programas y acciones que inherentes tienen el propósito de fortalecer la calidad de la formación inicial y el seguimiento a su aplicación, permitirá al conocer la realidad de la práctica docente desde su diseño, intervención y evaluación.

**Palabras Clave:** planes y programas, estudiantes y desempeño académico.

#### Introducción

El proceso formativo que se genera en la ENCA es fundamental para que los futuros maestros demuestren sus capacidades, éstas se ponen a prueba cuando los egresados participan en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica cuyo resultado es un indicador para la reflexión y la generación propuestas que permitan mejorar los procesos formativos. La Unidad de Seguimiento a la Aplicación de Planes y Programas (USAPPE), tiene como función, orientar a los docentes en la elaboración de la planificación bajo el enfoque por competencias con una temporalidad semestral de los cursos y/o asignaturas y monitorear su cumplimiento mediante la observación de las sesiones de clase y entrevista a los estudiantes. Además de asesorar a los docentes en la elaboración de instrumentos para la evaluación de los productos de aprendizaje y promover la reflexión docente, centrándose en análisis de las competencias genéricas y profesionales del Plan de estudios 2012, que se fortalecen durante la implementación de la planificación cuyos resultados se observan en las evidencias de aprendizaje de los estudiantes cristalizadas en los resultados de las evaluaciones internas y al egresar en el campo laboral al ejercer la profesión.

#### Desarrollo

La USAPPE, a partir de las indicaciones emitidas por la Subdirección de Educación Normal y de acuerdo con la normatividad vigente en las Escuelas Normales del Estado de México, desde el 2003 realiza la instrumentalización y la caracterización de las asignaturas desde el planteamiento curricular, a partir del análisis de los planes y programas de estudio.



Orientar la planeación, desarrollo y evaluación de las asignaturas, con base en el enfoque y los criterios establecidos en los planes de estudio y la normatividad académica vigente; propiciar la aplicación de propuestas metodológicas de innovación en el proceso de formación inicial e implementa estrategias para la aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación con base en los documentos normativos, (Manual de Organización de las Escuelas Normales).

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), en el Manual de Procesos, publicado en marzo de 2011, establece los parámetros académicos y administrativos para observar el desempeño académico de la Escuela Normal, en su conjunto y en específico determina como proceso sustantivo: “La elaboración de propuestas de planes y programas de estudio para la educación normal” (pág.6)

La planificación docente y evaluación de los aprendizajes como tareas sustantivas en la Escuela Normal tienen la intención de fortalecer la calidad de la formación inicial y el seguimiento a su aplicación, permitirá conocer la realidad de la práctica docente desde su diseño, intervención y evaluación.

Uno de los retos que la sociedad actual propone a las Escuelas Normales, consiste en formar profesionales capaces de afrontar las demandas laborales y responder a las exigencias de las reformas educativas. En ese contexto, se pone de manifiesto la relación entre la Normal como Institución de educación superior y la sociedad en el desarrollo de las habilidades que permitan al alumnado enfrentarse de manera eficaz a las necesidades educativas que se establecen en la educación básica, nivel que requiere profesionales cada vez más capacitados y de acuerdo con los Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes establecidos en el documento *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2018-2019* de la SEP, se establece la necesidad de asegurar la calidad y equidad de la educación.

La planificación didáctica representa un ejercicio intelectual que se concreta en un producto tangible que de acuerdo con Ruth Harf:

.... Es simultáneamente un proceso mental realizado por un docente y un producto de ese proceso, producto comunicable, analizable, modificable. Esta diferencia conceptual, que implica una necesaria complementariedad, es importante de destacar, ya que cualquier modificación de cual nos queramos hacer cargo, deberá definir si lo que se desea modificar es la forma que la planificación como producto adopta, o si desea modificar sus mejores esfuerzos en el modo en el que este proceso mental organizativo, anticipatorio y mediador se lleva a cabo. (Pastorino. Harfs, Spinelli, Violante, Windler, 1995).

Reconocer que ambas perspectivas son necesarias para desarrollar el trabajo decente y requieren de criterios y elementos que articulados dan sentido a la práctica en el aula. Los criterios para la instrumentación de la planificación responden a las preguntas: ¿qué? ¿A quiénes? ¿Cómo? ¿Con qué, ¿dónde? ¿Para qué? ¿De qué manera? entre otros, y se integran en un formato que *ex profeso* se ha diseñado para facilitar su lectura y monitoreo.

El proceso de construcción de la planificación de curso y/o asignatura incluye de manera conjunta la integración del proyecto de evaluación a partir de criterios de desempeño relacionados con las competencias genéricas y profesionales y desde esta lógica ambos procesos, la planificación docente y evaluación de los aprendizajes, no deberán mirarse como elementos aislados del proceso didáctico, en realidad conforman una totalidad de construcción docente, que dota de significado a los contenidos programáticos.

En el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Prescolar se establece el proceso de formación de los maestros que atienden este nivel educativo mediante las siguientes orientaciones curriculares:

*Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa* que están en consonancia con los modelos y enfoques propuestos en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo nacional. (SEP, 2012, pág. 30).

El enfoque centrado en el aprendizaje reconoce la actividad intelectual de quien aprende, enfatiza el saber conocer, saber hacer y el saber hacer de manera equilibrada mediante la promoción de actividades significativas en las que se enfatiza el uso de estrategias y herramientas de aprendizaje en la planificación, implementación y evaluación, mediante una docencia: "... que centre su interés en la promoción y movilización de los aprendizajes de los estudiantes" (SEP, 2012, pág.30) Para la consecución de tal fin se sugiere el desarrollo de situaciones didácticas mediante: "...*el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos*" (pág. 30) Se espera que el docente formador de docentes utilice estas estrategias en la organización de las secuencias didácticas establecidas en su planificación con un carácter situado, es decir, las experiencias de aprendizaje ocurren en contextos determinados de tal suerte que resulten significativas y trascendentes para el estudiante.

El enfoque basado en competencias reconoce que para comprender el término competencia no se ha de encasillar en un concepto cerrado, más bien, se le atribuye la posibilidad de: "... movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación problema inédita para la cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos" (pág. 30)

Los programas de cada curso especifican las competencias genéricas y profesionales que se favorecerán con la finalidad de que los formadores de docentes las consideren en la elaboración de su planificación para orientar el desarrollo y tratamiento de la secuencia temática y se contribuya a la formación inicial de los futuros maestros.

La flexibilidad curricular, académica y administrativa, se refiere a la apertura e innovación de los programas académicos y se ha identificado que: "... en sus diversos ámbitos y expresiones, ha revitalizado su importancia en el contexto de las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales..." (pág. 30) cuya tendencia reconoce la perspectiva multicultural, el avance tecnológico que facilita las redes de comunicación, las comunidades de aprendizaje, entre otros.

En el Plan de estudios para la formación de maestros de Educación Preescolar se establece el perfil de egreso mediante las competencias genéricas y profesionales, en las primeras se: "...expresan 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." (SEP, 2011, pág.35) y las competencias profesionales se refieren a los: "...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." (SEP, 2011, pág.36).

Tanto las competencias genéricas como profesionales les corresponden unidades de competencia en las que se indica de manera más puntual lo que se espera sea demostrado por los estudiantes durante su desempeño en su formación inicial y al egresar sean capaces de

resolver las problemáticas que el ejercicio docente les demande. Las competencias genéricas y profesionales son retomadas en los distintos cursos y se organizan en la malla curricular a partir de los siguientes trayectos formativos: Psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, y el de cursos optativos.

El proceso formativo que se genera en la ENca es fundamental para que los futuros maestros demuestren sus capacidades éstas se ponen a prueba cuando los egresados participan en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica cuyo resultado es un indicador para la reflexión y la generación propuestas que permitan mejorar los procesos formativos.

*Cohorte 2011 -2015 Licenciatura en Educación Preescolar (LEPree)*

Para el análisis de este proceso tomamos como muestra el Cohorte generacional 2011-2015 de la Licenciatura en Educación Preescolar que al ingresar fueron 28 (100%); 26 mujeres y 02 hombres; en la tabla núm. 1 ejemplifica la estadística inicial.

Tabla No. 1 – Datos estadísticos de la cohorte generacional 2011 – 2015 de la LEPree. Inscritos en la Escuela Normal de Capulhuac.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	26	92.9	92.9	92.9
	Masculino	2	7.1	7.1	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Información obtenida del departamento de Investigación e Innovación Educativa de la ENCa.

Durante la trayectoria escolar se registraron tres bajas por motivos personales.

Tabla No. 2 – Movimientos estadísticos: inicial, permanencia y final de los estudiantes de la cohorte

Generacional 2011 – 2015 de la LEPree. Inscritos en la Escuela Normal de Capulhuac.

Estadística Inicial (Ingreso)			Estadística Final (Egreso)		
Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
26	2	28	24	2	25
92.9 %	7.1 %	100%	82.2 %	7.1%	89.3%

Fuente: Información obtenida del departamento de Investigación e Innovación Educativa de la ENCa.

La tabla 2, ejemplifica los porcentajes de la estadística inicial y final de 28 estudiantes inscritos al primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, el 89.23% (25 estudiantes) concluyen los estudios; el 92.9 %, (26) corresponden a sexo femenino y el 7.1%, (2) corresponde al sexo masculino.

El trayecto formativo de la Cohorte 2011- 2015 de la Licenciatura en Educación Preescolar se observa en la siguiente tabla el promedio de carrera más bajo fue de 7.4 y el más alto de 8.9 y el de generación 8.2

Tabla No. 3. Promedios de calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el trayecto formativo en la Licenciatura en Educación Preescolar Generación 2011 – 2015

Np.	PROMEDIO POR SEMESTRE								Trayectoria académica
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
01	7.9	7.4	7.7	8.5	8.2	8.5	8.4	9.5	8.2
02	6.9	7.2	6.6	8.2	7.3	7.7	7.2	8.0	7.4
03	7.3	7.5	7.1	8.4	8.1	9.0	8.7	9.0	8.1
04	7.8	7.4	7.4	8.0	8.5	8.5	8.2	10.0	8.2
05	8.3	8.2	7.8	8.7	8.8	9.1	9.0	8.5	8.5
06	7.2	7.7	7.5	8.4	8.1	9.1	8.8	8.0	8.1
07	8.9	8.6	8.3	8.7	7.9	8.7	8.0	8.5	8.4
08	7.7	7.5	7.5	8.5	8.4	9.0	8.4	10.0	8.3
09	7.5	7.2	7.1	8.1	8.0	8.5	8.1	9.0	7.9
10	7.2	7.4	7.6	8.4	8.7	9.2	8.0	8.0	8.0
11	6.9	6.8	7.0	7.6	7.9	8.7	7.4	8.0	7.5
12	8.4	8.4	8.1	8.4	8.6	9.0	8.8	10.0	8.7
13	8.1	7.9	7.8	8.4	8.3	8.2	8.0	8.5	8.1
14	6.6	7.3	7.1	8.0	8.0	8.7	8.4	8.4	7.8
15	8.0	8.2	7.8	8.4	8.6	8.7	9.0	10.0	8.6
16	8.2	7.8	8.0	8.8	8.7	8.8	8.2	10.0	8.6
17	7.5	7.4	7.2	8.6	8.1	8.5	8.2	9.5	8.1
18	7.3	7.1	7.1	8.2	8.2	8.7	7.8	9.5	8.0
19	7.9	7.5	7.6	8.4	8.7	8.2	8.2	8.5	8.1
20	7.9	7.6	7.6	8.2	8.5	8.5	8.8	8.5	8.2
21	8.3	8.2	8.1	9.0	9.0	9.2	9.2	10.0	8.9
22	8.0	7.9	8.0	8.3	8.7	8.7	8.7	9.5	8.5
23	8.1	8.3	7.8	8.9	8.6	8.4	8.8	10.0	8.6
24	8.3	8.2	7.8	8.7	8.7	9.1	8.8	10.0	8.7
25	8.6	8.6	8.3	8.9	8.9	9.4	8.5	9.0	8.8
26	7.7	7.8	7.9	8.3	8.5	9.4	9.4	10.0	8.6

Fuente: Información obtenida del departamento de Investigación e Innovación Educativa de la ENCa.

Tabla No. 4 Análisis del rendimiento académico de los estudiantes de la LEPre de la generación 2011 – 2015.

No. 26

Estudiantes aprobados en todas las asignaturas. 14	Asignaturas reprobadas			
	1	2	5	7
Estudiantes reprobados en más de una asignatura 12	6	4	1	1

Fuente: Información obtenida del departamento de Investigación e Innovación Educativa de la ENCa.

De los 12 estudiantes reprobados; 6 reprobaron una asignatura, 4 con dos, uno con cinco y uno con siete.

Resultados del Concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente, la Cohorte 2011-2015 obtuvo un total de 21 egresados idóneos y 5 calificados como no idóneos.

Tabla No. 5: Resultados de idoneidad de los estudiantes de la LEPree generación 2011 – 2015

<b>Egresados calificados como idóneos</b>			<b>Egresados-calificados como no idóneos</b>
<b>21</b>			
A	B	C	
<b>9</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>5</b>

Fuente: Información obtenida del departamento de Investigación e Innovación Educativa de la ENCa.

Tabla No. 6: Cuadro comparativo de los resultados del rendimiento académico de los estudiantes desde el ingreso, egreso y del Servicio Profesional Docente de la LEPree generación 2011 – 2015

No. 26

<b>Promedio de ingreso Licenciatura en Educación preescolar</b>	<b>Promedio de egreso Licenciatura en Educación preescolar</b>	<b>Egresados calificados como idóneos</b>			<b>Egresados-calificados como no idóneos</b>
		<b>21</b>			
		A	B	C	
8.0	8.2	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>5</b>

Fuente: Información obtenida del departamento de Investigación e Innovación Educativa de la ENCa.

Los resultados de idoneidad representado en un 80.8% y el 19.2 no idóneos se convierten en indicadores para hacer los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo son las prácticas formativas de los docentes para que los estudiantes logren las competencias profesionales para atender las demandas educativas del campo laboral? ¿Qué estrategias de enseñanza han implementado los formadores para mejorar el desempeño escolar de los estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias que utiliza el estudiante durante su proceso formativo en el logro de las competencias profesionales para la docencia?

El interés por dar respuesta a estos cuestionamientos establece la necesidad de revisar en el trayecto de formación de la Cohorte 2011 – 2015 cuales fueron las estrategias que en la planificación se programaron para el tratamiento de los contenidos. A partir de las entrevistas realizadas a los docentes, estudiantes y la revisión de la planificación se identifica que en el ciclo escolar 2013 – 2014, las estrategias.

Tabla No. 7: Muestra de las estrategias utilizadas en los cursos del quinto y sexto semestre.

<b>Cursos quinto / semestre</b>	<b>Estrategias de enseñanza.</b>	<b>Estrategias de aprendizaj.</b>	<b>Cursos sexto / semestre</b>	<b>Estrategias de enseñanza.</b>	<b>Estrategias de aprendizaje .</b>
Herramientas básicas para la investigación educativa.	Exposiciones	Subrayado de ideas centrales	Filosofía de la educación.	Investigaciones	Cuadros sinópticos.
Atención a la diversidad.	ABP	Lectura	Diagnóstico e intervención socioeducativa.	Análisis de casos	Investigaciones.
Educación histórica en diversos contextos.	Líneas del tiempo.	Análisis de textos.	El niño como sujeto social.	Participaciones.	Resúmenes.
Literatura infantil y creación literaria.	Investigaciones.	Investigación	Educación artística (artes visuales y teatro).	Representaciones escénicas	Exposiciones en equipo
Educación artística (música, expresión corporal y danza).	Representaciones escénicas.	Lectura de textos.	Optativo (producción de textos académicos).	Investigaciones.	Mapas mentales
Optativo (conocimiento de la entidad contextos e indicadores educativos).	Mesa redonda.	Participación en equipo.	Inglés b1.	Estrategias para la enseñanza del inglés.	Resolución de ejercicios
Inglés b1.	Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de las ingles.	Resolución de ejercicio	Proyectos de intervención socioeducativa.	Plenarias	Creación de situaciones didácticas
Trabajo docente e innovación	Plenarias.	Creación de situaciones didácticas			

Fuente: Información obtenida en la Unidad de seguimiento a la aplicación de planes

En esta muestra se identifica que la diversidad de concepciones que se tienen respecto a las estrategias son variadas y confusas, puesto que algunas son actividades como el análisis de textos, otras son productos de aprendizaje como las líneas del tiempo y mapas mentales, que en los programas de curso se proponen para su desarrollo, en todo caso las que están más acordes con lo solicitado en el Plan de Estudio 2012 de la LEPre, son el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y Participación en equipo, pero éste último entendido como trabajo colaborativo en el que se fomente la participación armónica para el logro de metas comunes. En el acuerdo 650, como ya se mencionó en párrafos anteriores, se reconoce que, debido al enfoque centrado en el aprendizaje, el desarrollo de las situaciones didácticas establecidas en la planificación que pueden generar un aprendizaje auténtico en el estudiante se relacionan con el aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en casos de enseñanza, aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje en el servicio, aprendizaje colaborativo, y detección y análisis de incidentes críticos.

Las experiencias vividas en estas formas de organización estratégica de las situaciones didácticas establecidas en la planificación docente, aseguran el aprendizaje y desarrollo de

competencias genéricas y profesionales, su alcance se aprecia: “en la medida en que resulta significativo y trascendente para el estudiante, en tanto se vincula con su contexto, la experiencia previa y condiciones de vida”. (SEP, 2012 pág. 32)

Las estrategias para autores como Carles Monereo son: “... siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje... la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir.” (Monereo, 1999, pág.26). Las estrategias pueden ser de enseñanza y de aprendizaje.

Las primeras son consideradas como: “... procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos...” (Díaz, 2002, pág.141). Las segundas son “... procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada o intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz, 2002, pág.234). En ambos casos se requiere de una toma de decisiones conscientes e intencionadas en las que se coordinan los conocimientos necesarios para dar solución a una tarea cuyo fin último es obtener un aprendizaje.

### **Conclusiones**

La relación de las estrategias implementadas para el logro de los aprendizajes son sólo un indicador que explica la manera como se aborda el currículo y se favorecen las competencias en la movilización de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para demostrarlo en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica y es determinante para la apropiación de las nociones que fundamentan el ejercicio docente y su ausencia es síntoma de una formación inconclusa y con huecos que impide a los nuevos maestros establecer articulaciones y relaciones con sentido del hecho educativo.

La revisión del cohorte 2011 – 2015, es determinante para tomar acciones que permita a los docentes formadores del ENCa reflexionar sobre los procedimientos formativos que garanticen la calidad de la educación mediante acciones viables y pertinentes en la transformación de la práctica docente que se ejerce en las aulas a partir de una planificación sustentada en un modelo por competencias y en estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes con las necesidades de formación que demanda las políticas y reformas educativas.

## Referencias Bibliográficas

- Díaz Barriga Frida (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Mc Graw Hill, México
- Harf, Ruth (1996). *Poniendo la planificación sobre el tapete*, Documento de trabajo, MCBA, Argentina.
- Monereo, Carles (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial GRÓ, Barcelona.
- SEP (2012). *Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de la licenciatura en educación preescolar*. Diario Oficial de la Nación México.
- SEP (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica*.
- SEP (2011). *Manual de procedimientos de la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la educación (DGESPE)*, México.
- Isoda, M. y Cedillo, T. (eds.). *Matemáticas para la Educación Normal*, tomo I. México: Pearson/sep.
- Isoda, M. y Olfos, R. (2009). *El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clase*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Rodríguez, Elena (2013). *La educación matemática en la con-formación del ciudadano*. Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales. Vol. 15 (2): 215-230.
- Rojano, T. (2003). *Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: proyecto de innovación educativa en matemáticas y ciencias en escuelas secundarias públicas de México*. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, pp. 135-165.
- Santos, L. (1997). *Principios y métodos de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- SEP (2012) *Plan de estudios de la licenciatura en Educación primaria*, SEP, México.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de caso* (A. Gallardo trad. 2da. Ed.) Madrid: Morata.



## CAPITULO 13

### **Competencias investigativas, su desarrollo en la formación de docentes de la ENRA**

Arturo Ramírez Bermúdez;  
arturo\_rbermudez@yahoo.com.mx  
Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

#### **Resumen**

Las competencias investigativas en la formación de docentes representan conocimientos y habilidades sustanciales para solucionar los problemas de la práctica y generar conocimiento, para reconocer dicho potencial fue necesario investigar el desarrollo de esta competencia a través de las estrategias, actividades y experiencias académicas que realizan los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, con la finalidad de describir, explicar y comprender los procesos de adquisición y desarrollo de estas, identificar sus fortalezas y debilidades a fin de establecer nuevas estrategias que la potencialicen o consoliden.

**Palabras clave:** Competencias investigativas, Desarrollo, Formación docente

#### **Introducción**

En el contexto de la formación docente, las condiciones sociales del presente siglo demandan una mayor profesionalización que permita cubrir un perfil específico e idóneo de competencias genéricas como profesionales para desarrollar una práctica docente de mayor calidad que coadyuve a resolución de los problemas que se enfrentan en la enseñanza y aprendizaje en el aula, escuela y sociedad.

En este marco contextual la investigación como competencia profesional se concibe como herramienta cognitiva y de aprendizaje para promover el desarrollo docente, solucionar los problemas de la práctica y generar conocimientos a través de los procesos investigativos. Para reconocer dicho potencial fue necesario investigar el desarrollo de esta competencia a través de las estrategias, actividades y experiencias académicas que realizan los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, con la finalidad de describir, explicar y comprender los procesos de adquisición y desarrollo de esta.

Ante el reto de elevar la calidad de la educación la competencia de la investigación representa el elemento sustancial para la generación del conocimiento, la indagación teórica y la reflexión de las prácticas de los docentes.

#### **Descripción del objeto de estudio y/o problema educativo.**

En la sociedad del conocimiento un elemento clave es la investigación para producción y difusión del mismo; las Escuelas Normales no pueden mantenerse al margen de los horizontes que esta plantea.

En este mismo contexto, las condiciones sociales del presente siglo demandan un docente que utilice los recursos, procesos y productos de la investigación educativa sobre temas de enseñanza y aprendizaje para aprender de sus experiencias, profundizar en el conocimiento y en la reflexión sistemática de su práctica.

En el acuerdo número 649 en el que se establece el Plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, uno de sus principales argumentos plantea el

fortalecimiento de las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías (SEP, 2012). Desde los planteamientos del presente acuerdo, la formación docente se desarrolla con los elementos del plan de estudios vigente que corresponde a la reforma curricular 2012, está estructurado a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y el enfoque de flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Los referentes expuestos establecen las bases para el desarrollo de las mismas, sin embargo, a un existe poco conocimiento respecto al proceso de adquisición y desarrollo, persisten ciertas debilidades en la competencia: Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación. Debilidades que se identificaron a través del proceso de autoevaluación aplicado y de las entrevistas realizadas 13 docentes en formación. Estas se ubican en la selección e integración de la información, en el proceso de triangulación de la teoría con el dato empírico problematización, argumentación, en el proceso de la redacción y en la divulgación de los mismos. Elementos de análisis que permitieron focalizar el problema y la necesidad de investigar.

Derivado de los anteriores planteamientos se focalizo la atención en el desarrollo de la competencia para la investigación y su problematización a través de las siguientes interrogantes: ¿Cómo desarrollan la competencia de la investigación los alumnos de la Licenciatura de Educación Primaria y Preescolar de la Escuela Normal de los Reyes Acauilpan?, ¿De qué manera promueven el desarrollo de la competencia los diversos cursos que integran la malla curricular?, ¿Qué elementos evidencian la adquisición y desarrollo de la competencia de la investigación?, ¿Qué debilidades presenta el desarrollo de la competencia investigativa?. Los propósitos se enfocaron a comprender el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia de la investigación de los alumnos, conocer los elementos que la evidencian, describir los procesos y estrategias que se aplican en los cursos para promover su desarrollo.

### **Metodología de la investigación**

Para abordar este objeto de estudio se consideró la metodología de la investigación cualitativa, con un enfoque descriptivo e interpretativo porque permite obtener, analizar y contrastar la información del desarrollo de la competencia investigativa, entender los fenómenos desde la propia perspectiva de los alumnos en su calidad de estudiantes dentro de su propio contexto, focalizar la atención en las estrategias de aprendizaje asociadas al enfoque por competencias que se implementan en la formación inicial, en especial la competencia asociada a la investigación.

La recopilación de datos se realizó por medio de la aplicación de entrevistas, observaciones y análisis de textos producidos por los estudiantes de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, se concentraran organizaran y sistematizaron en cuadros analíticos para la construcción de categorías y de esta manera realizar la triangulación de los elementos empíricos con los referentes teóricos para describir, explicar y comprender el proceso de desarrollo de la competencia de la investigación.

### **Fundamentación teórica**

En marco contextual de las competencias, diversas son las concepciones desarrolladas en cuanto al significado del término, Le Boterf (2001), las define como un saber hacer complejo,

resultado de la integración, movilización y adecuación de las capacidades y los conocimientos.

Tobon, 2005), define a las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para realizar actividades sistémicas y resolver problemas laborales y de la vida cotidiana.

Por otra parte, Tejada (1999) precisa, que es “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber hacer” y “saber estar para el ejercicio profesional. (p.6),

En el Plan de Estudios 2012, se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema. Las definiciones expuestas, permiten identificar elementos comunes respecto a la movilización conocimientos, habilidades y actitudes ante situaciones o circunstancias problemáticas que requieren ser solucionadas. Desde estos referentes, se infiere que un alumno competente es aquel que logra identificar a través de los procesos de observación una situación problemática y que además aplica sus conocimientos teóricos, sus experiencias, habilidades y capacidades en el desarrollo de estrategias que permitan darle solución a la misma.

Con respecto a la competencia investigativa son diversas las concepciones que se plantean en los referentes teóricos consultados, aluden a definiciones como la de Cerda (2007), quien afirma que éstas son un conjunto de competencias básicas, o sea un grupo de habilidades, disposiciones, conductas, destrezas y conocimientos determinados, que permiten el ejercicio de cualquier actividad intelectual, práctica o técnica

Muñoz, Quintero y Munévar (2005), refieren por competencia investigativa el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica. Mencionando algunas como: observar, preguntar, registrar, analizar, argumentar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas en el ambiente escolar.

Por su parte, Céspedes, Matarrita y Castro (2010), expresan que bajo esta denominación se agrupa el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que el personal docente debe poseer para problematizar la realidad educativa tanto de su experiencia práctica y la consecuente búsqueda sistemática y rigurosa de respuestas a los problemas de investigación generados a partir de su práctica pedagógica.

En este marco conceptual Investigar implica poner en movimiento aprendizajes, saberes, conocimientos y habilidades para describir, interpretar o comprender un fenómeno o problema que emerge en el contexto.

### **Resultados de la investigación**

Los datos obtenidos en el análisis de los instrumentos, experiencias en la impartición de cursos y textos producidos por los alumnos permiten identificar el proceso de desarrollo de la competencia investigativa a través de sus fortalezas y áreas de oportunidad. Una fortaleza se refleja en el contenido de los planes y programas, específicamente en las evidencias de aprendizaje o productos académicos de los cursos.

### **El desarrollo de las competencias investigativas a través de la producción de textos.**

En los cursos de los primeros cuatro semestres se inicia el acompañamiento del formador de docentes con la construcción de textos académicos, apoyándose con insumos como: artículos,

libros, registros de observación, entrevistas, consultas en sitios web, indagación de referentes teóricos en diversas fuentes para la elaboración de trabajos de los cursos y de las prácticas, los alumnos realizan la reflexión y problematización de la práctica docente en sus escritos, participan en debates, presentación de temas o casos. En quinto y sexto semestre diseñan propuestas innovadoras, proyectos de intervención socioeducativa, planes de clase, informes de proyectos donde se refleja la sistematización, seguimiento y evaluación. En séptimo y octavo semestre, desarrollan Informes, con el propósito de replantear la docencia, utilizando con pertinencia los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos que han adquirido en la Escuela Normal, se ve objetivada la capacidad de argumentación como referente para diseñar propuestas orientadas a la transformación de la docencia, se inicia el trabajo por proyectos, se realizan videos y fotografías para la construcción de informes de práctica, estudios de caso más focalizados a las competencias profesionales, rutas de mejor, integración de portafolios de evidencias y están por culminar con la construcción de la opción de titulación elegida. En entrevistas realizadas a estudiantes y ante el planteamiento: ¿De qué manera promueven el desarrollo de la competencia los diversos cursos que integran la malla curricular?, establecen los siguientes argumentos:

*Con la elaboración Informes de práctica, informes de observación y tesis de investigación. (Ent A 12, 3/07/2017).*

*A través de las investigaciones realizadas en los distintos cursos, así como proyectos en prácticas (Ent A 7, 3/07/2017).*

Los presentes argumentos demuestran que el desarrollo de la competencia investigativa está estrechamente vinculado a las producciones escritas que se realizan en los cursos de la malla curricular y que estos proporcionan al alumno los elementos teóricos del saber y fortalecen las habilidades en el saber hacer. Los registros de observación, informes de prácticas, ensayos e investigaciones consultadas se potencian en evidencias de aprendizaje en los que alumnos aplican conocimientos, seleccionan y jerarquizan ideas para desarrollar procesos de pensamiento reflexivo en el *constructo* de las producciones escritas.

Autores como Muñoz, Quintero y Munévar (2005), refieren que la competencia investigativa conlleva la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes en el desarrollo de una función académica, a través de procesos cognitivos como observar, preguntar, registrar, analizar, argumentar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas en el ambiente escolar y proponer soluciones a los problemas; procesos necesarios para la construcción de textos.

En este mismo contexto, en la lectura y análisis de avance de tesis, la docente en formación plantea un problema que presentan sus alumnos en la resolución de problemas matemáticos.

*” Los alumnos se dedican a realizar diversos ejercicios en los cuales se repiten los mismos pasos que el docente ha utilizado, sin un previo razonamiento de ello. Con esta actividad podemos ver que no se llega a un aprendizaje real y significativo, lo que provoca que los alumnos no sean capaces de aplicar sus conocimientos adquiridos en su vida cotidiana”. (A3,NR, 21/12/2016 ).*

Investiga en fuentes y presenta la siguiente cita para fundamentar y respaldar su postura.

Los alumnos están generalmente acostumbrados a hacer uso del “algoritmo sumiso que se impone para realizar la acción operativa, en donde el pensamiento se somete a una aceptación de lo que se hace sin entender por qué lo hace, obligando al entendimiento del alumno que lo utiliza, a rendirse ante la rutina de su aplicación” (Fernández, 2005).

Las nociones que tiene la autora del texto sobre el trabajo docente se presentan como conocimientos previos fundamentales para identificar un problema específico en su práctica,

fortalece sus habilidades cognitivas para reflexionar sobre el actuar de los alumnos en la resolución de problemas matemáticos, así mismo se muestra un registro del manejo de un código lingüístico propio de la docencia para argumentar con fundamentos teóricos producto de investigación que sustentan su postura, este proceso también es coyuntural para la comprensión de lo que ocurre en las aulas de instituciones educativas, a la vez que se constituye en una herramienta para su posicionamiento y expresar una opinión sobre el estado actual de la educación en ese contexto.

Estos indicios sobre el uso e impacto de los recursos de la investigación y las herramientas conceptuales se van consolidando gradualmente como de competencia a través del trayecto formativo de los estudiantes y pueden lograr su máxima expresión en los dos últimos semestres cuando los alumnos implementan proyectos de investigación, intervención y planes de acción que se integran en las opciones para la titulación.

### **Las prácticas profesionales como factor de desarrollo de la competencia investigativa.**

El trayecto de práctica profesional propone que el alumno se acerque de forma sistemática al conocimiento del entorno sociocultural, económico y político de las instituciones educativas, a las escuelas y finalmente al aula de clase, de tal forma que las técnicas que trabaja desde el primer semestre como son la observación, la entrevista, los registros y discusiones generen insumos para la construcción de un conocimiento de la profesión docente.

El siguiente registro de observación del contexto de una escuela primaria elaborado por una alumna de segundo grado precisa la manera de reflexión de la interacción que se establece entre los padres de familia, la escuela y el contexto en que se ubican como elementos significativos en los que se identifican algunas problemáticas que enfrentan los docentes en el aula y las cuales se derivan de estos tres elementos.

*“Considero que la escuela y la familia son dos contextos sociales que lleva el alumno a lo largo de toda su vida es por eso mismo que van ligadas de la mano para que puedan llegar a un objetivo, es decir, una se complementa con otra. También es importante conocer en el contexto en el que se desarrolla el alumno para identificar las problemáticas a las que nosotros como maestros podemos enfrentarnos, así mismo se debe de establecer la empatía entre padres de familia, alumnos y profesores para que se comprendan algunas situaciones particulares” (AL1,4 04 2017).*

La técnica de observación aplicada para la recopilación de datos que conllevo a la reflexión representa un primer momento de acercamiento al proceso de la investigación, ya que, para llegar a ella, la estudiante elaboro un informe descriptivo en el que da muestra del conocimiento que construye en torno a las características de la comunidad, la escuela y el aula, la trascendencia que tienen en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, la influencia que tiene la familia en el ámbito educacional. Así el proceso de la observación fortalece el desarrollo de sus habilidades cognitivas para reflexionar sobre la tarea del ser docente. Muestra registro del manejo de un lenguaje técnico propio de la docencia que la va incorporando al campo profesional.

En el siguiente párrafo extraído del texto experiencias exitosas de una alumna de cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar se evidencia como hacen uso de los recursos de la investigación para argumentar su experiencia.

*Retomando como punto de partida el diagnóstico inicial del grupo de 3° “A” en el Jardín de niños “Rosario Castellanos” se detectó que los alumnos tenían algunas nociones numéricas, coincidiendo con Fernández (2004) “los niños en edad*

*preescolar construyen una serie de conceptos matemáticos que, al menos en sus inicios intuitivos, se desarrollan aun antes del ingreso a la escuela”, (A2 LP, 2017).*

Es evidente que el uso del diagnóstico como una herramienta teórico-empírica le proporcionó información más completa del fenómeno educativo que los alumnos de educación preescolar presentaban, aspecto que alude a la capacidad para la toma de decisiones en el diseño de una propuesta diferente en el trabajo docente y con ello generar una experiencia exitosa.

Son manifiestas las finalidades del trayecto de prácticas en lo correspondiente al desarrollo de la capacidad para observar y analizar situaciones educativas en las diferentes dimensiones sociales y en la capacidad de apropiación y uso de las técnicas de acopio de información, su análisis y reflexión. En el ámbito de la investigación estos son indicadores de evidencia de la problematización y del tratamiento de los datos empíricos.

### **Conclusiones**

El desarrollo de las competencias investigativas está estrechamente vinculadas a las prácticas y producciones escritas que se realizan en los cursos de la malla curricular, proporcionan al alumno los elementos del saber y fortalecen las habilidades en el saber hacer del proceso investigación. Es fundamental promover las producciones escritas con los lineamientos establecidos para cada texto para erradicar las debilidades que presentan los alumnos en estas competencias.

Uno de las fortalezas de trabajar con el enfoque basado en competencias es que los estudiantes enfrentan una serie de retos y problemas en el campo de la docencia, en su identificación, análisis y exploración de soluciones, emerge la necesidad de búsqueda de información, la movilidad de pensamiento, conocimientos y habilidades para crear proyectos de investigación que permitan describir, interpretar o comprender el fenómeno educativo.

Es evidente que la competencia para la investigación conlleva rasgos de expresión de un pensamiento creativo, habilidades cognitivas como la detección de factores que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes, uso de herramientas conceptuales para la argumentación, elaboración de propuestas de innovación de sus prácticas docentes y una serie de actitudes para atender las diversas problemáticas educativas.

## Referencias Bibliográficas

- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Curso IGLU. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- SEP. (2012). Plan de Estudio 2012 Licenciatura en Educación Primaria.
- Argudín, Y. (2008). Educación basada en competencias. Nociones y Antecedentes. México: Trillas.
- Hernández, F y otros. (2005) Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior. Madrid: La Muralla.
- UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris.
- Cerda, H. (2007). La Investigación Formativa en el Aula. La pedagogía como investigación. Bogotá. Editorial Magisterio. 1ra. Edición.
- Muñoz, Quintero y Múnevar (2005). Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan. Coop. Editorial Magisterio. Céspedes, Matarrita y Castro (2010). Competencias Del Docente De Educación Superior En Línea. Actualidades Investigativas en Educación. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703. Disponible: <http://revista.inie.ucr.ac.cr> Volumen 10, Número 3 pp. 1-19. [consulta 2011, octubre 20]
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas No. 56 y 57*.
- Tejada Fernández, J. (2012). Evaluación de competencias en educación superior. Retos e implicaciones. *II Congreso internacional sobre evaluación por competencias mediante e-rúbricas*. Málaga.

## CAPITULO 14

### Nuevos retos en la formación docente ante el fenómeno del cyberbullying. Caso de la Escuela Normal Veracruzana

Jeysira Jacqueline Dorantes; [carrion.jeysira@hotmail.com](mailto:carrion.jeysira@hotmail.com)

Laura Oliva Zárate; [loliva@uv.mx](mailto:loliva@uv.mx)

Universidad Veracruzana-BENV

Elsa Angélica Rivera; [erivera@uv.mx](mailto:erivera@uv.mx)

Universidad Veracruzana

Yarumi I. Lagunes Libreros; [yarumi6@hotmail.com](mailto:yarumi6@hotmail.com)-Benemérita

Escuela Normal Veracruzana

#### Resumen

El presente documento, plantea cuáles son los nuevos retos en la formación docente ante el fenómeno del cyberbullying. Focaliza su mirada en estudiantes de licenciatura en educación Preescolar y Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Particularmente los problemas a los que se enfrentarán en materia de violencia en el aula teniendo como objetivo conocer las opiniones sobre el cyberbullying, formas de pensar y actuar de los estudiantes. Se trata de poder influir en la formación de los normalistas y dar cuenta de cómo afecta a estudiantes de los distintos niveles educativos, y que son los propios estudiantes los que incitan esta violencia, a sus compañeros en las escuelas. Ante ello el reto de generar conciencia y plantear nuevos retos en la formación de los futuros normalistas que se enfrentarán en los quehaceres educativos en el Estado de Veracruz. Los resultados de la investigación exponen al cyberbullying, fenómeno de violencia que se ejerce a través de redes sociales.

**Palabras Clave:** cyberbullying, violencia, escuela normal, estudiantes.

En el mundo globalizado, el desarrollo de la ciencia y la evolución de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han generado cambios que parecen favorables en la calidad de la vida: “la polivalencia y desburocratización del trabajo, la preeminencia del conocimiento y de la capacitación continua de amplios núcleos de trabajadores, los formidables avances médico-farmacéuticos o la mayor calidad y variedad de los bienes y servicios producidos” (Dabat, 2002: 26).

Este autor, sin embargo, menciona igualmente los impactos negativos en: “la precarización del trabajo o la ampliación de las brechas tecnológicas y culturales entre pueblos, sectores sociales e individuos...el creciente monopolio de los medios de comunicación mundial por redes de empresas transnacionales, y la consiguiente comercialización de la violencia y otras lacras sociales”.

El mundo del trabajo, las nuevas formas de interacción, así como el avance de la tecnología y el conocimiento, demandan nuevos desafíos para los sistemas educativos. Al respecto, la violencia escolar no escapa de este siglo y el uso de tecnología colabora en este ámbito. Nos referimos particularmente al cyberbullying.

“El cyberbullying, es una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto repetidas veces, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma, a una velocidad acelerada, convirtiendo lo privado en público” (Ortega, Clamestra y Mora, 2008 en Morales, Serrano, Miranda y Santos, 2014: 25). Es por



medio de las redes informáticas y sus recursos tecnológicos: computadoras, teléfonos inteligentes, tabletas e incluso, consolas de videojuegos, que tiene un impacto, se manifiesta en los: chats, foros, correo electrónico, páginas web, blogs, fotoblogs, videojuegos, entre otros y a través de estos se genera violencia, daño o destrucción a una persona, sin importar su edad, género o condición social.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su Artículo 1º, señala que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Por su parte la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Artículo 11. Protección de la honra y de la dignidad. “Nadie puede ser objeto de injerencias arbitrarias o abusivas en su vida privada, en el de su familia, en su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y reputación”. Ante esto queremos prevenir cualquier tipo de ataque ilegal a la honra y dignidad de todo estudiante, deseamos evitar este particular tipo de violencia en las aulas veracruzanas, y contribuir a nuevos retos docentes para evitar siga teniendo efectos negativos en la educación.

Aunado a lo anterior es cómo surge la intención del presente estudio haciendo énfasis a que una de las finalidades de cursar una licenciatura de carácter normalista como lo es en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana contexto en donde se desarrolla la presente investigación, con el fin de formar a futuros docentes de educación básica para mejorar la calidad de la educación, siendo ellos el principal actor que recibe la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva. Concibiéndose la formación de los presentes docentes desde las dimensiones social, filosófica, epistemológica, institucional, psicopedagógica y profesional que visualizan a la docencia como una dimensión profesional haciendo énfasis en la responsabilidad de la mejora social e individual que posibilite el análisis y la comprensión de las implicaciones de su tarea, dicha profesionalización de los docentes da unidad orienta la definición e implicaciones del enfoque metodológico, de las competencias genéricas y profesionales, de la malla curricular y de otros componentes que sistematizan su diseño de la actual reforma en las escuelas normales.

Cabe mencionar que de las 5 licenciaturas que se ofrecen en esta Escuela Normal 3 de ellas no han entrado a la presente reforma (Diario Oficial de la Federación, 2012), sin embargo, no dista el fin para lo que fueron creadas escuelas normales que es la formación de futuros docentes de educación básica de manera integral y sobre todo con una proyección ética y valoral ante los retos que preside el actual sistema educativo mexicano, motivo por el cual es necesario dar a conocer aspectos relevantes en cómo el docente en formación visualiza el fenómeno del cyberbullying, considerando que en un futuro próximo estará atendiendo posibles situaciones que atañe dicha problemática.

Las representaciones y formas de orientar el conocimiento en tanto tradiciones pedagógicas que han definido el rumbo de la escuela moderna, se vuelven cada día más débiles ante las exigencias de formar ciudadanos que respondan al mundo de hoy. Y por supuesto, esto supone el cuestionamiento del tipo de docente que debe responder ante semejante reto.

En el campo de la formación de los docentes de la Educación Básica en México, hay un antiguo debate que cobra vigencia a partir de los cambios constitucionales del 2014 en materia educativa en nuestro país, en el que se pone en duda la pertinencia de las escuelas normales como instituciones que tienen la exclusividad histórica de la formación de docentes para la Educación Básica.

En el contexto de esta discusión, y ante los cuestionamientos de la sociedad por los resultados poco favorables de las diferentes evaluaciones realizadas en los últimos años, cobra

relevancia el interés por conocer en el presente estudio las opiniones sobre el cyberbullying, formas de pensar y actuar. Así como identificar los tipos de cyberbullying, formas de manifestación, afectaciones, emociones y posibles soluciones. Se trata de poder influir en la formación de los normalistas como un nuevo reto de prevención en las redes sociales y evitar el cyberbullying en los contextos educativos. El cyberbullying ha sido poco estudiado en México (Dorantes, 2016); merece ser más ser discutido en los espacios académicos y en las universidades de nuestro país, para poder emprender tomas de mejora.

### Metodología

El método a implementar es de índole cuantitativo realizando análisis univariado. Por su temporalidad es un estudio de índole transversal.

### Instrumento

El cuestionario “Cyberbullying en la escuela Normal Veracruzana” está integrado por 17 ítems; contiene datos sociodemográficos (edad, sexo, licenciatura); características del cyberbullying y acciones ante el cyberbullying. Todos los ítems son de opción múltiple. Fue validado por expertos y piloteado. La duración para contestarlo era de quince minutos como máximo. Los estudiantes firmaron una carta de consentimiento informado antes de su aplicación.

### Sujetos

El Diseño muestral del estudio se basó en un muestreo estratificado de asignación proporcional, asumiendo máxima varianza, utilizando un 95% de confianza y un margen de error de 5%. La población de estudio era de 1315 estudiantes, quedando una muestra de 178 estudiantes, de los cuales 128 pertenecen al género femenino y 50 al género masculino. La logística de aplicación de cuestionarios por licenciaturas en la Escuela Normal fue:

Tabla 1

*Estudiantes por licenciatura seleccionados*

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"		
Licenciatura	Especializado o Área	Sujetos
Educación Física	N/A	46
Educación Preescolar	N/A	0
Educación Secundaria	Telesecundaria	32
Educación Especial	Auditiva y de lenguaje	15
Educación Especial	Intelectual	15
Educación Primaria 2012	N/A	36
Educación Preescolar 2012	N/A	34
<b>Total</b>		<b>178</b>

La muestra, obedeció a los siguientes criterios de selección: 1) estar matriculado en la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, 2) utilizar las redes sociales, 3) conocer el fenómeno del cyberbullying, 4) utilizar algún dispositivo para comunicarse en las

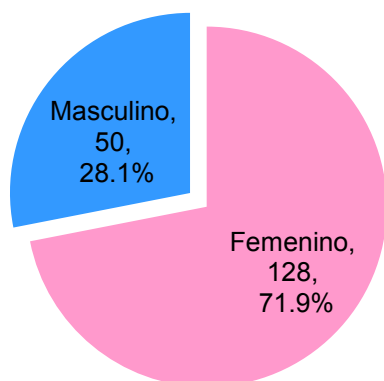
redes sociales (celular o computadora), y 5) incluir a estudiantes de género masculino y femenino, entre las edades de los 17 a 23 años.

### Resultados

Logramos observar que el cyberbullying, si es un fenómeno violento que se ejerce por medio de las redes sociales. Mantiene una presencia entre los estudiantes de la Escuela Normal Veracruzana.

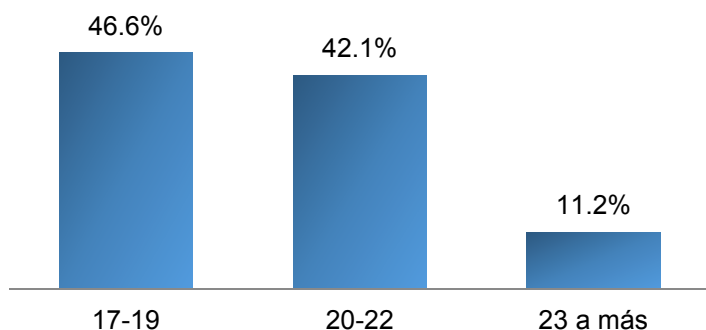
Se observó que se tuvo el 100% de participación de la muestra. Incluyó a 28.1% de hombres y a 71.9% de mujeres.

Figura 1  
*Género de la muestra*



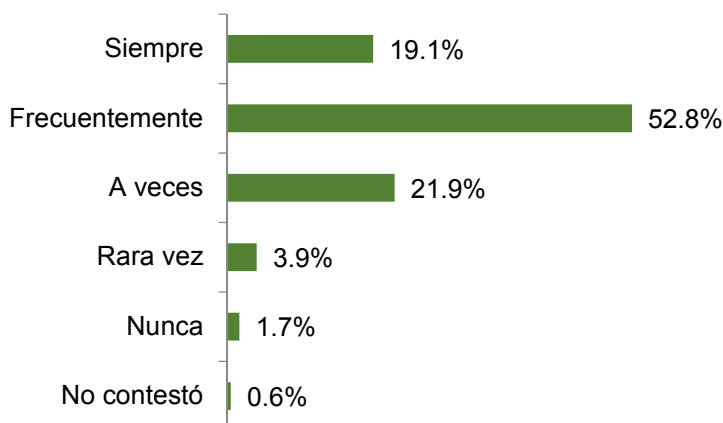
Las edades oscilaron entre los 17 años a más 23 años de edad. Veamos la siguiente figura:

Figura 2.  
*Edad de los encuestados*



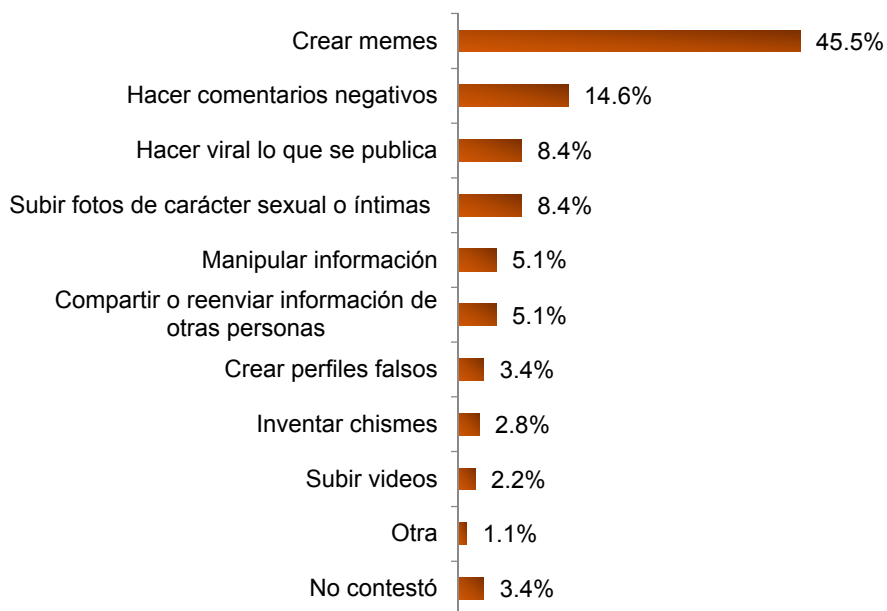
Cuando preguntamos a los estudiantes ¿cuál es la frecuencia en que se ejerce el cyberbullying? obtuvimos como resultado que es “frecuentemente” en un 52.8%. Datos que podemos ver en el siguiente gráfico:

Figura 3.  
Frecuencia del Cyberbullying



Respecto a la pregunta ¿cuáles son las formas predominantes en que se ejerce el cyberbullying? manifestaron que principalmente es el “crear memes”, “hacer comentarios negativos”, “hacer viral lo que se publica”, “subir fotos de carácter sexual o íntimas”, “manipular información”, “compartir o reenviar información de otras personas”, “inventar chismes”, “subir videos”, “crear perfiles falsos”. Predominó “crear memes” en un 45%. Observemos el gráfico con los datos:

Figura 4

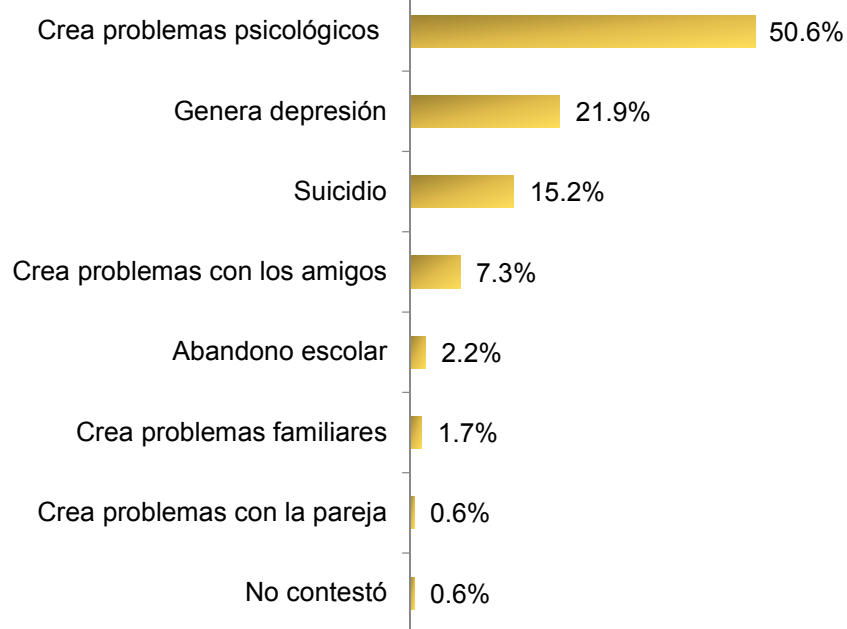


La consecuencia que genera el cyberbullying: “crea problemas psicológicos”, “genera depresión”, “suicidio”, “crea problemas de salud”, “abandono escolar”, “crea problemas con la pareja”, “crea problemas familiares”. Vimos que la mayor consecuencia es “crea problemas

psicológicos” en un 50.6%, es decir casi la mitad de los estudiantes de esta normal, coinciden en ello. Observemos el gráfico 4.

Figura 4.

#### Consecuencias del Cyberbullying



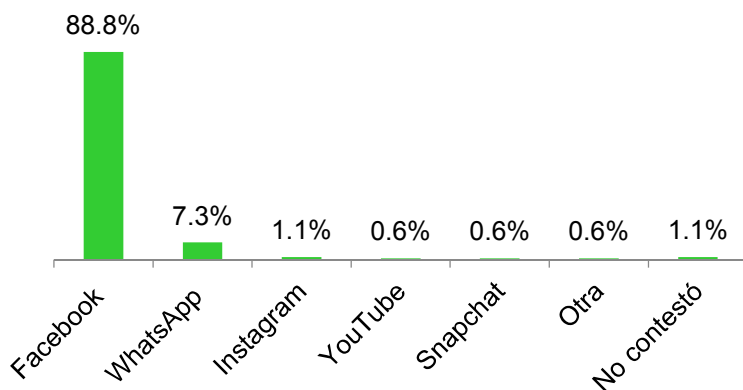
Acciones más comunes que se aprecian cuando se ejerce el cyberbullying: “burlarse o reírse”, “hacer sentir mal”, “exhibir”, “difamar”, “faltar al respeto”, “agredir”, “hostigar”, “discriminar”, “acosar”, “amenazar”, “extorción”. Evidentemente observamos que predomina el “burlarse o reírse”, en un 52.8% donde más de la mitad de la población de estudiantes universitarios, así lo reconoce. Veamos la figura 5.

Figura 5.  
Acciones del cyberbullying



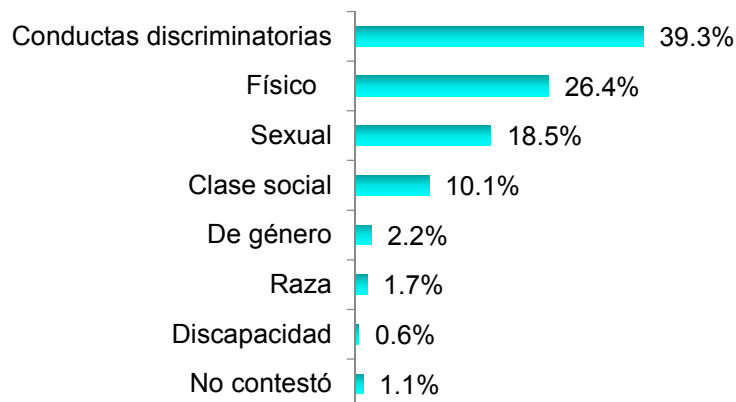
La principal plataforma por la que los estudiantes consideran se ejerce el cyberbullying, es el *Facebook* y las plataformas *Twitter*, *WhatsApp*, *You Tube*, e *Istagram*. Sin embargo, destacó *Facebook* en un 88.8%. Recordemos que esta plataforma es de acceso gratuito y la más comúnmente empleada entre los usuarios de Internet. Veamos la figura 6

Figura 6  
Plataformas en que se ejerce el Cyberbullying



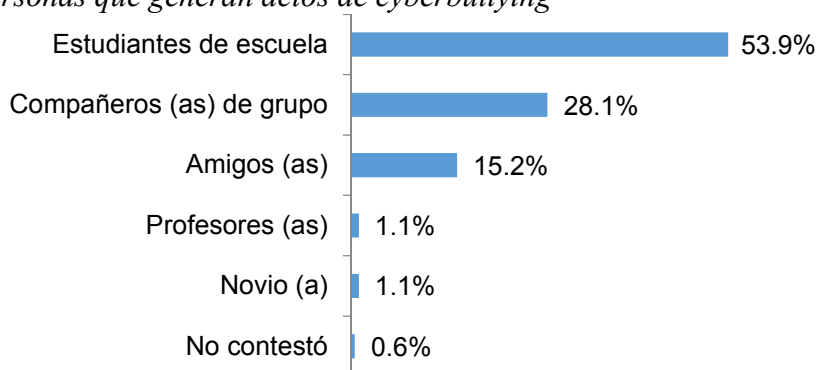
Respecto a los ejes temáticos con que se asocia al cyberbullying son: “las conductas discriminatorias, las cuestiones físicas, sexuales, la clase social, el género, la raza y las discapacidades”. Predominando las conductas discriminatorias entre los estudiantes en un 39.3%, físico en un 36.4%, sexual, en un 18.5%, y clase social en un 10.1%. Consultemos la figura 7:

Figura 7.  
Ejes temáticos que sobresalen ante el cyberbullying



Reconocieron ser los estudiantes, quienes generan “los actos de cyberbullying”, los “estudiantes de la escuela” en un 53.9%, los “compañeros de grupo” en un 28.1%, los “amigos” en un 15.2%, escasamente los profesores en un 1.1%. Ver figura 8.

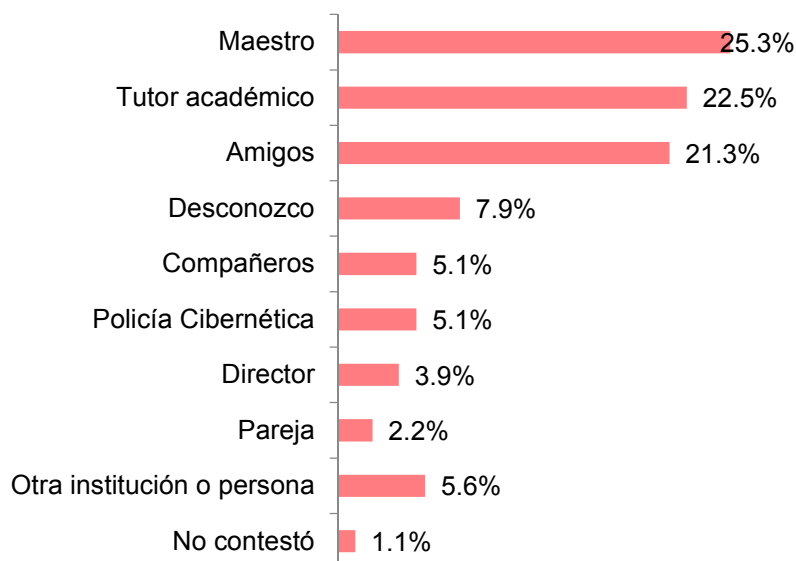
Figura 8.  
Personas que generan actos de cyberbullying



Los estudiantes de la Escuela normal, consideraron que se dirigirían al Maestro en un 25.3% en caso de sufrir cyberbullying, al tutor académico en un 22.5%, y a los amigos en un 21.3%, también a los compañeros, a la policía cibernética, al director, y a la pareja o bien a alguna otra institución o persona. Observemos la figura 9

Figura 9.

*Actor social a quien dirigirse en caso de sufrir Cyberbullying*



Las principales recomendaciones que brindan los estudiantes de la escuela normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen son las que vemos en la siguiente tabla 2:

Tabla 2

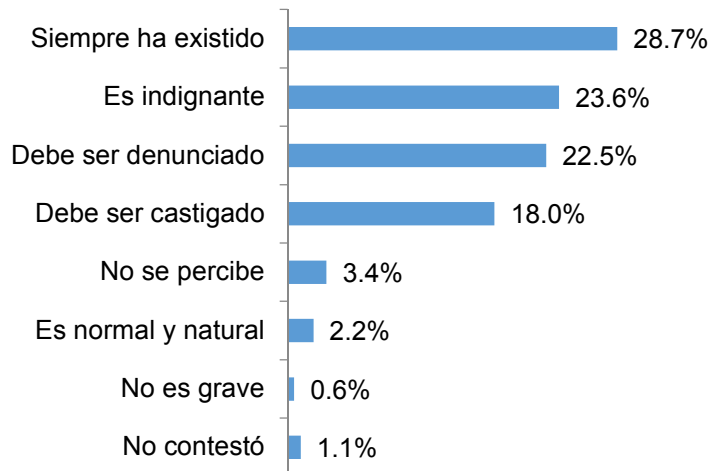
*Recomendaciones para evitar el cyberbullying*

Recomendaciones	Frecuencia	%
Respetar a los demás	37	20.8
Bloquear contactos	32	18.0
Cuidar la privacidad en el uso de las redes sociales	31	17.4
Fomentar la autoestima	27	15.2
Denunciar, sancionar y castigar	12	6.7
Tener cuidado con lo que se publica	9	5.1
Hacer campañas preventivas	8	4.5
No seguir las modas de las redes sociales	6	3.4
Hablar con la persona directamente	5	2.8
Seleccionar bien a tus amistades	4	2.2
Tomar las cosas en serio	3	1.7
Eliminar del grupo	1	0.6
Otra	1	0.6
No contestó	2	1.1

Los estudiantes percibieron que el cyberbullying en el contexto escolar, siempre ha existido en un 23.7%, es indignante en un 23%, debe ser denunciado en un 22.5%, debe ser castigado en un 22% y debe ser castigado en un 18.0%. Observemos la figura 10:

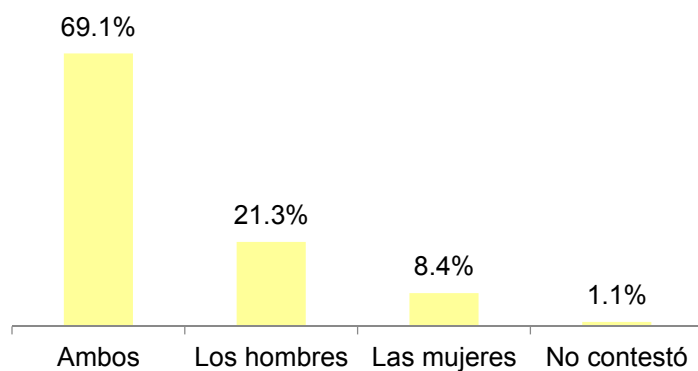


Figura 10.  
Percepción del Cyberbullying en el contexto escolar



Desde la perspectiva de género los estudiantes consideraron que el cyberbullying, lo ejercen ambos géneros en un 69.1%, el 21.3% consideró que los hombres, y el 8.4% manifestó que lo ejercen las mujeres. Es grave que ambos participen en este tipo de violencia en las redes sociales.

Figura 11.  
Perspectiva de género ante actos del cyberbullying



Manifestaron que las razones que consideran por las cuales surge el cyberbullying es principalmente por “diversión” en un 30.9%, por maldad en un 20.8%, por pertenecer a un grupo en un 12.4%, por pasar el rato en un 8.4%, por venganza en un 6.7%, por moda en un 6.2%, porque alguien me cae mal en un 5.1%, por generar desorden en un 2.8%, porque estoy aburrido en un 1.1%, porque mis amigos lo hacen en un 0.6%, y otra en un 2.2%, el 2.8% prefirió no contestar. Observemos la figura 12:

Figura 12.  
*Razones por las que surge el Cyberbullying*



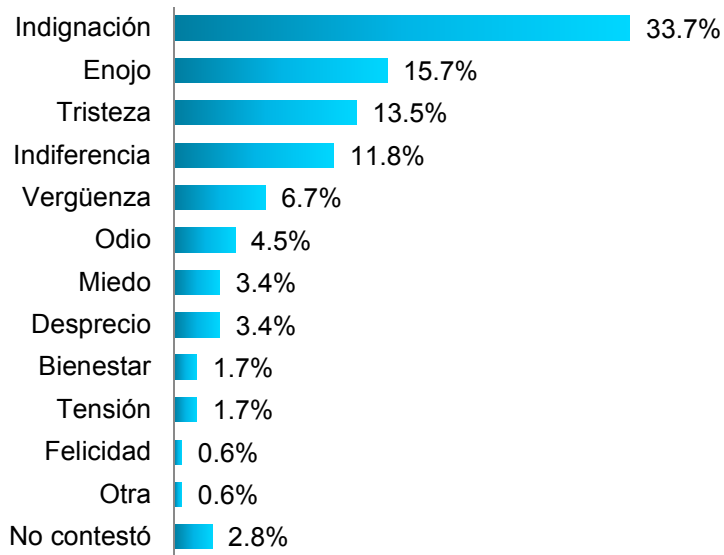
Los estudiantes valoraron que las personas que ejercen cyberbullying, son unos abusivos en un 27%, irrespetuosos en un 23%, cobardes en un 18%, acosador en un 10.7%. Ver figura 13.

Figura 13.  
*Valoración de las personas que ejercen cyberbullying*



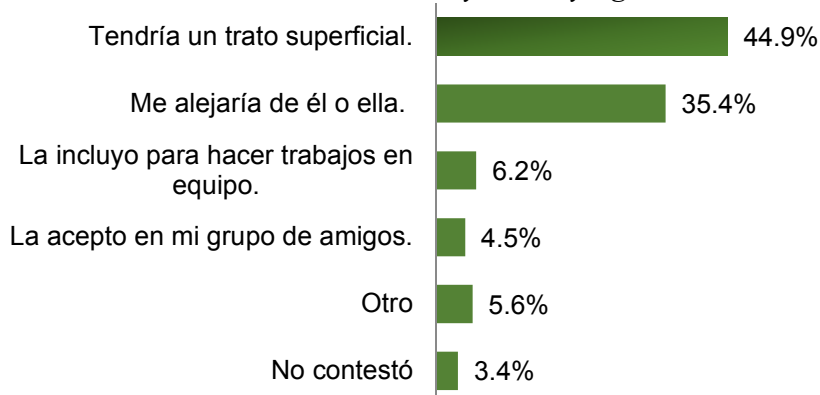
Los estudiantes consideraron que el mayor sentimiento que surge sobre el cyberbullying es: “indignación” en un 33.7%, seguido por enojo 15.7%, indiferencia 11.8% y vergüenza 6.7%. Ver figura 14.

Figura 14.  
Sentimientos o emociones que genera el Cyberbullying



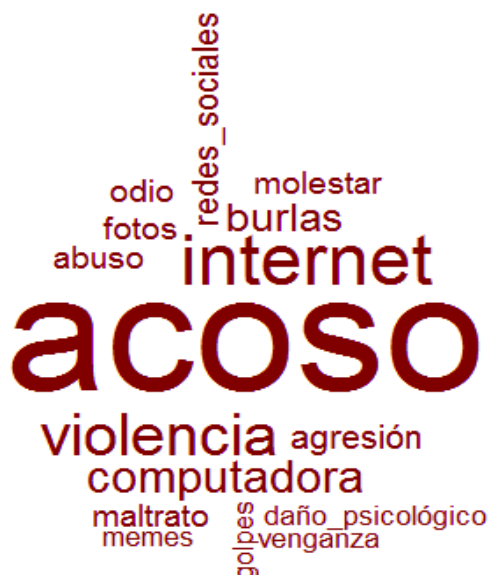
Se valoró que la distancia entre víctima y victimario del cyberbullying, tendría un trato superficial en un 44.9%, se alejarían de él o ella en un 35.4%. Observemos la figura 15.

Figura 15.  
Distancia entre víctima-victimario del cyberbullying



Dimos cuenta que en el escenario del cyberbullying, los estudiantes son en su mayoría “observadores” en un 44.9%, víctima en un 12.4%, y victimario en un 5.1% y ninguna 33.4%. Finalmente valoramos en una nube de palabras lo que los estudiantes asocian al cyberbullying. El acoso, internet, violencia, computadora, agresión, abuso, burlas, como predominantes. Veamos la figura 16.

Figura 16  
Nube de palabras asociadas al cyberbullying



### Conclusiones

Observamos que los estudiantes de las licenciaturas en educación básica de la Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, opinan del cyberbullying, como un tipo de violencia que se ejerce en las redes sociales observándose que sí tienen una idea clara sobre el tema. Consideran que una de sus principales consecuencias “son los problemas psicológicos” y que la acción más común es “burlarse”. La plataforma más usual es *Facebook*. Los ejes temáticos sobresalientes son: “las conductas discriminatorias, las cuestiones físicas, sexuales, la clase social, el género, la raza y las discapacidades”. Quienes más participan en actos de cyberbullying son los “compañeros de grupo”, los “amigos”. Lo hacen tanto por “diversión” y también por “maldad”. Contradictoriamente genera el sentimiento de “indignación”. Más de la mitad de estudiantes reconoció ser “observador del cyberbullying” en las redes sociales.

Por lo anterior, nos podemos percatar que existe información clara que manejan adecuadamente los estudiantes sobre el cyberbullying, pero también reconocen la existencia de ésta entre ellos mismos. Lo relevante en este caso radica no en la información teórica del tema, pero sí del manejo como educadores, considerando que la violencia es una de las conductas que no sólo se presentan en la escuela, sino que ocupa una de las primeras problemáticas del país y por tanto de la agenda nacional. Por lo que tener maestros frente a grupo de educación básica preparados para el desarrollo integral de sus alumnos es una tarea que las Escuelas Normales tienen como objetivo en la formación de sus alumnos. Por lo que desde esta trinchera se desea contribuir al conocimiento y dar a conocer esta información a las autoridades escolares, y prever que este tipo de violencia denominada cyberbullying, afecta los entornos escolares, por lo que se debe brindar información a los normalistas como un “reto importante en la formación docente”, inicialmente a la BENV “Enrique C. Rébsamen”, ubicada en la ciudad de Xalapa y considerada como la más grande e importante en el Estado de Veracruz.

No hay que perder de vista que los procesos de formación no sólo se dirigen a quienes son alumnos de estas instituciones, sino de quienes ejercen la docencia en ellas.

### Referencias Bibliográficas

Abric, J. C. (1994). Prácticas sociales y representaciones. México: Filosofía y cultura contemporánea.

Combessie J. C. (2003). El método en sociología. Argentina: Ferreira.

Dabat, A., (2002). Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI. México: UNAM.

Diario Oficial de la Federación. Órgano del gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Tomo DCCVII No. 14, México, D.F., lunes 20 de agosto de 2012.

Dorantes, J. J. (2016). Redes sociales y el cyberbullying en la Universidad Veracruzana. Revista de ensayos pedagógicos. Edición Especial. Universidad Nacional de Costa Rica, pp. 169-188. Consultado en: [www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/View/9346](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/View/9346).

Marradi, A., Archiento, N., y Piovani, J. I. (2007). Metodologías de las ciencias sociales. Argentina: Planeta.

Molina, J.A. y Vecina, P. (2015) Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso? España: Pirámide.

Morales, R. T; Serrano B. C; Miranda G. D. A. y Santos L. A. (2014). Cyberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Significados del Cyberbullying. Consultado en: <https://www.significados.com/cyberbullying/>

## CAPITULO 15

### La formación del docente en lenguas mediante el aprendizaje significativo crítico LEI-BUAP

Benjamín Gutiérrez Gutiérrez; [tutorbenjamin@hotmail.com](mailto:tutorbenjamin@hotmail.com)

Josué Cinto Morales; [jcinto2001@yahoo.uk.com](mailto:jcinto2001@yahoo.uk.com)

María Amelia Xique Suárez; [ame28@hotmail.com](mailto:ame28@hotmail.com)

Anne Asensio Moulix; [anneasensio31@gmail.com](mailto:anneasensio31@gmail.com)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

#### Resumen

En la actualidad, los modelos educativos sufren cambios drásticos de manera recurrente. Este problema permite estar abierto a la adopción de teorías del aprendizaje que encaren esta imperiosa necesidad. La teoría del Aprendizaje Significativo Crítico (ASC) parece responder a los requerimientos que los empleos del futuro poseerán.

En este trabajo se explora la opinión de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla para determinar la aceptación entre los miembros de esta comunidad de aprendizaje.

#### Palabras clave

Aprendizaje significativo crítico, enseñanza de lenguas.

#### Introducción

En los albores del siglo XXI, es difícil imaginar a personas preparándose para ejercer oficios como lo fue el denominado Sereno quien fuera durante mucho tiempo el individuo encargado de encender y sofocar la llama de los faroles que iluminaban las calles de la ciudad o de Pregonero cuya actividad diaria consistía en deleitar al público de las plazas y áreas concurridas con lo más novedoso y actual de los hechos suscitados en su localidad, municipio, estado o país proferido únicamente por su voz, quien no recuerda a los telegrafistas cuyo oficio cambió el rumbo de la historia de países completos. Lamentablemente estas actividades laborales se encuentran extintas, el paso del tiempo sentenció su destino.

Es tiempo ahora hacer un ejercicio de prospección, visualizar profesiones como nanodoctor, un especialista del cuidado de la salud capaz de suministrar fármacos a niveles más allá de lo microscópico y habilitado para operar nanotecnología para la realización de procedimientos quirúrgicos muy delicados o que tal granjeros verticales, sujetos cuyos conocimientos y habilidades agropecuarias y agronómicas los conducen a aprovechar y explotar los espacios tan reducidos que inminentemente existirán en las sociedades futuristas. Las referencias anteriores ayudan a comprender que en cuestión de evolución laboral nada se encuentra ni se encontrará estático.

Rescatando la idea previa, es necesario reconocer que los cambios en los paradigmas laborales refractan de manera indefectible en los paradigmas educativos. La aseveración precedente tiene su fundamento en la idea construida a través del tiempo en la que las instituciones de educación superior forman a los futuros profesionales que estarán insertos en una sociedad productiva. Esto permite inferir que a las universidades e instituciones formadoras les es delegada una enorme responsabilidad de la cual dependerá la continuidad, sustentabilidad y estabilidad de los esquemas laborales como los conocemos.

Para atender las necesidades nacionales e internacionales, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) enarbola el estandarte del sociococonstructivismo histórico cultural a través de su Modelo Universitario Minverva (MUM) el cual de manera consistente se apega a las últimas y más novedosas tendencias en aprendizaje y enseñanza dictadas y emitidas por los múltiples organismos internacionales como UNESCO, OCDE y el Banco Mundial, éstos se encuentran estrechamente ligados a la esfera educativa en toda su amplitud. Ejemplo patente de esto es que en el documento de integración del MUM (2007) se hace claro que el Modelo Universitario es resultado de “un intenso ejercicio de discusión sobre las transformaciones esenciales para que el modelo educativo y académico responda con eficacia y pertinencia a los requerimientos de un acelerado avance del conocimiento, la interdependencia y la pluralidad cultural” (p. 7). La plataforma teórica en la que se estipuló fundamentar todo el aparato conceptual de enseñanza y aprendizaje fue el constructivismo social. Si bien el constructivismo social repasa en una amplia variedad de las directrices pactadas por estos organismos, aún existen vicisitudes que se presentan como una seria área de oportunidad. Es en esta etapa en donde surge el Aprendizaje Significativo Crítico (ASC) el cual no pretende reemplazar al constructivismo social vigente en la BUAP, sino complementarlo.

### **Desarrollo**

El ASC es, de acuerdo con su Autor Marco Antonio Moreira (2005), “una estrategia necesaria para sobrevivir en la sociedad contemporánea” (p. 1), su filosofía se sustenta en la idea de formar estudiantes capaces de adecuarse a los cambios sociales por más drásticos, súbitos y prolongados que sean. La sociedad actual exige contar con egresados de universidades cuyo “performance” se arroje bajo la noción de “darwinismo laboral” no en un sentido estricto, pero si en esencia y en substancia. Como entidad, la sociedad actual tiende a seguir algunos patrones típicos de los sistemas, uno de ellos al que se denominará *autopoiesis social*, la cual es la facultad que tiene un sistema social para autoreproducirse y mantenerse y de acoplarse a su entorno (Maturana y Varela, 2006). Esto en simples y llanas palabras no es más que adaptación a las fluctuaciones contextuales.

Uno de los principales rasgos del ASC, es imbuir a los estudiantes y catedráticos, en una dinámica de cero tolerancia a perfiles educativos que los dibujen como individuos con personalidades pasivas, que sean dogmáticas, intolerantes, autoritarias, inflexibles y conservadoras. La propuesta de Moreira es una propuesta muy adelantada a su tiempo pero que en la actualidad empata perfectamente con las necesidades educativas globales.

Por su parte la Licenciatura en Enseñanza del inglés (LEI) es una carrera relativamente joven, siendo el resultado de múltiples modificaciones, reformas e innovaciones a su predecesora la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés. En su perfil de egreso (PE) se hace hincapié en que el futuro profesional será capaz de anticiparse propositivamente a las transformaciones de su entorno como profesional y ciudadano caracterizado por una aptitud para desarrollar un pensamiento abierto y flexible, con capacidad de asombro, que le permita la integración de nuevos saberes, para un aprendizaje a lo largo de la vida. Otro rasgo enmarcado en el PE es poseer la capacidad desarrollada para acceder y usar fuentes de información para mantenerse actualizado, aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las áreas de la enseñanza de lenguas y de la investigación lo que generará una autonomía en su aprendizaje.

Es por las razones enunciadas arriba que el ASC pretende detonar en el futuro profesional de la enseñanza de lengua extranjera una drástica concepción de la educación en la que ésta no

esté avocada a enseñar absolutos y respuestas acertadas, dicotomías entre lo correcto y lo incorrecto desestimulando y domesticando el cuestionamiento natural del aprendiz, se debe enseñar a aprender la mejor manera de aprender (Moreira, 2005). Se menciona que la sociedad y los aparatos educativos se encuentran corruptos en el sentido de llegar a una idolatría tecnológica, la tecnología se convierte en fin y no en medio.

Encadenado al párrafo superior, se encuentra también la falsa concepción de la cuantificación de la información en lugar de la cualificación de ésta. Tendemos a asociar la cantidad con la calidad. Moreira (2005) también resalta algunos eventos mundiales que afectan a todas las sociedades como el consumismo desproporcionado y la cosificación de la educación en donde se lucra con el acceso a este derecho universal, mencionan Trujillo, Restrepo y Guzmán (2012) que se debe buscar equiparar la posibilidad de acceso a la educación superior para todos los ciudadanos.

Como consecuencia de los razonamientos analizados, es posible concebir al ASC como una perspectiva que permite al individuo formar parte de la cultura, pero al mismo tiempo estar fuera de ella. El ASC también es conocido como Aprendizaje Crítico Subversivo, pero no por una postura radical o contestataria, sino que puede ser asumido como una concepción ideológica para paliar y contrarrestar toda la faceta alienadora y enajenadora de la educación. A esto, Freire y Escobar (1985) manifiestan una postura de animadversión hacia la educación bancaria definiéndola como “el acto de depositar, de transferir, transmitir valores y conocimientos. Cabe a ella alienar aún más a los sujetos que ya son seres pasivos, adaptándolos al mundo. Cuanto más adaptados, tanto más educados” (p.23). En cierto sentido, el ASC es el opuesto de la denominada educación bancaria.

Una vez conceptualizado el ASC, es momento de describir los principios constituyentes de esta propuesta de aprendizaje. Como punto de partida sugiere Moreira (2005) que se debe enseñar a aprender teniendo como conducto las preguntas en vez de las respuestas como tradicionalmente se hace. En terminología filosófica a esto se le denomina mayéutica siendo un recurso que conduce al estudiante a descubrir a través de preguntas y la reflexión hacia la verdad y la apropiación de los conocimientos. Un aprendizaje de tipo horizontal como el ASC asegura que no solo el estudiante aprenda del docente, sino que sea un círculo recíproco. Como menciona Descartes (1637) se debe dudar de todo menos de la duda misma. Esto implica no dar por sentada ni cierta ninguna clase de verdad, no creer en los absolutos y cuestionar todo lo cuestionable. De este modo se estimula e incentiva la curiosidad indagadora del aprendiz.

El segundo principio se refiere a no enfocar todos los esfuerzos docentes en tratar de completar un libro por el simple hecho de completarlo, el hacerlo de esa forma solo se le atribuye vacuidad y sin sentido a este proceso de pseudoaprendizaje, esta mecanicidad en finiquitar un material de apoyo determinado vuelve al aprendizaje tedioso, funesto e infausto. Moreira (2005) sugiere volcar nuestra atención en material mucho más significativo y relevante como artículos científicos, poesía, crónicas, relatos u obras de arte; es preponderante renunciar a esa zona de confort en la que se anidan muchos alumnos, pero más los maestros.

En el caso particular de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI), el libro para el aprendizaje de una lengua extranjera juega un rol casi imprescindible, es bastante difícil desvincular una clase de inglés sin la intervención del libro. Es tiempo que tanto maestros como estudiantes estén plenamente conscientes que existe otro tipo de fuentes para la generación del conocimiento y que por el hecho de no ser muy comunes o usuales les resta valía ni validez. El aprendizaje de una lengua es una actividad que puede ser hasta cierto



punto lúdica y en la que es permisible recurrir a recursos tales como visitas a lugares turísticos, películas en la lengua estudiada, canciones en la lengua meta, multimedia interactiva, dinámicas al aire libre o la lectura de una interesante novela.

Al respecto, se hacen un par de sugerencias en la implementación y utilización de recursos mucho más adecuados para la génesis epistemológica como la llamada “V de Gowin” o los “mapas conceptuales de Novak”. Este es un llamado no a la emancipación de los libros sino a su no asunción como el único material propiciador de aprendizaje.

En su tercer principio, Moreira (2005) acompaña sus ideas con la concepción del estudiante como aprendiz perceptor/representador y no simplemente como un simple receptor. En este apartado se ensalza la importancia de la percepción en el aprendizaje y evitar absolutizar el conocimiento. Nos dice el brasileño que el aprendizaje es subjetivo y relativo, lo que se aprende es lo que se cree que es, más no se aprende lo que realmente es, se trata de una interpretación de la realidad, no la realidad misma.

Desde una perspectiva filosófica racionalista Kant (1781) define este fenómeno como “cosas posibles que no son objetos de nuestros sentidos, poniéndolas frente a ellos, como objetos pensados sólo por el entendimiento; y los llamamos entes inteligibles o noumena” (p. 132). Esta noumena es la idealización de la realidad objetiva, ésta debe ser el foco de atención que interese al catedrático instigar en sus estudiantes.

El maestro de lenguas de LEI debe ser indisociable a un individuo que es permisivo en cuanto al proceso de conceptualización del estudiante, un individuo que movilice sus esquemas mentales que cree conflicto en su proceso de asimilación, adaptación y equilibración. El maestro de lenguas debe ser un sujeto que reconozca que el aprendizaje no puede estar divorciado de la subjetividad y que valore tanto la individualidad como la pertenencia a una vida colectiva. El futuro maestro de lenguas de LEI debe estar consiente que el estudiante es más que un engrane en una maquinaria llamada enseñanza.

En la LEI, la objetivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje poseen tintes de verdadera trascendencia como en cualquier disciplina seria, sin embargo, se debe reconocer que el estudiante no es un simple contenedor de información. Un estudiante es una configuración muy compleja de conocimientos, sentimientos, emociones, inquietudes, es un ser humano que descifra su realidad, la interpreta, internalizando el conjunto de experiencias y aprendizajes en los que se ve inmerso.

En el cuarto principio, roba protagonismo el lenguaje. Conforme se desarrolla y evoluciona el cuarto principio se hará más complicado disociar al lenguaje con el conocimiento. El lenguaje se traduce en conocimiento y todo conocimiento en lenguaje. Se debe entender al lenguaje no solo como la composición de grafías y signos lingüísticos sino reconocer que existen otro tipo de lenguajes como el matemático o el musical.

Con mucho mayor énfasis, la comunidad inserta en los procesos de aprendizaje de lenguas, deben aquilatar el poder que guarda el lenguaje, reconocer sus limitaciones, pero explotar sus propiedades. No se debe ser renuente a la idea de que el lenguaje es el vehículo por el que circula el saber y que cada área de estudio posee un lenguaje endémico, la química con sus fórmulas, las matemáticas con sus ecuaciones, la música con sus partituras y la enseñanza del inglés con todo el aparato conceptual relacionado con terminología pedagógico-lingüística.

Continuando con esta descripción y análisis se aborda el principio de conciencia semántica, para Moreira (2005) es de suma importancia reconocer que, pese a que cada palabra posee un significado, a quien se debe significar es a la persona, una vez más se retoma un lado subjetivo del aprendizaje. Sean los significados que sean es imperativo recordar que fueron

atribuidos por una persona con una intencionalidad específica. Saussure (1916) comenta que “puesto que entendemos por signo el total resultante de la asociación de un significante con un significado, podemos decir más simplemente: el signo lingüístico es arbitrario” (p. 93). Con esto podemos inferir que la huella psíquica y los conceptos de las palabras cambian en procesos de resemantización, sin embargo, se debe aludir a la parte humana.

Este principio aplicado a la enseñanza de lenguas, puede ser asumido como la posibilidad de recordar que las palabras y sus significados son atribuidos por personas que a final de cuentas son los que imprimen la legítima y verdadera intencionalidad de lo que dicen. Decodificar un mensaje, implica entender a la persona que lo emite, su contexto, su realidad próxima, así como la parte etiológica y teleológica de dicha emisión.

El siguiente punto es uno de los más importantes, este es denominado como aprendizaje por error. En muchas sociedades se ha satanizado la incurrencia en el error, el error es asociado con ineptitud, deficiencia y carencia. El aprendizaje a través de la superación del error posee una enorme área de oportunidad, menciona Moreira (2005) que “no hay nada de errado en errar. Lo que es un error es pensar que la certeza existe, que la verdad es absoluta, que el conocimiento es permanente” (p. 13). La humanidad ha evolucionado gracias a asumir los errores críticamente. Lo que hace la mayoría de instituciones formadoras es concebir de forma punitiva los errores.

Continuando con este análisis, se encuentra el Principio del desaprendizaje y de reaprendizaje. El primero básicamente es emplear el olvido selectivo de métodos, conceptos, estrategias o técnicas que impiden o frenan la adquisición de nuevo conocimiento. En reiteradas ocasiones se asume que se utiliza de manera adecuada una metodología cuando en realidad esta se ha convertido en obsoleta, fútil e insustancial. La segunda se refiere a la resignificación de conceptos que han sido aprendidos en el pasado y almacenados sin ningún tipo de uso productivo o significativo.

Como penúltimo señalamiento se tiene el Principio de incertidumbre del conocimiento. En este sentido Moreira (2005) menciona que el conocimiento humano se fundamenta en la utilización de tres elementos encarecidamente importantes que son las definiciones, las preguntas y las metáforas. Las definiciones son relativas y giran en función de la finalidad con la que fueron creadas. Las preguntas adecuadas nos llevarán a las respuestas adecuadas y finalmente hay que discurrir sobre el uso de la metáfora no como un recurso poético ni adorno lingüístico sino como una herramienta de creación del conocimiento. Se hace una apoteosis sobre la funcionalidad metafórica, muchas disciplinas recurren a este dispositivo interpretativo por ejemplo en física se compara, a manera de analogía, al átomo con el sol o las ondas de luz con bolas de billar. En conjunto estas tres herramientas poseen una potencialidad impresionante y se debe animar al estudiante a utilizarla.

Aterrizando la propuesta anterior a la enseñanza de una lengua extranjera en la LEI, se tiene que se debe fomentar y propiciar una formación erística, los estudiantes deben ser capaces de defender sus ideas no con argucias sino con argumentos. En esta sociedad hambrienta de profesionales, se debe formar individuos críticos que exploten sus mecanismos de conceptualización apropiadamente empleando los recursos del uso de *la definición, la pregunta y la metáfora* como vectores para alcanzar dicho objetivo.

Como último punto, se tiene el principio del no uso del pizarrón, no en un sentido literal, pero si una pizarra está asociada a la centralización del aprendizaje-enseñanza en el docente. Se debe focalizar y volcar la atención al desempeño del estudiante, él se debe convertir en el actor principal de su aprendizaje mientras que el profesor debe diseñar los ambientes propicios para detonar esos procesos, se vuelve un orientador, un guía o un facilitador.

## Metodología

Para desarrollar esta investigación se planteó abordarla desde un enfoque cuantitativo que ayude a hacer una representación numérica del fenómeno. Se espera realizar consideraciones de índole estadístico que permitan hacer una aproximación a la realidad académica en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, así como una posible aceptación de la propuesta teórica antes referida. Sobre esta misma línea se tomó la decisión de plantear la investigación con un alcance descriptivo, que como su nombre lo indica, posibilite valorar en términos informativos y de caracterización del problema.

El diseño que orientará este trabajo es de naturaleza no experimental de tipo transversal teniendo como universo a estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés generación 2014 y una muestra probabilística de 176 estudiantes activos. Esta licenciatura se encuentra inserta en los planes y programas de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

## Resultados

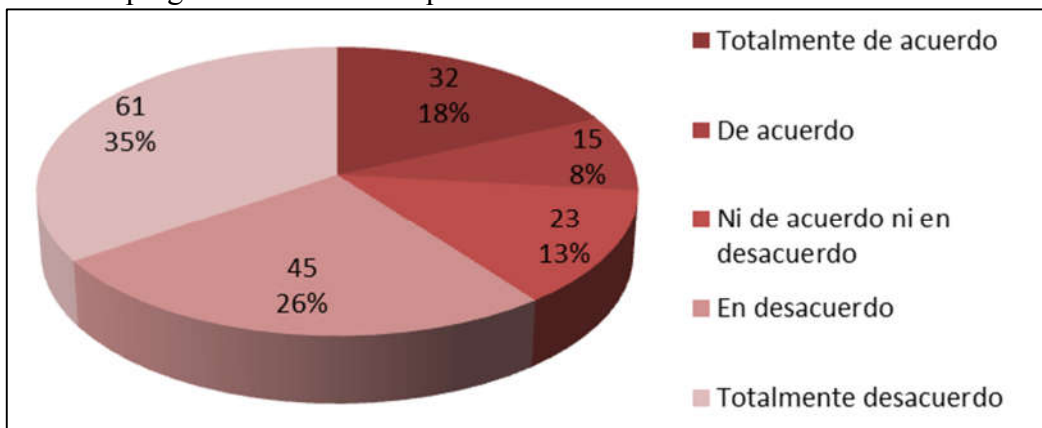
A continuación, se presenta una selección de los reactivos más sobresalientes y que ofrecen información valiosa para entender el fenómeno discutido.

### Principio del cuestionamiento.

Bajo el esquema propuesto por Moreira, el maestro de lenguas debe promover un aprendizaje por descubrimiento que sea asistido por el orientador más no transmito por él. La curiosidad se encuentra atropellada por el conformismo cognitivo, se ha mal acostumbrado al estudiante de lenguas a ser un contenedor de la información vertida por el profesor. Es responsabilidad del facilitador exacerbar los deseos de sapiencia y el hambre de conocimiento por el conocimiento mismo y por la búsqueda de la verdad. Los tintes mayéuticos en esta propuesta pueden potencializar el aprendizaje de manera impensable.

Fundamentalmente la intencionalidad de este reactivo fue indagar sobre la percepción estudiantil frente al cuestionamiento del orientador. Es categórico que una enorme mayoría constituida por 61% (106 estudiantes) provenientes de las opciones *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo* arremetió contra un poco significativo 26% (47 estudiantes) producto del enlace de las opciones *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo*. 15 estudiantes (8 %) señalaron no estar ni en pro ni en contra.

Figura 1. En tus sesiones en clase, el orientador te instiga a aprender información nueva a través de preguntas interesantes que alimentan tu curiosidad.



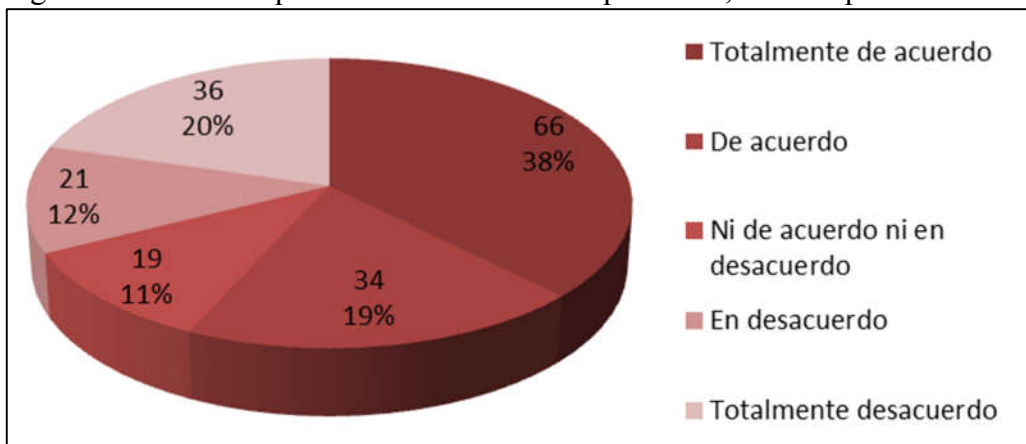
Como se analizó en la figura 1, es visible que los estudiantes de la LEI consideran que no se está llevando un proceso adecuado de cuestionamiento en su contexto académico inmediato, así como lo señala Zuleta Araújo (2005) afirmando que “el sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta” (p.116). Se deben romper moldes y formar profesionales que pongan en duda hasta la más evidente de las certezas.

### Principio del aprendizaje por el error.

En una cantidad significativa de instituciones y organismos dedicados a la enseñanza de lenguas, se ha edulcorado la acción de no cometer errores, privando a los estudiantes de potenciales oportunidades de aprendizaje genuino. La idea de cometer errores para aprender de ellos y mejorar es una idea que aun dormita en el colectivo académico.

Esta parte del instrumento fue diseñada con el propósito de descubrir como asumen el error los estudiantes de la LEI. No resulta complicado determinar que imperó una postura positiva frente a el enunciado adjudicándole a las opciones de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* un registro del 57% (100 estudiantes). En el otro lado de la moneda, se encuentran los rubros de *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo* aglomerando un escueto 32% (57 estudiantes). De forma particular solo el 11% (19 estudiantes) no reaccionaron frente a la afirmación.

Figura 2. Considero que cometer errores no es problema, es una oportunidad de mejora.



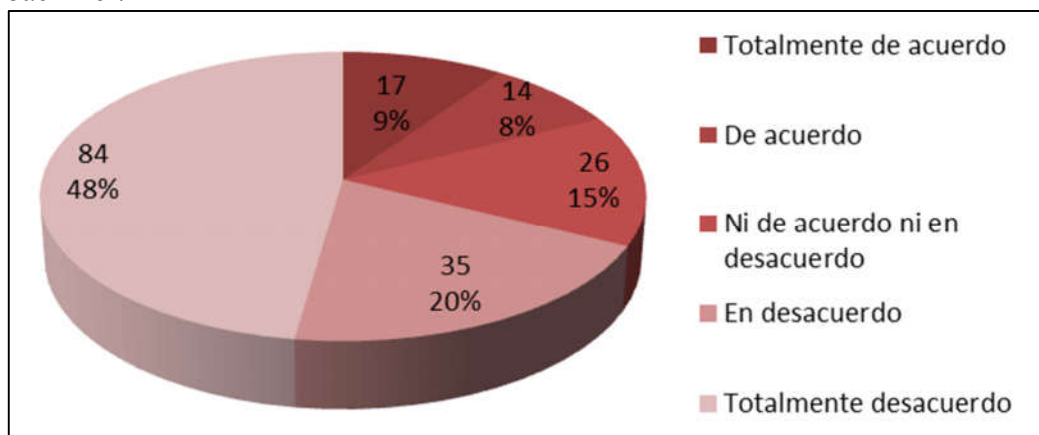
Contra lo que se pudiera pensar, los estudiantes de LEI coinciden con lo fundamentado por Briceño y Milagros (2009) sobre la importancia de “darle un adecuado tratamiento a los errores como punto de partida a nuevos aprendizajes” (p. 14). El error debe ser asumido de forma crítica y madura para su superación.

### Principio del desaprendizaje.

Durante la infancia o adolescencia se adoptan métodos, estrategias, conceptos e incluso técnicas para favorecer el aprendizaje, aunque esto no quiere decir que sean las apropiadas. En el aprendizaje de lenguas se localizan vicios arraigados desde la niñez, como la obcecada idea de aprender la conjugación de verbos de forma memorística y mecánica sin contextualización. Este tipo de estrategias que entorpecen la apropiación de conocimiento nuevo deben ser repensadas para definir su idoneidad y pertinencia.

En este reactivo, el sujeto fue animado a compartir su sentir respecto a sus mecanismos de aprendizaje, los resultados se describen a continuación. Es evidente la superioridad generada por la unión de las opciones *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo* acumulando en

conjunto un imbatible 68% (119 estudiantes) mientras que de forma opuesta las opciones *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* sumaron únicamente un insuficiente 23% (40 estudiantes). Aparentemente 17 estudiantes (9%) asumieron una posición neutral. Figura 3. Empleo las mismas estrategias de aprendizaje desde primaria, secundaria y bachiller.



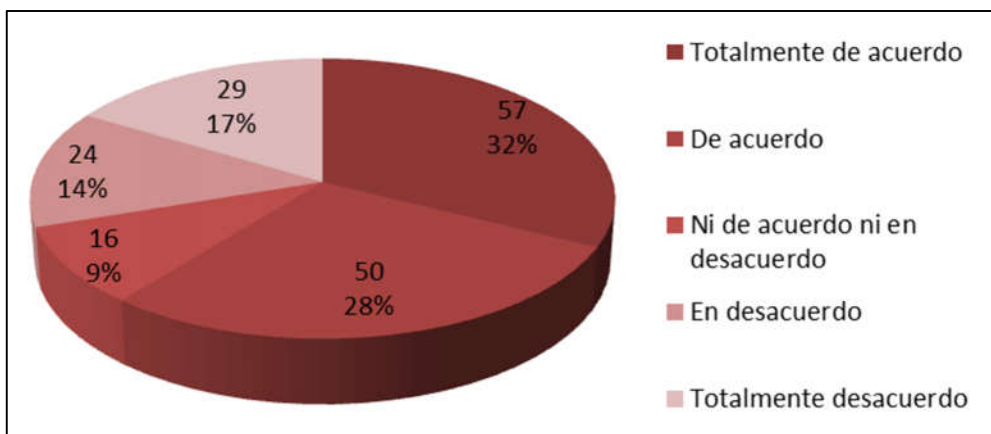
De acuerdo con la figura 3. Se puede deducir que los estudiantes de LEI están de acuerdo con las ideas de Medina, Clèries y Nolla (2007) en cuanto a concebir al desaprendizaje como aquella acción de “evocar” el camino que ha conformado las construcciones personales e identificar las lagunas, los vacíos y las contradicciones de los marcos categoriales” (p. 16). El desaprendizaje es una manera alternativa de aprender.

#### **Principio de la no utilización de la pizarra.**

En la enseñanza de lenguas, es preciso sutlizar el uso del pizarrón, no por su uso *per se*, sino por sus implicaciones simbólicas. Un profesor frente el pizarrón es una alegoría de poder, dominio y centralización. Un profesor que logre integrar sus esquemas de enseñanza en una práctica horizontal tendrá mayores probabilidades de lograr en sus estudiantes un aprendizaje más abierto y representativo.

Como se puede apreciar en la figura 4, los estudiantes de LEI fueron invitados a compartir su opinión respecto a la metodología docente. Es patente que la conjunción de las opciones *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* registró un irrefutable 60% (107 estudiante) el cual opaca de manera manifiesta el 31% (45 estudiantes) contabilizado por las categorías *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo*. La opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo estuvo integrada por la opinión de 16 estudiantes (9%).

Figura 4. La clase se centra exclusivamente en extendidas explicaciones por el docente.



En concordancia con la figura 4, se puede llegar a la conclusión de que en la LEI aún no se ha logrado emancipar el viejo esquema de la figura docente como parte central de los procesos de enseñanza. Piña Robledo y Covarrubias Papahiu (2004) mencionan al respecto que los nuevos esquemas educativos conciben al docente ya no como el dictador del saber sino como un detonador de los procesos internos del estudiante. Actualizar viejos paradigmas de enseñanza aprendizaje debe ser una prioridad en los sistemas educativos que presuman de operar bajo una visión constructivista.

### Conclusiones

La propuesta teórica denominada aprendizaje significativo crítico es una opción con un grado elevado de factibilidad y viabilidad para la implementación en un programa educativo orientado a la enseñanza de lenguas extranjeras debido a que las fluctuantes condiciones globales cercan la posibilidad de mantenerse pasivo frente a los drásticos y súbitas modificaciones que acontecen en los contextos de la educación.

Existe una aceptación por parte de la población estudiantil, gracias al instrumento de investigación fue posible deducir que los estudiantes de la LEI se encuentran preparados para experimentar modelos de aprendizaje fuera de lo convencional y ortodoxos. Esta teoría está orientada a la formación de profesionales que sean futuros individuos con autonomía, pensamiento crítico, determinación en el alcance de sus objetivos y madurez en el replanteamiento de esquemas tras un error.

## Referencias Bibliográficas

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). Documento de Integración. Puebla, México: BUAP
- Briceño, E. y Milagros, T. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14 9-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214002>
- Descartes, R. (1637). El discurso del método. City: El Cid Editor.
- Freire, P. y Escobar. (1985). Paulo Freire y la educación liberadora: antología de Miguel Escobar G. México City: SEP, Cultura.
- Kant, I. (1781). Crítica de la razón pura. Madrid: Taurus.
- Maturana, H. y Varela, F. (2006). *De máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Medina, J.L., Clèries, X. y Nolla, M. (2007). El desaprendizaje: propuesta para profesionales de la salud críticos. *Educación Médica*, 10 (4) 15-22. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132007005500004&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132007005500004&lng=es&tlng=es).
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Boletín de Estudios e Investigación*, 6 83-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100606>
- Piña Robledo, M. M. Covarrubias Papahiu, P. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 1 (34) 47-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Trujillo, M. A. Restrepo, J. M. y Guzmán, A. (2012). Instituciones de educación superior con ánimo de lucro en Colombia. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22 (43) 67-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81824123007>
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9 (28) 115-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

## CAPITULO 16

### La Formación de Maestros como Educación Superior: Un largo y confuso camino

Elida Lucila Campos Alba  
elidacampos68@yahoo.com.mx  
SEIEM

#### Resumen

Para poder comprender las condiciones actuales tanto de la formación de docentes como tal, así como de la situación de las Escuelas Normales, y mirar con prospectiva al futuro es necesario mirar un momento al pasado. Esta ponencia hace un breve recuento por las condiciones de la formación de maestros, particularmente de las maestras de preescolar en el Estado de México, desde finales del siglo XIX y XX, mostrando principalmente cómo ha sido la evolución de esta profesión siempre en relación a la vida política del país y cómo se ha ido construyendo un imaginario social de la misma que no es fácil de desechar o modificar a pesar de los intentos y reformas que se han pretendido en los últimos años.

**Palabras Clave:** formación docente, escuelas Normales, historia de la educación.

La revisión de las temáticas de este congreso me llevó a reflexionar sobre el lugar que la formación de maestros ha ocupado en el sistema educativo nacional a lo largo del tiempo. Si bien es cierto que hace ya 34 años -en 1984-, por decreto constitucional la profesión magisterial debía ser de nivel licenciatura y por tanto las Escuelas Normales serían consideradas Instituciones de Educación Superior, ¿Por qué antes no había sucedido esto?, ¿en qué nivel del sistema educativo se ubicaba antes?, ¿nunca formó parte de la educación superior?

Para poder contestar estas preguntas, esta ponencia pretende hacer un somero recorrido por las condiciones de la formación de maestros, particularmente de las maestras de preescolar en el Estado de México, desde finales del siglo XIX y XX, que nos permita construir un antecedente claro para comprender los procesos actuales.

*Los docentes empíricos.*

Aunque el Instituto Literario de Toluca venía formando desde algunas décadas atrás preceptores de primeras letras, en la década de los ochentas del siglo diecinueve, el magisterio primario estaba conformado en su mayoría por varones que con los conocimientos mínimos sobre lectura, escritura y aritmética solicitaban el puesto de preceptor al jefe político o al presidente municipal de la localidad. El proceso de contratación comenzaba con la autorización de la presentación de un examen organizado por éstas autoridades, si éste era aprobado, el jefe político del distrito enviaba un listado al Ejecutivo del Estado, quien le hacía las observaciones pertinentes y daba su visto bueno para su contratación, en seguida se le daba al interesado su nombramiento donde se especificaba la categoría en que se ubicaba, su sueldo y la escuela de la que se encargaría. Los certificados o títulos obtenidos con el procedimiento anterior solo servían para trabajar en las localidades del distrito en que se presentaba, si el maestro quería laborar en algún otro lugar era necesario obtener un título expedido por el Instituto o bien volver a hacer todo el trámite descrito.

Los maestros de nuevo ingreso eran considerados de segunda clase y atendían escuelas de esa categoría, al pasar los años y contar con mayor experiencia y antigüedad, adquirían la categoría de primera clase y con ello un cambio de plantel, sin embargo, la licencia del



ayuntamiento no era un título formal. Para obtener éste, al menos de segunda clase, debía solicitarse el examen correspondiente al Director del Instituto Literario, quien después de revisar los documentos escolares y laborales del aspirante concedía o no la oportunidad de presentarlo y giraba las órdenes para que se integrara el jurado para tal acto. Los títulos de primera clase solamente eran expedidos por el gobernador del Estado, después de que el preceptor hubiera sido examinado en el Instituto para tal efecto y hubiera laborado como maestro de segunda clase por algunos años sin que su expediente presentara informes de mala conducta o falta de aptitud o compromiso.<sup>17</sup>

Se trataba entonces de maestros formados a través de la experiencia adquirida en la rutina diaria a lo largo de muchos años de trabajo con algún viso de autodidactismo al aprenderse los libros de texto “autorizados”, de memoria para después recitarlos frente a su clase, quienes a su vez tendrían que hacer lo mismo para demostrar su aprendizaje. Con el establecimiento de las Academias Pedagógicas que eran reuniones semanales, generalmente sabatinas, obligatorias para todos los maestros y cuya finalidad era:

- I Facilitar la comunicación de las ideas y discusión de los principios pedagógicos entre los profesores de las escuelas primarias oficiales, dándoles así un medio para ampliar y uniformar sus conocimientos.
- II Estudiar experimentalmente y discutir el valor de los diversos procedimientos pedagógicos, con el doble fin de procurar en ellos progreso y uniformidad.
- III. Dar ocasión á los preceptores oficiales para que se distingan por su empeño, laboriosidad é inteligencia, con objeto de que esa notoriedad les facilite los ascensos en su carrera.<sup>18</sup>

El gobierno estatal pretendía ir eliminando la improvisación pedagógica que prevalecía e ir difundiendo sistemas de enseñanza diferentes y “modernos” pero también mantener un control y vigilancia estrecha de los maestros oficiales.

El llamado “método objetivo” que trataba de implementarse en el país debido a su probado éxito en los países civilizados, tal como lo interpretaron los especialistas mexicanos, se trataba de algunos de los principios pedagógicos de Pestalozzi aplicados a actividades escolares –algunas de las cuales correspondían al método froebeliano- y que se presentaban como recetas acabadas a los profesores.

Entre las muchas ventajas que presentaba estaba la de ser completamente respetuosa de las capacidades y características de los párvulos y en general de los niños. Las Academias Pedagógicas se esforzaron por difundirlo y convencer a los maestros de sus bondades no solo teóricamente sino a través de clases modelo y del intercambio de saberes empíricos entre los docentes.

Sin embargo, este método “no fue comprendido por los mentores al generalizarse su uso; en algunas escuelas del Estado se impartía la clase de “Lecciones de cosas” explicando temas de ciencias naturales, siendo que la enseñanza objetiva era un método aplicable a todas las asignaturas y no una materia en especial” (GEM, 1974: 91)

*La formación de maestros en el Instituto Literario de Toluca.*

El Instituto Literario se abrió por decreto el 18 de febrero de 1828 “para la enseñanza de todos los ramos de la instrucción pública”, en esos inicios estuvo bajo la dirección de religiosos franciscanos que ofrecían las cátedras de Teología, derecho Canónico, Derecho

---

<sup>17</sup> Para información detallada sobre la formación inicial y continua, la clasificación de los maestros y las escuelas así como de las condiciones laborales del magisterio primario en el Estado de México véase GEM, 1974 y Bazant, 1993 y 2002.

<sup>18</sup> Reglamento interior para la Academia Pedagógica de las Municipalidad de Toluca, Artículo 1°, 1893.

civil, Historia eclesiástica, Derecho constitucional, Derecho público, Economía política, Filosofía, Matemáticas, Gramática latina y castellana y los idiomas mexicano y francés (GEM, 1974: 57), que podríamos considerar como estudios superiores; pero de igual manera abrieron dos escuelas de primeras letras, una para niños y otra para niñas.

Después de algunos altibajos, en 1861 el Instituto vuelve a tomar fuerza principalmente debido a los apoyos económicos que recibió del gobierno estatal. Con la ley de 1872 los estudios que ofertaba el Instituto se dividen en preparatorios y profesionales. Recordemos que la educación primaria estaba dividida en dos niveles: la primaria elemental, que iba de 1º a 4ª grado y la primaria superior de 5ª a 6ª; ambos niveles constituían el nivel primario, en seguida de éste estaba el nivel medio o preparatorio y finalmente los estudios superiores también llamados profesionales.

La finalidad de los estudios preparatorios era perfeccionar y ampliar los estudios primarios, agregando algunas otras materias ya perfiladas a la preparación de los alumnos para su ingreso a alguna carrera profesional de las que se impartían en el Instituto. Estas eran Agricultura, Ingenierías, Jurisprudencia, Artes y Oficios y Profesorado de Instrucción Primaria, por tanto, esta última formaba parte de los estudios superiores y compartía el mismo rango que las otras carreras mencionadas.

En la escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria anexa al Instituto Literario, la carrera de magisterio duraba dos años y se enseñaba a los jóvenes los sistemas generales de enseñanza, el conocimiento de la importancia y extensión de los deberes de los maestros de escuela, los métodos propios para la enseñanza de distintas asignaturas y se practicaban dichos métodos.

#### *Las Escuelas Normales.*

Durante los varios periodos de gobierno del Gral. José Vicente Villada, la educación en general y la formación de maestros en particular tuvo un gran apoyo. En 1891 se funda la Normal de Profesoras y de Artes y Oficios para señoritas para dar oportunidad al “bello sexo” de cursar estudios superiores, aunque en realidad el plantel cubría la triple función al impartir enseñanza primaria, secundaria y profesional a la niñas y señoritas de Toluca y otras partes del Estado que estudiaban y vivían ahí en calidad de internas.

En 1903 el gobernador Villada expidió un decreto, en reconocimiento a la labor de la Normal para Profesores, por el cual se separaba del Instituto Literario. La importancia a este tipo de educación puede palpase materialmente en el magno edificio que se mandó a construir en la calle de Independencia para albergar la Normal de Profesores y que a la fecha es un bello y simbólico edificio del centro de esta capital.

Ambas Escuelas Normales si bien ofertaban estudios primarios y secundarios, se concebían dentro del sistema educativo estatal como una institución de estudios profesionales superiores. Muy posiblemente debido a su separación física del Instituto y otras Universidades, así como a sus particulares objetivos, paulatinamente comenzó a construirse una cultura escolar “normalista” distinta a la “instituyente o universitaria”. Incluso dentro de la misma Normal para profesoras había ciertas distinciones entre los tipos de profesoras.

Ante la creciente demanda por parte de la sociedad de inscripciones en las Escuelas de Párvulos anexas y como parte de la reorganización de las propias Normales, en una acción de vanguardia educativa<sup>19</sup> el Gobierno del Estado de México en 1902 estableció un título especial de Profesora de Párvulos:

---

<sup>19</sup> En la Ciudad de México el gobierno federal estableció un Curso especial para enseñar la pedagogía de los Jardines de Niños en la Normal para Profesoras hasta 1909. (SEP-CIDEP, 1982: 38) Aunque tanto en este plantel como en el de Profesores el programa de estudios

Art. 7º Se establece además un título especial de Profesoras de párvulos y las personas que deseen obtenerlo, cursarán después de los cuatro años que esta ley prescribe para las profesoras de instrucción primaria elemental en escuelas urbanas, un 5º curso anual, que comprenderá las materias siguientes:

Lógica (Tres clases por semana)

Moral (Dos clases por semana)

Higiene general y Medicina doméstica (Dos clases por semana)

Nociones de Horticultura y Floricultura (Dos clases por semana)

Cría de animales domésticos (Media hora diaria)

Pedagogía maternal (Estudio de la naturaleza física y psíquica del niño y cuidados que requiere en los primeros años de su existencia) (Cinco clases por semana)

Metodología aplicada (Estudio teórico-práctico especial del método Fröebel) (Dos clases por semana)

Práctica del mismo método en la escuela de párvulos anexa (Tres horas semanarias)

Estudio y acompañamiento de coros escolares adecuados (Tres horas semanarias)  
labores manuales propias de las escuelas de párvulos (Tres horas semanarias)<sup>20</sup>

El impulso de esta nueva carrera vivificó el propósito de las escuela de párvulos anexas de ser “la escuela modelo” en su tipo, sistematizó el estudio del método froebeliano<sup>21</sup> y por supuesto, consolidó a la educación para párvulos como parte del sistema educativo estatal. Además de su formación inicial especializada, las profesoras de párvulos continuaron preparándose: como lo indicaba la ley asistían a las Academias Pedagógicas, se actualizaban través de los libros<sup>22</sup> y revistas también especializadas que comenzaron a aparecer: *Kindergarten* de Estefanía Castañeda<sup>23</sup> y *Aladino* de Rosaura Zapata; y posteriormente aprovechando la oferta de cursos que la recién creada Secretaría de Educación Pública implementó para “todos los profesores del país”<sup>24</sup>, específicamente los relacionados con la educación parvularia:

El C. Director de la Escuela de Altos Estudios de la Ciudad de México dice a este Gobierno(...) (a los que asistan a los cursos) se les darán facilidades de transporte, visitas a las dependencias educativas y culturales e informe de libros y publicaciones importantes en cada materia (...) Los cursos son: (...)

B. Subsección de Ciencias Sociales

---

abordaba en el 4º Curso de Pedagogía –en 1905 impartido por el reconocido Licenciado ramón Manterola-, un tema sobre Pestalozzi y sus continuadores: Federico Froebel y el Padre Girart. (La Enseñanza Normal, 1908)

<sup>20</sup> Ley Orgánica de la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria en el Estado, febrero 15 1902.

<sup>21</sup> La doctrina pedagógica de Froebel se conocía en el Estado desde fines del Siglo XIX, su estudio y aplicación se había venido realizado a través de alguna clase de metodología, el autodidactismo y en menor medida en las Academias Pedagógicas, pero al incorporarse como una materia en el programa se garantizaba su estudio a profundidad que se complementaba con las prácticas en la escuela de párvulos anexa. Cfr.4.2

Las ideas de Froebel representaban la modernidad de la educación y quizá por ello existió una escuela que formaba profesoras de instrucción primaria de 3ª. clase denominada “Instituto Froebel”, la cual avalaba sus estudios a través de la Escuela Normal para Señoritas. AHENP, Fondo ENPAO, Vol 8 Exp. 525, 1901

<sup>22</sup> Por ejemplo, en 1920 la editorial Appleton y Cía bombardeaba a las Escuelas de Párvulos con propaganda del libro “El niño y su naturaleza” de la baronesa Marenholtz-Bulow (Cfr. Apdo. 1.1.4) AHENP, Caja 70, Exp. 1978, 1920

<sup>23</sup> AHENP, Caja 66, Exp. 1944, 1918.

<sup>24</sup> En mayo de 1922 mediante oficio el Departamento Escolar de la secretaría de Educación Pública Federal informó al Gobierno del Estado que se impartirían cursos de invierno. Estos principiaban el 1 de diciembre y tenían una duración de seis semanas, es decir, se realizaban durante el receso en los planteles sin interferir con el calendario del ciclo escolar. AHENP, Vol. 73, Exp. 2077 bis, 1922.

“Puntos de vista prácticos de la educación en los Kindergartens” Impartido por la Señorita Carmen Ramos de la Facultad de Altos Estudios. Dos clases por semana.<sup>25</sup>

El hecho de que los cursos de lo que ahora llamamos “actualización” fueran impartidos por la escuela de altos estudios de la UNAM, nos permite entrever que los estudios normalistas, si bien diferentes a los universitarios, en las primeras décadas del siglo XX eran considerados como educación superior.

Adicionalmente, en una política semejante a la del gobierno federal,<sup>26</sup> el Estado de México envió a algunos docentes al extranjero para conocer y estudiar los adelantos pedagógicos y materiales de las escuelas. En el caso de la educación para párvulos, no podían haber sido otras que las directoras de los planteles anexos a las Normales.<sup>27</sup> En 1909 la señorita María González viajó a Alemania, a su regreso y “con una idea enteramente nueva del objeto de los kindergartens”, propuso un programa para la escuela de párvulos anexa a la Normal de Profesores, el cual al parecer nunca fue autorizado.<sup>28</sup> Por su parte la señorita Silvina Jardón realizó varios viajes y estancias para conocer la metodología de los Kindergartens en Boston, Washington, y Nueva York en Estados Unidos y también a Alemania e Italia<sup>29</sup>, como resultado de estas experiencias introdujo mejoras a la práctica de la escuela de párvulos anexa a la Normal de Señoritas, y ya como Inspectora en 1916 elaboró las bases y programas para este tipo de escuelas.

Para el caso específico de las educadoras de párvulos, muy probablemente las diferencias entre los estudios normalistas y los universitarios comenzaron a arraigarse en el imaginario social a partir de las propias características que a este tipo de maestras se les asignaba:

¿Qué cualidades debe reunir la jardinera?

Primero, debe querer a los niños, no en general sino personal y tiernamente, debe encantarles con su presencia, atraerlos a su propia individualidad, hacerles sentir cada minuto que ella los quiere. Los más pequeños la considerarán muy pronto amiga, y cuando ésta no los visita con bastante frecuencia en sus hogares irán ellos en su busca. Ella no es una maestra sino su compañera de juegos y está en aptitud de averiguar sus más íntimos afectos y de ejercer poderosa influencia sobre su vida.

La jardinera deberá poseer perfectamente la música no ser simplemente una ejecutante mecánica. Los niños aman la música, y movimientos rítmicos, canciones y evoluciones musicales constituyen una parte importante de los ejercicios diarios del Kindergarten.

En cuanto a educación en otro sentido, debiera la jardinera haber aprendido todo lo que en el ramo enseñan los libros y la naturaleza. Ya pasó el tiempo en que una madre económica pudo decir: “en vez de mandar a mi hija a la escuela superior haré que estudie el kindergarten. Para eso ya sabe lo bastante”.

---

<sup>25</sup> AHENP, Vol. 73, Exp. 2077 bis, 1922.

<sup>26</sup> Para estudiar la pedagogía y organización de los kindergartens, el gobierno porfirista envió a las profesoras Laura Méndez de Cuenca, Estefanía castañeda, Rosaura Zapata y Berta Von Glumer a Alemania y Estados Unidos. Cfr. Apdos.2.2.1 y 2.3

<sup>27</sup> Al parecer las señoritas Elodia y Berenice Abasolo docentes de la Escuela de Párvulos de Tenango, también viajaron a Estados Unidos, pero con recursos propios y sólo la autorización de ausentarse por parte del Gobierno Estatal, sin embargo, no se ha encontrado las fuentes documentales que lo corroboren. PHO1/ 20-1 Entrevista realizada a la Profra. Ma. Braulia Hernández Juárez, directora del jardín de niños “Hermanas Abasolo” por la Mtra. Elida Lucila Campos Alba en Tenango del Valle el 10 de marzo de 2010.

<sup>28</sup> AHENP, Vol. 35, Exp. 1140, 1910

<sup>29</sup> La información de su viaje a Alemania se extrajo de PHO1/ 7-2 Entrevista realizada a la Profra. Ma. del Consuelo García Sierra, maestra de jardines de niños federales desde 1976 y amiga de la familia Jardón de Calimaya, por la Mtra. Elida Lucila Campos Alba en la ciudad de Toluca el 16 de enero de 2010. Sobre su viaje a Italia, país en donde se supone estudió con la Dra. María Montessori, se tomó como fuente [www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/mexico/mpios/15018a.htm-84k](http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/mexico/mpios/15018a.htm-84k). Las fechas exactas de cada uno de ellos se desconocen pues desafortunadamente no se han encontrado fuentes documentales al respecto.

Hoy día semejante apreciación ya no sería posible. La autoridad exige dos años de aplicación especial y que la profesora tenga su diploma de maestra normal o su equivalente si quiere dedicarse al kindergarten.

La cultura completa obtenida mediante un estudio especial de la asignatura está recomendándose por sí sola.

No hay campo en la educación donde la mujer pueda hallar mejor preparación para los variados deberes de la vida, aún cuando no piense dedicarse al profesorado. En él se desenvuelve lo que tienen de mejor y la habilita para la más elevada de todas las profesiones: la maternidad!<sup>30</sup>

El énfasis estaba principalmente en las cualidades morales y emocionales de la docente, dejando en un segundo plano las habilidades intelectuales o los conocimientos.

La consolidación de la escuela secundaria como un nivel educativo del sistema educativo diferenciada de los estudios preparatorios que permanecieron atendidos por las nacientes universidades, en mi opinión es un parteaguas para que los estudios normalistas se fueran separando cada vez más de su concepción como educación superior. Mientras que para ingresar a las carreras universitarias se hizo necesario cursar la enseñanza preparatoria, para ingresar a las Normales se continuó requiriendo como antecedente sólo los estudios de secundaria, lo que conlleva la idea de que para impartir estudios de preescolar y primaria a la población mexicana, no era necesario que el profesional contara con estudios superiores, dejando entonces a los estudios normalistas en un rango de profesional técnico.

Con la reforma ya señalada de 1984, que reincorpora el magisterio a la educación superior, se han escuchado muchas voces a favor y en contra y en la última década se han puesto en la mesa de discusión la pertinencia o no de “desaparecer” las escuelas normales para que las Universidades sean las responsables de formar a los docentes de los distintos niveles. El debate será largo y profundo, lo que es un hecho es que las actuales características y necesidades de nuestro país exigen cada vez más un magisterio “superior” no sólo por ser universitario o normalista, sino por tener un verdadero compromiso social y profesional con nuestra patria.

---

<sup>30</sup> Apartado del artículo “¿Qué es el Kindergarten?” publicado en la Gaceta de Gobierno Periódico Oficial del Estado de México. 20 de Julio de 1901.

## CAPITULO 17

### La Reflexión Crítica y sus Posibilidades Didácticas para la Formación Docente

Rodolfo Castañeda Ramírez  
[rocasta4@hotmail.com](mailto:rocasta4@hotmail.com)  
Escuela Normal de Sultepec

#### Resumen

La ponencia es una experiencia resultado de la participación en el desarrollo de programas de curso de Observación y Práctica Docente de la Licenciatura en Español con Especialidad en Secundaria. El propósito es mostrar la necesidad de transitar de un pensamiento influido por posiciones positivistas caracterizadas por un pensamiento instrumental, toda teoría a de terminar en la práctica, tendencia que daña la creatividad, la imaginación y en especial al pensamiento intelectual, en razón de esta situación que aún priva la estructura didáctica del aula, es que se realizan esfuerzos didácticos por trazar caminos que fortalezcan la naturaleza de las estructuras superiores del pensamiento, en particular la reflexión crítica como forma de pensamiento que contribuye a que el alumno normalista se forme con capacidades en la indagación, investigación, manejo de la información, planteamiento de propuestas de intervención, aprendizajes más duraderos. Con la puesta en marcha de los procesos de reflexión crítica en el aula, los alumnos normalistas son diferentes en sus intervenciones en clase, los planteamientos son inferenciales, tienen una actitud de indagación en caso de duda, van adquiriendo la capacidad de negociar, discutir, reflexionan sus prácticas docentes a partir de sus resultados.

La crítica reflexiva es un proceso, no se puede concebir como una determinación o ley, su lógica es la construcción personal, estudiante normalista es el responsable de esta cualidad intelectual. Es cierto que no es una actividad didáctica cómoda, es un esfuerzo didáctico que tiene como fin lo pedagógico.

**Palabras Clave:** Reflexión, crítica, pregunta, formación.

#### El problema que se atiende

La formación docente se ubica en tres dimensiones: a) disciplinaria, didáctica y cognitivo-intelectual. Se localizan en los campos del perfil de egreso, que son claras en sus enfoques de formación docente. En particular la dimensión cognitivo-intelectual se desglosa en las habilidades intelectuales específicas que con claridad se propone el desarrollo de las estructuras intelectuales del estudiante normalista como campo de formación básico para el desarrollo óptimo de los otros cuatro campos del perfil de egreso. La formación para reflexión crítica se plantea en las habilidades intelectuales específicas, pero se concreta en el área de acercamiento a la práctica escolar, en especial en Observación y Práctica Docente I, II, III y IV, que se insiste un constante ejercicio de reflexión, análisis y descripción. El concepto de reflexión crítica es fundamental para lograr que el área de acercamiento a la práctica escolar logre sus propósitos curriculares, mediante la capacidad de percepción y abstracción de una realidad docente que se ha de mejorar. La reflexión crítica como un concepto compuesto está obligado a generar ideas, conceptos y categorías, con ello se manifiesta la capacidad intelectual de un sujeto en proceso de formación. Cuando hay irregularidad, estado de duda en la práctica, es objeto de una reflexión crítica que se ejerce a través de un cuestionamiento

y estado de investigación sistemática. En particular la reflexión crítica es una dimensión transversal en observación y práctica docente, constante en su ejercicio formativo.

El presente artículo es resultado de la participación en el desarrollo de Programas de Observación y Práctica Docente (OPD) desde los planes de estudio de 1997 de licenciatura en educación primaria y posteriormente de 1999 de la Licenciatura en educación Secundaria con Especialidad en Español; en cada curso, la meta es promover el desarrollo de competencias para la reflexión crítica en la trayectoria de la formación docente. Los programas de curso insisten a través de la propuesta de actividades en el análisis, el reconocimiento de resultados, la reflexión y la mejora permanente en el ámbito de la práctica docente que realizan los estudiantes normalistas en las escuelas secundarias.

La necesidad de la reflexión crítica es una demanda de la era de la información y el conocimiento; no se puede consumir información sin pasarla por el filtro de la reflexión crítica, que tiene posibilidades de generar conocimiento, como manifestación de un pensamiento epistémico. Se constituye como una competencia docente centrada en la capacidad para desestructurar, poner en duda, cuestionar las formas ya preestablecidas de la actividad docente. Además, se le localiza en las estructuras superiores del pensamiento. Este enfoque focaliza el desafío de formar un pensamiento capaz de tomar distancia a toda aquella información que proponen los programas de curso, que en esencia han de fortalecer la capacidad de reconocer, cuestionar resultados de una experiencia profesional a fin de generar propuestas didácticas innovadoras.

La reflexión crítica en la formación docente fortalece al pensamiento ordinario, así resulta ser una cultura capaz de producir conocimiento al analizar situaciones didácticas. El conocimiento puede ser conceptual explicativo o bien de intervención para la mejora de la práctica, en donde el proceso académico que se diseña para la formación docente, valora que no puede continuar con un abordar contenidos codificados que se estructuran en conceptos y que se asumen como verdades falibles sin posibilidades de iniciar una crítica dialogal con posicionamiento, situación que da cuenta que la formación docente está en el trayecto de la formación de un pensamiento epistémico con origen en el pensamiento teórico.

Es una forma de poner al sujeto cognoscente en la vía de ascenso a un buen pensamiento. Es condición para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar las propias acciones; es asumir críticamente las acciones, profundizar a partir del cuestionar propio, con el propósito de mejora de las acciones docentes. En el ámbito de la docencia la reflexión crítica implica un acto de pensamiento capaz de explicar prácticas docentes, que es posible pasen desapercibidas y representen mediante la reflexión crítica toda una experiencia.

La reflexión crítica como cultura del pensar lleva consigo la mejora y la construcción de significados, justo esta dimensión hace que una práctica sea pedagógica. Así reflexionar es un continuo revisar y evaluar. Inevitablemente ubica al estudiante normalista entre el desaprender y rea-prender, entre el diseñar y re-diseñar. Este enfoque conduce a los docentes en formación como profesionales reflexivos y críticos de su práctica; y, en consecuencia, transformar la actividad docente. La reflexión crítica se propone integrar pensamiento y acción, se van formando intelectuales que la asumen como cultura, que señala que lo que constituye “el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”. (Dewey 2007) La creencia cuenta ya con una base empírica y de racionalidad; situación que coloca al pensante en una dimensión de transformación de la reflexión crítica. Un caso especial es cuando los profesores discuten sobre las maneras de enseñar, la reflexión crítica estriba en focalizar la función del aprendizaje. Situación que

muestra posibilidades de hablar de un profesional intelectual con claras competencias para pensar y enseñar su pensamiento con argumentos. Lograr este propósito formativo tiene implicaciones éticas. Es recurrir a una pedagogía que conciba a los estudiantes como sujetos críticos, con ello hacer del aula un espacio dialogal crítico. El propósito es trascender lo reflexivo, no jugar en el espectáculo del estar y no estar, de la esencia y de la representación. Para lograrlo se requiere formación rigurosa en el desarrollo de los procesos cognitivos con enfoque intelectual, para superar el academicismo consumista de contenidos que dejan intacta la estructura intelectual del estudiante normalista, en su lugar: valores académicos acrílicos, prácticas docentes sin posibilidades de pensar su mejora, reconocer un estilo de docencia es poco posible. La curiosidad crítica puede potenciar pedagógicamente la indagación de situaciones educativas que en el curso de la experiencia de observación y práctica docente enfrenta el estudiante. Realizar un ejercicio formativo de este tipo conduce a una práctica con conciencia fuera de lo instrumental, con sentidos y significados. Si se necesitara pensar en un proceso la reflexión empezaría por una comprensión simple de significados conceptuales, para pasar a una comprensión compleja, en este espacio se sitúa la información en el marco de ideas y procedimientos, que obliga a nuevas elaboraciones sobre la información dada y de construir nuevas interpretaciones que transforman los significados.

La reflexión crítica está colonizada por las narrativas clásicas de presentar los contenidos de los programas de curso, sobrevive su desarrollo a la luz del paradigma de la fragmentación, de lo parcelario del contenido y del pensamiento, se descuida que el pensamiento se puede concebir como una totalidad integrada que tiene dificultades para separar lo pensable real. Para lograr el desafío de la reflexión crítica, se propone la pregunta como dispositivo didáctico que se propone desestructurar creencias congeladas derivadas de conceptos que se repiten con bastante frecuencia en los discursos de un sistema educativo en plena moda curricular y que son una amenaza trágica para el cultivo de facultades básicas y superiores en el trayecto de la formación docente.

### **Formación docente para la reflexión crítica**

El objeto de la formación docente es el estudiante como sujeto individual, en tanto individualidad es pensar en la unidad como diferencia. Así, a la formación para la reflexión crítica es un reto más en la trayectoria de la formación docente, que también se encuentra la formación lectora, la formación docente; integran dos conceptos con significado diferente, pero en esencia tienen un sentido pedagógico. La reflexión crítica es una combinación de dos conceptos que por su dimensión intelectual representan un desafío curricular, es apostar por salir del consumismo intelectual en el que ha quedado atrapado el curriculum. Aludir a ella es someter el pensamiento a un ejercicio de desintegrar o para decirlo llanamente, es el análisis de ideas que guarda un contenido o bien la estructura de un lenguaje o en su defecto el discurso, es un recurso que coloca al sujeto pensante en el horizonte del diferenciar el discurso del otro con herramientas propias.

La reflexión crítica se puede acuñar como la valoración metódica de una realidad, que concluye en un juicio como antecedente a la toma de decisiones encaminadas a mejorar la realidad o una situación particular. Se ubica en objetos de la experiencia que se objetivan con este ejercicio intelectual. Lo realmente pedagógico es que la reflexión crítica transforma la inconciencia en conciencia, es la esencia de la formación docente, no la práctica con interés técnico que ensalza la razón instrumental. El ejercicio crítico reflexivo es personal, por lo tanto, es autoreflexión que se encamina a la autonomía docente, así el docente no necesita



que le digan cómo hacer las acciones referidas a su tarea docente. El ejercicio de valoración autónoma camino a la toma de decisiones pareciera sencillo, sin embargo, puede ser didácticamente mediante el cuestionamiento, hacer un alto y revisar sistemáticamente el conjunto de acciones, ello justamente pone en entre dicho lo que se hace, logra mover, desestabilizar la certidumbre o la creencia de que lo que se hace está bien. Este movimiento intelectual hace del proceso de formación un acto con conciencia pedagógica y su beneficio más evidente es la mejora de la calidad de la formación. Sólo es cuestión de cuidar que la reflexión crítica no se reduzca a conductas o actitudes de denuncia, ello elimina la posibilidad de que sea un acto intelectual que transforma y forma sujetos, que a la vez se refleja en mejores resultados al realizar una acción.

En esto consiste la formación para la reflexión crítica, se configura como proceso intelectual que inicia en la comprensión para iniciar en una especie de distanciamiento, permanente de lecturas, es anteponer situaciones que produzcan dilemas situados y auténticos que representen dilemas cognitivos. Esta dirección didáctica asegura en buena medida que el estudiante empiece a mirar a la teoría como un medio propicio para pensar, así la teoría sólo es una herramienta mediadora entre las estructuras cognitivas y el surgimiento de ideas que desestabilizan cuerpos abstractos de conceptos o de acciones que parecen obvias; este es un punto de partida para dos encomiendas de las políticas públicas: la mejora y la calidad. Lograrlo implica en primer lugar reconocer a la escuela como organización disciplinaria, que demanda ordenar curricularmente el saber y su uso, en segundo lugar, implementar situaciones estratégicas para lograr que la reflexión crítica sea un hecho concreto en los estudiantes normalistas. Pareciera una utopía o discurso romántico, sin embargo, requiere concebir a la formación docente como una acción con interés crítico-emancipatorio.

El “interés emancipatorio posee un estatus derivado, garantiza la conexión del saber teórico con la práctica de la vida, es decir con un ámbito objetual que sólo surge bajo las condiciones de una comunicación sistemáticamente distorsionada y de una represión aparentemente legitimada”. (Habermas 1982). El interés emancipatorio, se basa en la autorreflexión crítica, concepto fundamental dentro de la teoría de los intereses constitutivos del saber, ya que a partir del acto de autorreflexión, el sujeto se aprehende a sí mismo como fuente de conciencia y como fuente del mundo. Es un interés fuera de lo sensible, centrado en la razón crítica antecedente a la razón práctica. Se observa con claridad que hay un proceso de formación del espíritu. El juego dialéctico supera al consumismo dogmático de los contenidos curriculares para dar paso a la formación de una autonomía producto de la reflexión.

### **Posibilidades didácticas para la reflexión crítica**

Impulsar una reflexión crítica tiene beneficios evidentes: sujetos más conscientes, comprometidos con sus acciones, capacidad para leer la realidad, librar una batalla contra el dogmatismo curricular, tener autonomía, en suma, una transformación subjetiva. En esta dirección el aula de clase y los contenidos curriculares es una oportunidad para un conocimiento producto del consenso, situación que demanda actos de habla orientados al entendimiento donde los sujetos anteponen pretensiones de validez, en ambos cooperan lingüísticamente para lograr un éxito ilocucionario. El dilema es crucial ¿cuál pedagogía y metodología es la adecuada para orientar la reflexión crítica?, dilema que no se da por inspiración, sino por discusión y revisión académica; la plataforma es amplia, algunos académicos señalarán como posibilidad el constructivismo (Ausubel, Piaget, Vygotsky) que han realizado aportaciones sustantivas a los procesos de aprendizaje, esta es una tendencia cognitiva, pero hay otras posibilidades como las pedagogías críticas con influencia de la

Escuela de Frankfurt (Freire, Kemmis, Giroux, Mc Laren), o bien la escuela activa (Freire, Montessori, Wallon), también es posible recurrir a las pedagogías clásicas (Comenio, Herbart, Pestalozzi, Luis Vives); se puede recuperar propositivamente a la corriente crítica de la Pedagogía.

Para crear un aula que gestione la reflexión crítica, es condición pensar diferente, romper con inercias cotidianas, imaginarios pedagógicos que no se comprenden; el primer esfuerzo es un **cuestionamiento** de lo ordinario establecido, de los rituales; así inicia una actitud de indagación que ubica al docente ya como intelectual que pone en tela de juicio hábitos, formas de pensar y actuar; hay una problematización que desestabiliza representaciones patológicas que han guardado por tiempo certezas incuestionables. La tarea del docente como intelectual consiste en develar, des-aprender y re-aprender del mismo adoctrinamiento; su rol es de alta responsabilidad: diseñar estrategias para romper con la domesticación, el adoctrinamiento que viene de lo establecido. Se requiere de una pedagogía crítica radical. En particular la didáctica ha de desarrollar posiciones críticas a los conceptos académicos. Si se logra esta tarea didáctica los estudiantes normalistas ya no serán público, son integrantes de una conciencia social que asume propósitos y metas compartidas. La inclusión tiene un beneficio personal: la comprensión crítica de las representaciones de formar docentes. El compromiso del formador es que él “mismo se capacita para diseñar y rediseñar símbolos culturales y así atenuar algunos de los síntomas negativos de la tecnocracia moderna (Mc Laren 2003).

La formación como proceso reflexivo, requiere que formadores y estudiantes reconozcan “sus historias, experiencias y sobre todo con respecto a la cultura del entorno inmediato, por el otro lado también considerar incluir un proceso de apropiación de los códigos y culturas de los círculos dominantes, para poder trascender sus propios entornos (Freire y Macedo, 1989, p. 65). Logarlo es voluntad pedagógica dejar de utilizar lo ordinario para mirar en otra dirección, en este artículo se propone como posibilidad didáctica la *pregunta*.

### **La pregunta como apertura a la acción comunicativa**

La pregunta es apertura para iniciar el camino comunicativo entre los interlocutores, en esta relación los actos de habla orientados al entendimiento conforman una dialéctica de preguntas y respuestas, de donde se van tejiendo juegos de lenguaje que terminan en acuerdos, consensos. Esto es posible gracias a que los interlocutores están en condiciones desde su saber horizonte o disciplinario de realizar, con la pretensión de apropiarse de saberes y reconocerse cada uno de ellos en el diálogo intersubjetivo.

En la dialéctica de la pregunta y la respuesta los actores como hablantes y oyentes al interactuar lingüísticamente refieren a algo existencial, que puede ser el mundo objetivo, el mundo social o bien el mundo subjetivo, al hacerlo se ven obligados a poner frente a esta referencia pretensiones de validez que pueden ser aceptadas o enjuiciarse, esto marca la posibilidad de un acuerdo. El acuerdo de los actores a que se refiere Habermas no estriba en las conclusiones del intercambio simbólico, sino que se apoya en la reciprocidad de la acción y su orientación al entendimiento.

“(…) los actores no se refieren sin más intenciones a algo en el mundo objetivo, en el mundo social o en el mundo subjetivo, sino que relativizan sus emisiones sobre algo en el mundo teniendo presente la posibilidad de que la validez de ellas pueda ser puesta en cuestión por otros actores”. (Habermas 1990, 493). El planteamiento de la pregunta resulta ser el eje coyuntural de apertura al diálogo intersubjetivo que descansa en acuerdos, consensos y

negociaciones de significados en donde los sujetos se apropian de aprendizajes significativos y se reconocen como sujetos con capacidad de lenguaje y acción.

La pregunta es apertura, es la búsqueda por la esencia del ser, es acceso al saber; se convierte en dispositivo que abre, el abrir depende de la misma pregunta, finalmente orienta y determina el diálogo entre los sujetos, pero en el aula hacer la pregunta implica ya un saber, no se pregunta desde lo que no se sabe, y cuando se pregunta también ya incluye un saber. El sistema de la pregunta es sustancial porque favorece la reflexión, el consenso, el acuerdo, la comunicación entre los actores del aula, de la pregunta depende el ambiente de aprendizaje que propicie la reflexión crítica, la conjetura, la comprensión, las inferencias y el uso crítico de la teoría. La pregunta lejos de ser sólo un sistema de preguntas y respuestas, es una forma de reconocer al otro como persona, una forma de humanizar el aula. Con ella se convive, se escucha, hay confrontación y diversidad de ideas que posiblemente el profesor desde su aislada explicación no podría imaginar la riqueza que el alumno guarda y deja ver con el planteamiento de la pregunta. Este horizonte de la pregunta es su verdadero sentido pedagógico; saber que orienta el actuar del profesor, sabe que al preguntar mueve las estructuras cognitivas, los valores, los saberes previos; en suma, depende de la pregunta el éxito del aprendizaje. La pregunta explora los problemas prácticos de la vida cotidiana, aunque se presenten contextos teóricos el profesor con la pregunta logra que el alumno lo relacione con su vida o los saberes que en ella ha adquirido. La pregunta es la dinamita que inicia procesos interactivos, la condición es mantenerla hasta lograr los propósitos del aprendizaje. Genera un proceso interminable, porque una pregunta ha de generar nuevas preguntas en las que los alumnos se van comprometiendo cada vez que van respondiendo, la meta es generar la duda con la pregunta, la respuesta no es el punto que termina con ella; la duda ha de llevar a nuevas dudas, dinámica que genera nuevos saberes anclados en la creencia. Con este planteamiento el origen del saber está en la pregunta, ella hace pensar lo impensado. Si en el aula no hay preguntas es porque se tiene un ambiente de aprendizaje autoritario o las preguntas que se hacen no representan un reto claro para los alumnos; el sistema de la clase es explicación ambigua o bien el profesor se pregunta y contesta a la vez. El aula se va poniendo tensa y aburrida, los alumnos esperan claridad de la clase para preguntar o pregunten, como ninguna de las dos se da, el alumno termina por aburrirse y se empieza a mover, salir del aula, realiza otras actividades como: rayar su cuaderno, dibujar, mirar su reloj o celular, platicar con el compañero, mirar hacia las ventanas; infinidad de acciones que efectúa como síntoma de que su interés por el contenido que explica el profesor está ausente.

El efecto de este sistema es que el alumno no se formule preguntas para saber, entonces los alumnos no tienen amor por el saber, dependen del saber del profesor. La pregunta pone al alumno en estado de abierto de la razón y del argumento, es un desaprender para aprender, es conformar un sistema cognitivo siempre en acto y potencia.

“Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. El papel del educador, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, cómo preguntar mejor”. (Araujo 2005, p. s/p). La dinámica de la pregunta ayuda a que el alumno aumente su interés por la clase porque hay presencia de discusión, vivencias, experiencias, ejemplos, equivocaciones. Para que esto suceda la pregunta ha de incluir dos variables que muevan la capacidad de pensar del alumno, lleven en efecto una búsqueda de la esencia; es conveniente que la pregunta no guarde una estructura psicologista, es decir memorista con pocas posibilidades de comprensión.

La formación de la reflexión crítica no es automática en los procesos de formación académica; es un desafío didáctico. La tarea es encontrar que cada dispositivo estratégico con interés pedagógico se proponga, es lograr que el estudiante normalista integre su propio proceso reflexivo, garantía de un estilo de docencia alternativo. Es crear historias y estrategias profesionales también alternativas. El impacto es: el docente se forma al formar; es conceder voz a los estudiantes cuando recuperan su experiencia.

### **Referencias Bibliográficas**

- Mc Laren, P. (1989). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo veintiuno.
- Dewey, J., (2007) *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós.
- Freire P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Cuarta edición. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Habermas, J., (1990) *Teoría de la Acción Comunicativa*. México, Taurus.
- Habermas, H., (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus
- Kemmis, S. (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Araújo, O., (2005). *La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje*. La Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.28 Meridad mar. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>, fecha de acceso: 15 de diciembre de 2013.

## CAPITULO 18

### Competencias Profesionales de los docentes en formación en las Escuelas Normales (ENE, ENSM y ESEF)

María Rosa Acosta Osornio  
Escuela Normal de Especialización.  
[mrosa.acostao@sepdf.gob.mx](mailto:mrosa.acostao@sepdf.gob.mx)  
Elizabeth Cortes Lechuga.  
Escuela Normal Superior de México  
[elizabeth.cortes@sepdf.gob.mx](mailto:elizabeth.cortes@sepdf.gob.mx)  
Ilse Mónica León Febles  
Escuela Superior de Educación Física  
[monyfebles@hotmail.com](mailto:monyfebles@hotmail.com)  
Ernesto Uribe Gómez  
Escuela Normal Superior de México  
[ernesto.uribeg@sepdf.gob.mx](mailto:ernesto.uribeg@sepdf.gob.mx)

#### Resumen

Los docentes en formación van “[...] desarrollando competencias con los conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan una educación de calidad donde «los docentes eduquen, guíen y evalúen, pero también que demuestren su capacidad de desarrollarse, de participar en la modernización de la escuela” (SEP, 1998, p.11). En consecuencia, éstos cuentan con programas de formación que les permiten desarrollar competencias, a través de los saberes y quehaceres de la práctica docente, para alcanzar niveles de calidad que la sociedad reclama.

El futuro docente, requiere evaluarse, lo cual debe permitirle reflexionar sobre lo que aprende, cómo lo aprende y de qué forma puede emplear su aprendizaje para que el impacto de su enseñanza sea real y eleve la calidad de la educación básica apegada a los lineamientos del nuevo modelo educativo.

Las escuelas normales a través de los maestros que participan en el último año de la licenciatura, se han propuesto conocer el nivel de logro del perfil de egreso y definieron como objetivo de investigación: *valorar el logro de las competencias profesionales de los docentes en formación inicial*, para la detección de áreas de oportunidad y la toma de decisiones al interior de cada institución.

**Palabras clave:** Competencias, perfil de egreso, investigación, rúbricas, docente en formación.

#### Planteamiento del Problema

Hablar de la formación inicial de los profesores de educación básica, particularmente, ha sido y es un tema que ha estado siempre a debate, porque cada día adquiere mayores dimensiones de análisis y reflexión, enfocados hacia la necesidad de una mejor calidad de la educación, a través de los procesos de formación docente inicial, de tal forma que se plantea la necesidad de realizar una revisión y evaluación de ésta. Considerando que una formación docente es un proceso que propicia el desarrollo de las capacidades naturales del individuo, además de dotarlo de diversos elementos teóricos y prácticos que le permiten una mejor interacción en los diferentes ámbitos en los que interactúa; una formación que hace referencia a la adquisición sistemática de conocimientos, competencias, actitudes, habilidades, con un acercamiento constante a las nuevas tecnologías.

Con base a lo anterior, dicho proceso está profundamente relacionado con el desarrollo de la práctica docente, aspecto que requiere una atención especial, porque ésta debe atender a las necesidades reales a la que se enfrenta de manera cotidiana el profesor de grupo, con la firme convicción de brindarle elementos necesarios que permitan una educación de calidad y una transformación educativa.

La formación inicial de maestros otorga especial importancia a la observación y a la práctica docente en las escuelas de educación básica, procurando la reflexión y el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. De este modo, la formación inicial de los profesores no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, sino también en el terreno de la escuela de práctica. Es decir, que, en esta perspectiva, se intenta transitar hacia una concepción que trata de lograr una verdadera práctica reflexiva, para ello, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus* (Perrenoud, 2011).

El problema principal se enfoca en la necesidad de reflexionar a partir de una evaluación que brinde elementos para el análisis, descripción e interpretación del logro en la eficiencia terminal a través de la valoración del alcance de las competencias señaladas en los rasgos del perfil de egreso [planes anteriores al 2004].

Reflexionar sobre la formación docente, constituye una tarea difícil y a la vez apasionante. Difícil por la necesidad de ordenar ideas, porque supone revisar experiencias diversas, porque es mirar nuestra práctica como formadores de docentes, pero también nuestra propia práctica docente, sus sabores, sus anhelos. Apasionante por ser una reflexión que nos compromete, que implica revisión de nuestra historia profesional. Es por ello, que la presente investigación tiene, no solo una justificación teórica sino una práctica, pues el resultado de la investigación permitirá conocer las dimensiones que deben de tenerse en cuenta en la elaboración de Plan de Acción y de Mejora por parte de cada una de las Escuelas Normales Públicas de la Ciudad de México.

Esta investigación se encuadra en la cuarta directriz para la mejora de la calidad y la equidad de la educación que definió el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], la cual hace referencia a Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes, cuyo propósito es “Evaluar de manera periódica los distintos componentes, procesos y resultados que configuran la oferta de formación inicial de docentes de educación básica para obtener información que permita conocer su situación actual, identificar las áreas de oportunidad y valorar sus avances” (INEE, 2015, p. 28).

El objetivo general fue investigar y valorar el logro de las competencias profesionales en los docentes en formación inicial, para la detección de áreas de mejora y la toma de decisiones al interior de cada escuela normal, e intenta dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cómo se evalúan los estudiantes normalistas en su desempeño considerando su formación y el perfil de egreso? ¿Cómo se contrastan sus competencias docentes con base a los rasgos de egreso a partir de su autoevaluación, la evaluación de su tutor y la de su asesor? y ¿Qué profesional se está formando actualmente en la Escuela Normales de la Ciudad de México?

## Marco Teórico

El maestro responde a las necesidades sociales con las competencias que ha estado adquiriendo, su labor va más allá de enseñar a leer y a escribir, es un apoyo, soluciona conflictos, asesora y colabora en el proceso de la educación de cada uno de nosotros. La buena práctica o el ejercicio de la profesión hace que el profesional adquiera una personalidad ética y que se forme como ciudadano, como en “un profesional excelente, que es aquel que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto, que no es conformista, sino que aspira a la excelencia en el servicio de las personas que lo requieren” (Cortina, 2000, p.4).

El ser mejor cada día es cuestión de cada uno, el ser mejor docente es cuestión de la formación inicial y de la práctica que lleva día a día con sus alumnos, donde se establezca relaciones de confianza mutua que permita al profesorado conocer a sus alumnos y plantear las intervenciones en función de sus intereses y necesidades de su grupo, planteándose preguntas como ¿Qué competencias profesionales desarrolladas en su formación deberán demostrarse en su quehacer docente?

Es así que esta nueva propuesta de formar para educar, requiere una reconceptualización importante de la profesión docente y de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural. Es en este momento actual que se requiere un profesional de la educación distinto, reto que nos demanda analizar los cambios de la profesión docente sin obviar aquello que se ha planteado durante muchos años alrededor del debate sobre la profesionalización docente y como enuncia Labaree:

[...] existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos, [...] y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado. (1999, p.20)

Los modelos curriculares basados en competencias son tan diversos y confusos, que dan cuenta de una gran variedad de significados. No obstante, conviene preguntarse si sus diseños e instrumentaciones han supuesto notables ventajas sobre otros modelos. Es en este sentido, se sostiene que la transparencia en los perfiles profesionales y académicos y favorecen el análisis de los resultados ayudan a fortalecer los programas académicos centrados en el alumno y primordialmente, apoyan las acciones que orientan los cambios estructurales de pensamiento, para buscar un desempeño competente a partir de los aprendizajes y el logro de las competencias profesionales.

El modelo de formación docente tiene como ejes centrales: las situaciones auténticas que permiten reorientar la pertinencia social fortaleciendo el desarrollo de las competencias y la promoción y fomento de la reflexión crítica sobre la práctica, pues están encaminadas al desarrollo de la conciencia problematizadora. (Jonnaert, P. Masciotra, Barrette, Morel y Mane 2007).

La reflexión crítica sobre la práctica es una forma de pensamiento que está relacionada con la acción; implica una consideración persistente y cuidadosa de la práctica en función de diversos conocimientos y creencias, que involucra además actitudes de apertura de mente y alta responsabilidad individual y social (Noffke y Brennan, 1988).

Por su parte, Schön (1992) propone que los profesionales deberían aprender a formular y reformular los complejos y ambiguos problemas que enfrentan en la práctica, probar varias

interpretaciones, y como resultado modificar sus acciones, en un esquema de “reflexión durante y acerca de la acción”, que implica un pensamiento consciente, así como su modificación permanente en función de la acción. Todo lo anterior implica demandas racionales y procesos éticos y morales para realizar juicios razonados acerca de las mejores formas de actuar (Hatton y Smith, 2006). En función de estas nociones de reflexión, el presente modelo coincide en que existen niveles de reflexión asociados con el desarrollo de los docentes en sus trayectos de pericia.

Enmarcado en forma normativa, el proyecto recupera la postura de la UNESCO quien reconoce generalmente la necesidad de que los criterios orientadores para el diseño de las políticas públicas busquen mejorar el desempeño docente respondan a una perspectiva sistémica que atienda el conjunto de desafíos que enfrenta la profesión (UNESCO, 2013; 2014).

### **Metodología**

Dadas las características de esta investigación, el enfoque en el que se enmarca es cuantitativo con un alcance de descriptivo a correlacional, según lo planteado por Roberto Hernández Sampieri (2010) dado que se utilizaron instrumentos con los que es posible medir el nivel de logro del perfil de egreso de los alumnos evaluados de manera cuantitativa, siendo que existen diversas variables con descriptores por niveles alcanzados, lo que permite identificar la correlación entre las variables y cuantificarlas.

De acuerdo a Sampieri, el alcance descriptivo de una investigación se refiere a buscar las propiedades, características y los perfiles de personas grupos, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (Hernández Sampieri, 2014, p. 92). En este sentido el alcance correlacional está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales, se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables.

La investigación centro su atención en los alumnos de cuarto grado de Educación Normal durante el Ciclo Escolar 2016-2017, último tramo de formación, en el cual es posible valorar el logro del perfil de egreso de los docentes en formación, ya que éste plantea las competencias genéricas y profesionales necesarias para ejercer la docencia y por ello es que surge la necesidad de llevar a cabo una verificación puntual sobre el logro del perfil profesional de los docentes en formación inicial.

Para este trabajo, las escuelas que participaron en la evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación fueron la Escuela Normal Superior de México [ENSM], en la Escuela Normal de Especialización [ENE] y en la Escuela Superior de Educación Física [ESEF]. Donde cada una, presenta una diversidad de características y problemáticas específicas que fueron contempladas en el diseño del instrumento de evaluación a fin de que la información recabada sea útil para todas.

El Instrumento se realizó con un formato de Rúbrica tipo Analítica, con los cinco rasgos del perfil de egreso con sus respectivos indicadores, que se desarrollan en cada una de las escuelas normales participantes y que fueron: I Habilidades Intelectuales específicas, II Conocimiento y Dominio de los Propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, III Competencias didácticas generales, IV Identidad profesional y ética y finalmente V. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela, y que son visibles en el aula o espacio pedagógico durante el periodo de práctica de los docentes en formación.



El instrumento de rúbrica se conformó a partir de cinco niveles de desempeño y que fueron 1) Receptivo Nivel Bajo, 2) Resolutivo Nivel Básico, 3) Autónomo Nivel Alto, 4) Destacado Nivel Superior y 5) Estratégico Nivel superior, lo que permitió evidenciar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias alcanzadas por el estudiante y se puede considerar como un instrumento de evaluación formativa.

Una vez definida la unidad y población de análisis, se procedió a delimitar la muestra de la aplicación del cuestionario, el cual cabe mencionar que se elaboró de manera electrónica al emplear los formularios de Google, y sobre la cual se pretende generalizar los resultados y en su caso aplicarlo al universo de la población (Selltiz et al., 1980).

En este trabajo se planteó utilizar muestras probabilísticas debido a que puede medirse el tamaño y reducir al mínimo este error, al que se le llama error estándar (Kish, 1995; Kalton y Heeringa, 2003). Las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transeccionales, tanto descriptivos como correlacionales-causales, donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población. Las unidades o elementos muestrales tendrán valores muy parecidos a los de la población, de manera que las mediciones en el subconjunto nos darán estimados precisos del conjunto mayor. La precisión de dichos estimados depende del error en el muestreo, que es posible calcular. Para tal efecto resultó conveniente trabajar con la siguiente ecuación:  $n = Z^2 pq / E^2$ .

Donde se estableció un nivel de confianza [Z] del 95% requerido para conocer y generalizar los datos hacia toda la población y por ende tendría un valor de 1.96 como valor obtenido bajo la curva de distribución normal. Para tener una idea más completa sobre la generalización de los resultados obtenidos es necesario considerar el nivel de precisión [E] que para este estudio será del 95% con un 5% de error. Otros términos a considerar para la selección de la muestra probabilística son los relativos a la variabilidad del fenómeno p y q que en este caso se les asigno valores de 0.5 como parte de la heterogeneidad de la población total que significaría una incertidumbre 50% de respuesta positiva o 50% de negativas.

La elección y aplicación de este tipo de instrumento obedeció a su versatilidad y flexibilidad debido a que los indicadores permiten medir la comprensión de las nociones fundamentales, la habilidad del estudiante para razonar, aplicar lo aprendido y la resolución de problemas propios de su quehacer docente.

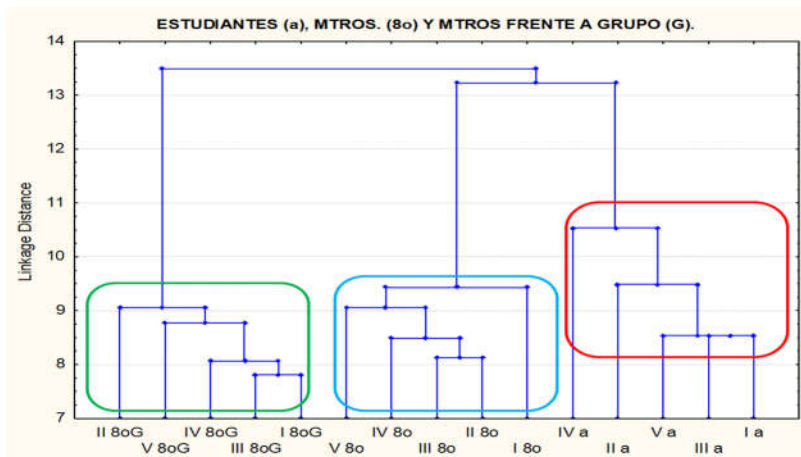
Con base en el diseño del instrumento se consideró el uso de múltiples variables por lo que se empleó herramientas estadísticas que estudian el comportamiento de tres o más variables al mismo tiempo y se usaron principalmente para simplificar el número de variables para comprender la relación ellas, a tomar decisiones óptimas en el contexto en el que se encuentre teniendo en cuenta la información disponible por el conjunto de datos analizado.

Para tal efecto, se realizó el análisis cluster, utilizado para clasificar a un conjunto de individuos en grupos homogéneos. Donde se estableció un criterio de similitud de distancias euclidianas y cercanía sencilla, para poder determinar la matriz de que permitió relacionar la semejanza de las respuestas en los rasgos de egreso y sus descriptores representados en los siguientes dendrogramas.

## Resultados y Conclusiones

### *Escuela Normal de Especialización*

Al realizar el análisis clúster se obtuvo el dendograma que indica la interrelación entre los cinco rasgos de egreso de la ENE considerados en su perfil de egreso.

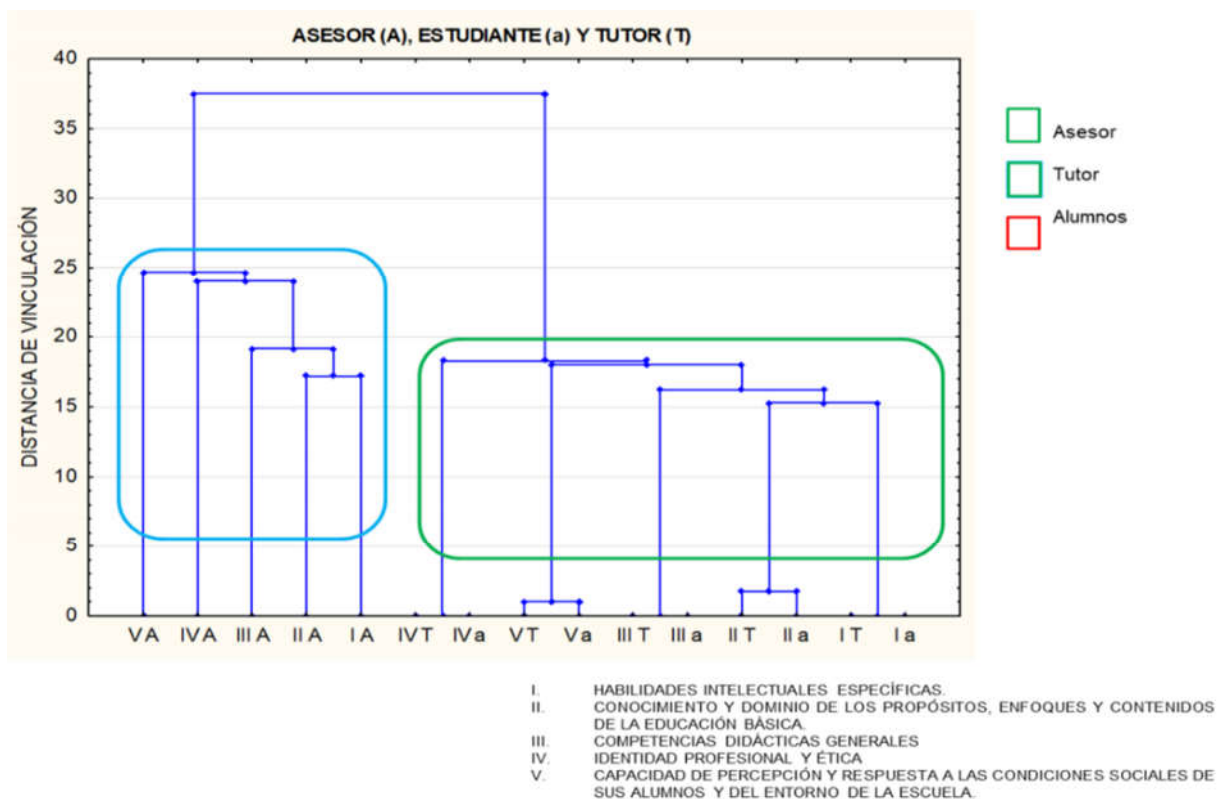


- I. Intellectuales específicas.
- II. Conocimiento y dominio de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica.
- III. Competencias didácticas generales
- IV. Identidad profesional y ética
- V. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Ahora bien, al realizar el análisis clúster se obtuvo el dendograma que indica la interrelación entre los cinco rasgos de egreso de la ENE considerados en su perfil de egreso y se observa que tanto el tutor como el asesor coinciden en que la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela [V], es la más alejada y por consecuencia en la que los alumnos tienen un área de oportunidad para su mejora, no así para los alumnos que consideran que les hace falta fortalecer la identidad profesional y ética [IV]. En el sentido contrario encontramos que las más cercanas son para los asesores y tutores las relativas a los rasgos [I y II] que corresponden a los rasgos de habilidades intelectuales específicas y conocimiento y dominio de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica en donde coinciden con los alumnos con el rasgo [I], pero la asocian más con el rasgo [III] que refiere a las competencias didácticas generales y es donde ellos se consideran fortalecidos.

### **Escuela Normal Superior de México**

Al combinar los gráficos del análisis clúster en uno solo se obtuvo que tanto los alumnos como los tutores se interrelacionan de una manera más cercana e incluso en algunos de los rasgos son iguales, lo que llama la atención es la lejanía con el asesor que aun y cuando coinciden las tres vistas la relación alumno-asesor es lejana.



Es interesante observar como de las tres miradas sólo coinciden dos en relación con el rubro de mayor fortaleza. Para los estudiantes y asesores son las Competencias Didácticas Generales donde se valoran y los valoran aptos para diseñar y demostrar en el aula dichos saberes. Mientras que para los tutores son las competencias relacionadas con la Capacidad de Percepción y Respuesta a las condiciones Sociales de sus alumnos y del entorno las que se destacan con un mayor.

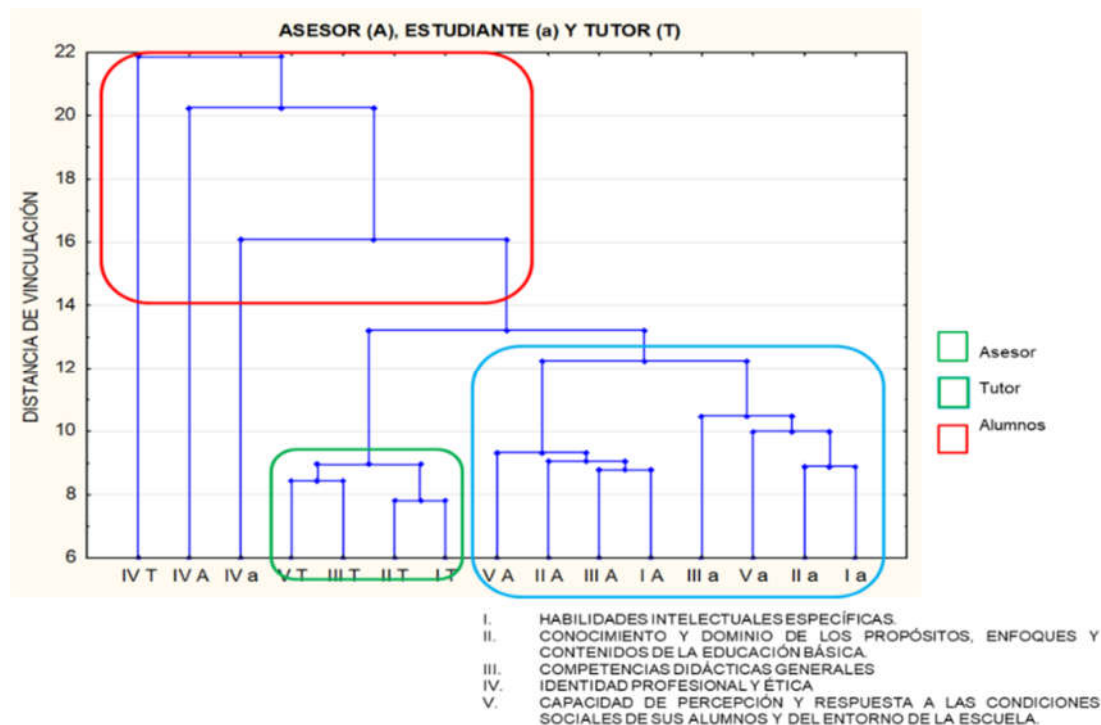
Tanto para el tutor como para el estudiante el rubro que consideran área de oportunidad es el que se refiere al Conocimiento y Dominio de los propósitos, enfoques y contenidos de la Educación Básica, el cual engloba los siguientes indicadores, los cuales se deben fortalecer.

### **Escuela Superior de Educación Física**

Para el análisis de asociación o clúster las visiones de la triada, asesor-tutor-alumno, coinciden en que la más alejada [doce unidades] y con mayor área de oportunidad sería la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela [D]. Asimismo, los rasgos [I]. Habilidades intelectuales específicas y [II]. Conocimiento y dominio de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica son los más cercanos para el tutor y el asesor en lugar de [II] al asesor lo relaciona [I] con [III]. Competencias didácticas generales.

El hallazgo en la combinación de las tres miradas resulta interesante observar que, tanto para los asesores-tutores-alumnos de la ESEF les hace falta mayor identidad profesional y ética; y a los alumnos al conjuntarlos las habilidades intelectuales específicas se alejan de los demás

conglomerados. Es de observarse que se mantienen tres grupos compactos con los otros rasgos del perfil de egreso.



## Conclusiones

El diseño, desarrollo, aplicación y análisis de los resultados del presente proyecto de evaluación, nos ha permitido observar, reconocer y valorar el trabajo desempeñado en cada una de las Instituciones de Educación Normal Pública de la Ciudad de México, tanto de alumnos, maestros de octavo y maestros frente a grupo, quienes se esfuerzan por formar a los futuros docentes en el último tramo del trayecto formativo de las respectivas Licenciaturas, respetando las particularidades de cada institución.

De la misma manera nos ha permitido reflexionar sobre aquellas áreas que requieren ser fortalecidas por parte de todos los actores del proceso de formación de docentes y abre la posibilidad de mejorarlo, observando con puntualidad las áreas de oportunidad, y regresar con ello a un análisis reflexivo de la práctica propia de los maestros, así como el reforzamiento del compromiso del alumnado con su formación inicial.

Como Grupo de Investigación Interinstitucional, el trabajo colaborativo, armonioso y fructífero, así como nuestro compromiso con las instituciones se ha fortalecido, y abre un camino para futuros trabajos colaborativos, que enriquezcan la Educación Normal, reconociéndola como una sola, respetando siempre las características y particularidades que dentro de cada escuela se desarrollan y nos hacen únicos como sistema educativo.

Esperamos que los resultados de esta investigación, sean de utilidad para cada escuela en la mejora de los procesos de formación inicial de los profesionales para la educación básica, siempre en busca de lograr un perfil de egreso que enaltezca a la Educación Normal Pública de Ciudad de México.

## Referencias Bibliográficas

Cordero Arroyo, G. L. (17 de diciembre de 2013). La Evaluación Docente en Educación Básica en México: panorama y agenda Pendiente. *Cinética*.

Básica, D. p. (2015). *INEE*. Recuperado el 18 de abril de 2017, de [www.publicaciones.inee.edu.mx](http://www.publicaciones.inee.edu.mx):

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf>

Escudero, T. (s.f.). *www.uv.es/RELIEVE*. Recuperado el 17 de abril de 2017, de Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm).

Flores Talavera, M. d. (2004). Retos y Problemáticas en la Formación de Docentes de Educación Básica un Acercamiento a los Procesos Cognitivos. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 12.

Francisco, O. (s/f). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Barcelona.

Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. (6ª). (M. G. Hill, Ed.) México

Huerta, J., & Castellanos, A. (2000). *Educación Jalisco*. Recuperado el 7 de abril de 2008, de [www.educar.jalisco.gob.mx](http://www.educar.jalisco.gob.mx): <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>.

Javier, Arroyo Cañada, Badia Miró Marc, Carreras Marín Anna, Colomer Busquets Miquel, GraceneaZugarramurdiMercè, HalbautBellowaLyda, Juárez Vives Pere, Llorente Galera Francisco, Marzo Ruiz Lourdes, Mato Ferré Mónica, Pastor Durán Xavier, Peiró Martínez F. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. (Octaedro, Ed.) Recuperado el 19 de abril de 2017, de [www.ub.edu/ice/sites](http://www.ub.edu/ice/sites): <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf> Recuperado el 19 de abril de 2017

Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., & Morel, D. y. (2007). *From competence in the curriculum to competence in action* (Vol. 37). Prospects.

Kish, L. (1995). Diseño estadístico para la Investigación. En *Investigaciones Sociológicas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), El Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, DOF: 11/09/2013, <http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma-educativa/marco%20normativo/1606-ley-general-del-servicio-profesional-docente> Recuperado el 18 de abril de 2017.

López Carrasco, Miguel Ángel (2007), Guía básica para la elaboración de rúbricas, Universidad Iberoamericana Puebla. <https://www.slideshare.net/aprendizaje/gua-bsica-para-la-elaboracin-de-rubricas>. Recuperado el 19 de abril de 2017.

López García, Juan Carlos (2014). Cómo construir Rúbricas o Matrices de Valoración. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/MatrizValoración>  
[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI\\_INGRESO\\_EB\\_2017\\_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf) Recuperado el 18 de abril de 2017.

Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). Los grandes problemas de México. VII. Educación (pp. 89-124). México: El Colegio de México. [http://www.fmrizo.net/fmrizo\\_pdfs/capitulos/C%20047%202010%20Evaluacion%20Educativa%20en%20Mexico\\_FMR-EB%20COLMEX.pdf](http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20047%202010%20Evaluacion%20Educativa%20en%20Mexico_FMR-EB%20COLMEX.pdf) Recuperado el 18 de abril de 2017.

SEP, Plan de estudios 1999, Licenciatura en Educación Secundaria.

SEP. Plan de estudios 2002 Licenciatura en Educación Física.

SEP. Plan de estudios 2004 Licenciatura en Educación Especial.  
Vázquez Verdera, V., & Juan, E. S. (2000). La profesión docente y la ética cuidado.  
*Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2010), 1-18.

## CAPITULO 19

### La reflexión en el *practicum* durante el trayecto formativo del estudiante normalista

Patricia Nalleli De La Fuente Rodríguez  
[pati.delafuente23@gmail.com](mailto:pati.delafuente23@gmail.com)  
Universidad Pedagógica Nacional 283  
H. Matamoros, Tamps.

#### Resumen

En el escenario de la reforma educativa en México, la reflexión en el *practicum* es una de las cuestiones más importantes y complejas que permite avanzar de manera ordenada y analítica en la profesión como docente. El *practicum* se considera como el espacio para el análisis de la enseñanza y la puesta en práctica de los conocimientos que se construyen a través de éste. Desde esta perspectiva, la reflexión es acción necesaria para establecer el vínculo entre la teoría y la práctica y el contexto en la que se éstas se realizan. Mediante la reflexión se analiza el qué y cómo constituyen los conocimientos los estudiantes normalistas, cómo y quién construye, sistematiza y difunde esos conocimientos y, qué cambios y adecuaciones son necesarios para que los procesos de formación sean efectivos. La reflexión va más allá que sólo pensar. Reflexionar en torno a la práctica educativa requiere ser capaz de percibir la realidad educativa con una visión crítica, de reflexionar sobre la acción.

Al momento que el estudiante normalista se acerca a sus prácticas profesionales, en las escuelas primarias enfrenta diferentes situaciones en condiciones reales de trabajo, donde tiene la oportunidad de poner en práctica los conocimientos que han adquirido en su formación profesional.

La siguiente investigación pretende dejar una evidencia clara en torno al proceso de reflexión en el *practicum* con el objetivo que se conozcan y analicen los resultados, se planteen sugerencias y se prevean otras estrategias que permitan lograr cambios significativos en la formación docente.

**Palabras clave:** Practicum, Práctica reflexiva, Trayecto formativo.

#### Antecedentes del *practicum*

En el estudio del conocimiento sobre la formación docente en América Latina, Vaillant (2002) expresa que el “formador latinoamericano dispone de pocas informaciones y conocimientos sobre los cuales apoyar sus actividades de formación”. Es por ello que la información sobre los saberes que construyen los profesores en su formación inicial, el conocimiento de las necesidades y dificultades que enfrentan, puede ser referente para la intervención de los formadores en el logro de sus competencias genéricas y profesionales que demanda actualmente el plan y programa de estudio de la licenciatura en educación primaria 2012.

Según Dewey (2007) la reflexividad está íntimamente ligada a los procesos cognitivos que se ponen en marcha durante el aprendizaje. Se construye la realidad con base a experiencias previas y se busca soluciones a los problemas nuevos con alternativas ya conocidas. El proceso reflexivo se presenta ante la necesidad de resolver algún problema. Shön (1983) introduce el término práctica reflexiva y estudia esta habilidad en profundidad, entendiéndola como un proceso de reflexión en la acción y situándola en conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante

problemáticas singulares. Por su parte Meirieu (2002) señaló que el aprendizaje para la reflexión exige la presencia de una situación problema, que haga surgir en el estudiante normalista el deseo de aprender, la curiosidad para encontrar respuestas a interrogantes que les impulsen a buscar, seleccionar y organizar información para formular sus propias reflexiones y argumentos y construir un marco conceptual y de actuación que le permita tomar decisiones de manera autónoma, así como aproximarse al espacio profesional en el que desempeñara su trabajo como docente.

### **Acerca de la problemática**

La profesión de la docencia es mucho más que ir a dar clase, pararse frente a un grupo y transmitir un contenido, tiene que ver su trayectoria, sus saberes, sus expectativas, sus ideas que van construyendo a manera de representación de lo que es la docencia.

Existen un conjunto de dimensiones que están arraigadas en cada uno de nosotros porque somos síntesis de ese conjunto de representaciones que nosotros tenemos. Es algo que todo el tiempo estamos haciendo y que requiere ser analizados con mucha profundidad porque a partir de ahí podríamos entender como el ser docente se posiciona y toma lugar dentro del *practicum*.

La relación entre reflexión y *practicum* constituye un proceso de reflexión acción, que desde la perspectiva teórica de Schön (1992) implica tres fases, conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. En la primera fase se pueden identificar dos elementos, el conocimiento teórico, que el estudiante normalista desarrolla en el aula y el saber práctico que se va desarrollando en el transcurso de las prácticas profesionales. Saberes que son permeados por la subjetividad de los sujetos, lo que imprime un sello de identidad desde una perspectiva de la otredad.

La formación desde la otredad requiere una concepción de educación de naturaleza dialógica, es decir, entender la educación como un “guiar” en el dialogismo hacia la formación de personas auténticamente humanas, a partir de sus facultades emocionales, cognoscitivas, éticas y estéticas. (Vargas-Manrique, 2016, p. 213).

Desde esta perspectiva, la formación del estudiante normalista deberá favorecer el pensamiento crítico y creativo a partir de procesos de comunicación dialógica que promuevan la capacidad para pensar y actuar con el fin de construir conocimiento acorde a las necesidades e intereses del sujeto y su contexto.

Respecto a la segunda fase, reflexión en y durante la acción, implica establecer el diálogo con las actividades que comprenden la acción. Esto exige un análisis *en situ* que se caracteriza por lo emergente y espontáneo, que finalmente da significado a la acción.

El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal. (Schön 1992, p. 38).

Se debe de considerar que la reflexión está implicada en la formación, por las propias actividades inherentes solicitadas a los estudiantes en función de cada uno de los cursos que integran el trayecto formativo de práctica profesional. Es evidente entonces, que se convierte en un ejercicio permanente, después de cada jornada de prácticas, pero lo que al parecer no se ha considerado con la debida seriedad, sobre cuáles son los procesos cognitivos y de qué herramientas se vale y pone en juego el estudiante para realizarla. En esta etapa, se deben plantear interrogantes encaminadas a encontrar respuestas con los acontecimientos y los resultados que se producen en la acción para identificar posibles áreas de mejora y favorecer



el cambio y la modificación de la acción. El estudiante normalista necesita ser capaz de relacionar su actuación con los saberes de otros profesores, entonces generar sus propias construcciones de conocimiento, por ello esta práctica de revisión continua del proceso de enseñanza se inscribe en una imagen y papel del profesor como un sujeto consciente, de su acción como investigador, lo que implica el análisis permanente de los sucesos educativos para la mejora paulatina de su práctica (Escudero, 2014).

La tercera fase, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, comprende el análisis que el estudiante normalista realiza después de realizada la acción. En ella se distinguen las características y procesos de la acción desarrollada, por lo que es una fase muy importante en el ejercicio reflexivo. Se ponen en juego procesos de evaluación y análisis de los hechos desarrollados; sus características, los métodos y procedimientos utilizados, los saberes previos, las competencias desarrolladas; los tipos de pensamiento, las teorías implícitas y las subjetividades de estudiante normalista.

El estudiante normalista tendrá mayores elementos para repensar lo que está sucediendo dentro del *practicum*.

### **Método**

El enfoque cualitativo de esta investigación, desde la perspectiva teórica de Schön (1992) lo que busca es obtener la información sobre la reflexión en el *practicum* durante el trayecto formativo del estudiante normalista durante tres fases, conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción. Para poder comprender como construyen su conocimiento. Los datos generados de esta investigación describieron profunda y completamente los eventos, situaciones, imágenes, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos de los alumnos, de manera individual y colectiva, mismos que serán recolectados para analizarlos, comprenderlos, de manera individual y así responder a las preguntas de investigación.

Merriam (1998) señala en esta línea que desde el momento en que la investigación cualitativa se orienta al proceso, al significado y a la comprensión, el producto de un estudio cualitativo es altamente descriptivo. De acuerdo con Bradley (1993), la investigación cualitativa se orienta a la comprensión de situaciones específicas y se comunica con la comprensión a través de descripción, la cual se recoge o informa a través de las voces de los participantes. De acuerdo con el paradigma crítico-interpretativo y la investigación cualitativa, Stake define el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998:11). Walker (1983:45, citado por Ornellas, 2007) lo define de la siguiente manera: “Estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción”. McMillan y Schumacher (2005) señalan que mientras que algunos investigadores clasifican “el caso” como un objeto de estudio (Stake, 1998) y otros lo consideran una metodología (Yin, 1994), un estudio de caso examina un “sistema definido” o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno.

Para esta investigación el estudio de caso es de tipo colectivo, ya que el interés se centra en indagar el fenómeno de la reflexión en el *practicum* en un grupo determinado de estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria. El ejercicio de la práctica reflexiva, durante el trayecto formativo del estudiante normalista de la licenciatura en educación primaria, fue en una escuela normal urbana, la cual permitió a través de la reflexión que el alumno normalista de cuenta de sus actitudes, de sus logros y de sus fracasos durante su

práctica, para mejorar el proceso de enseñanza y de esta forma acrecentar sus habilidades docentes y que sea capaz de manejar situaciones reales en condiciones reales de trabajo, durante sus jornadas. Seis alumnas estudiantes del III semestre de la Licenciatura en educación primaria trabajaron en esta investigación, la cual se desarrolló dentro de la institución, en los salones de clase y en las escuelas de práctica, recolectando información a partir de la aplicación de actividades, cuestionarios, videos y guías de observación de las jornadas dentro de la asignatura de Iniciación al Trabajo Docente.

Delimitar el caso representa un reto en investigación, aún más cuando las fronteras entre el contexto y el caso no son claramente evidentes (Yin, 2009). En este sentido, el caso es abordado de manera holística, como un sistema abierto integrado por subsistemas en su interior, por lo que los elementos presentes en la pregunta de investigación y aquellos que llegan a incidir en él permitieron establecer los límites y caracterizarlo.

La investigación mediante estudio de casos sigue tres fases generales ampliamente aceptadas. Tomando la clasificación de Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafe (1990) podemos distinguir entre:

*Fase preactiva:* que permitió revisar el conocimiento en la acción mediante la revisión de los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema del caso que es la reflexión en el *practicum* durante el trayecto formativo del estudiante normalista, la información que se dispone, los criterios de selección de los alumnos normalistas, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios que en este caso fue dentro de la misma escuela normal y en las escuelas primarias de práctica, los recursos y las técnicas que se utilizaron y una temporalización aproximada. La pregunta de investigación central sirvió para definir las unidades de análisis. En este conocimiento en la acción Schön señaló básicamente distinguir dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio en la normal, lo que coloquialmente puede llamarse: el saber del libro y por el otro lado, el saber en la acción, procedente del *practicum* y que es algo tácito espontáneo y dinámico. De este modo en el *practicum* donde se dispone a atender su tarea docente, va equipado, de todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc., fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recursos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, entre otros.

*Fase interactiva:* corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: toma de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. En esta fase es fundamental el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes (en esta fase la principal preocupación suele recoger, reducir y relacionar la información recogida a través de diferentes técnicas: observación participante, entrevistas y análisis documental). Requiere herramientas heurísticas para detectar los cambios y movimientos que sufre la realidad. El uso de tipologías será fundamental para ordenar y relacionar los registros.

Esta segunda fase corresponde a un conocimiento de segundo orden, el cual se trata de un pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado y que conduce a la experimentación *in situ*.

*Fase postactiva:* se refiere a la elaboración del informe del estudio final en el que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o el caso estudiado, que en este caso es la reflexión

del *practicum*, salvaguardando la identidad de los alumnos que se investigan. Dichos datos llevarán un rigor de credibilidad en la investigación mediante el estudio de casos que nos permitirán garantizar la credibilidad de los datos mediante la estrategia de triangulación.

Esta fase final corresponde según Schön al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en este proceso la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el individuo sobre las características y procesos de su propia acción. Esta fase de reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del alumno.

## **Resultados**

El *practicum* permite establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, por tanto se constituye en un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de los cursos del trayecto de práctica profesional dentro de la escuela normal; de la misma forma sirve para comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación una vez que se materializan en contextos específicos. Por esa razón, es importante tener presente la relación entre el cómo, el qué y el para qué de las acciones que realiza el docente, se identificaron las siguientes categorías:

- a) Planificación pedagógica: Conocimiento previos.
- b) Interacción áulica: dinámica de participación e interacción entre los practicantes y sus alumnos.
- c) Organización del trabajo: elaboración de los planes de trabajo para la organización de su práctica.
- d) Seguimiento y apoyo de las tareas desarrolladas en la práctica.

Una vez realizada la presentación de los datos cualitativos referentes a las respuestas de las alumnas que componen la muestra propositiva y conforme a la postura paradigmática que sustenta esta investigación cualitativa, se procede al análisis descriptivo de la información disponible. En esta fase se realizaron inferencias e interpretaciones orientadas a la comprensión de los procesos reflexivos que las estudiantes han expresado según su perspectiva y valoración. Al establecer cuatro niveles cualitativos se establecieron las categorías de siempre, algunas veces y nunca donde a continuación se presentan los resultados obtenidos en términos absolutos de las 6 participantes:

- 1) La reflexión les resulta indispensable en este proceso de aprendizaje y les lleva a saber mejor como realizar su trabajo.
- 2) Les propicia una evaluación más personalizada de su trabajo.
- 3) Las seis participantes expresan que prefieren hacer el análisis antes organizar su trabajo y elaborar sus planeaciones.
- 4) Consideran que el seguimiento y apoyo de las tareas realizadas en la práctica les ha reportado un beneficio formativo dentro su trayecto profesional.

## Referencias Bibliográficas

- Bradley, J. (1993). Methodological issues and practices in qualitative research. *Library Quarterly*, 63(4), 431-449.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Colección transiciones. Ed. Paidós. Barcelona
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (2014). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*
- Martínez Bonafe, J. (1990). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid. Miño y Dávila.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* Madrid: Pearson Addison Wesley (5th Edición), 656
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona: Octaedro
- Merriam, S. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco (USA): Jossey-Bass. p. 179
- Ornelas Carlos (2007). *Participación política: del gremialismo a la ciudadanía*, Arredondo Adelina y Góngora, Janette (coords.) *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*, México: IFE.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. 2 vol. Madrid. La Muralla.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. E. (1998). Case studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a. ed.) (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: SAGE.
- Vaillant, D. (2002) *formación de formadores: estado de la práctica*, en cuadernos de PREAL. N.25 Santiago de Chile: PREAL
- Vargas-Manrique, P. J. (2016, enero-junio). Una educación desde la otredad. *Revista Científica Gen. José María Córdova*, 14, 17, 205-228
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4a. ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: SAGE

## CAPITULO 20

### **Círculo Reflexivo, estrategia para la mejora del trabajo colegiado en el Grupo Reflexivo de Gestión Administrativa de la EN3T**

Edmundo Darío Soteno Tahuilán; [n3t.sad@gmail.com](mailto:n3t.sad@gmail.com)  
María del Rosario Bernal Pérez; [rosariobernal5@yahoo.com.mx](mailto:rosariobernal5@yahoo.com.mx)  
José Luis Olin Macedo; [lujoolma@hotmail.com](mailto:lujoolma@hotmail.com)  
Escuela Normal 3 de Toluca

#### **Resumen**

Este trabajo corresponde a la aplicación de una intervención con los integrantes del Grupo Reflexivo Administrativo desde la función del subdirector Administrativo que se suscribe en el enfoque cualitativo, con apoyo de la investigación acción que permitió recuperar desde el diagnóstico, las concepciones que tienen sobre el trabajo colegiado y las estrategias que permitan desde la colegialidad mejorar los servicios administrativos de apoyo a la docencia. Se identificaron en algunos de sus integrantes actitudes individualistas y endogámicas que limitan la discusión con los Otros por la falta de escucha repercutiendo en el desempeño de sus acciones encomendadas. Analizar las aportaciones permitieron plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Pueden ser el trabajo colegiado la estrategia que contribuya a los integrantes del Grupo Reflexivo de Gestión Administrativa, los que ayuden a transformar sus prácticas y ofrecer mejores servicios a la comunidad escolar de la Escuela Normal 3 de Toluca? Su tratamiento metodológico derivó del diseño y aplicación de un proyecto de intervención donde se incluyeron cuatro círculos reflexivos, que a través de minutas y bitácoras se recuperó información para documentar un sistema de categorías que contribuyan a transformar las prácticas laborales individualistas, el silenciamiento, la no escucha y la fragmentación del trabajo.

**Palabras clave:** Trabajo colegiado, círculo reflexivo, NOSOTROS, investigación acción

#### **Problema de estudio**

El trabajo colegiado en el marco del paradigma de la colegialidad parte de la concepción del centro como “unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación (Santos Guerra, 1996, págs. 5-13) donde exige a los formadores de docente reflexionar su hacer, en torno a las necesidades que demanda la formación de docentes, dentro de ambientes de trabajo respetuosos y empáticos.

El trabajo colegiado en nuestro espacio escolar se ha comprendido como momentos de encuentro, trabajo de equipo, trabajo colaborativo, donde todos los actores consensuan y acuerdan en beneficio de los propósitos de la institución. Sin embargo, en la operatividad emergen las creencias y la experiencia que para muchos profesores es un acierto relevante para desarrollar sus prácticas profesionales, las que se han realizado de manera permanente y que en su inconsciente que les dificulta reconocer la existencia de otras formas de realizarlas y, por ello, acuden a ellas como respuestas válidas, cuando se ven enfrentados a situaciones desconocidas, inciertas o confusas.

Esta situación los integrantes del Grupo Reflexivo Administrativo de la EN3T, en muchas ocasiones les ha impedido aplicar una estructura adecuada de saberes, dadas las limitaciones, problemas e “inconsistencias propias de su naturaleza” (Nespor, 1987, págs. 317-328). Es importante reconocer el trabajo silencioso y sistemático de muchos profesores que luchan

contra ellas y logran superarlos a partir de “procesos conscientes y reflexivos” (Kaplan, 2004, pág. 13), donde los disensos, se convierten en motivo de análisis y discusión, al buscar romper con el trabajo aislado de los participantes y desencadenar procesos de mejora e innovación. Hablar del trabajo colegiado es referirse a la “reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones ‘cara a cara’ donde se busca un objetivo común” (Espinosa, 2004, pág. p.21).

A partir de los indicios anteriores se aplicó una encuesta a los integrantes de dicho grupo donde emergió la necesidad de conformar un equipo administrativo con la inclusión a lo académico capaz de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común en un clima de respeto y tolerancia con la finalidad ofrecer una nueva cara de los servicios administrativos para avanzar en que la comunidad escolar, no sólo viera el servicio como una actividad mera administrativa de llenar una serie de formatos, o de registros; sino también como un espacio donde hay profesionales que pueden potenciar sus conocimientos a través de la mediación y apoyo de ellos. Un área de oportunidad que se evidenció fue la limitada sinergia de los procesos administrativos que fortalecen la formación debido a que cada departamento administrativo se organiza de manera interna con su personal y obvia las exigencias fuera de éste; a pesar de la participación en espacios de reuniones institucionales donde se comparten las tareas que realizan y el cumplimiento de sus metas.

Se evidenció que el personal adscrito cuenta con experiencia en la función, sin embargo, al paso del tiempo su hacer y sus expectativas se mantienen generalmente “sin cambios y sus resultados son simples” (Duran, 2001, págs. 10-11). Además, aún prevalecen en algunos de sus integrantes las actitudes individualistas y endogámicas que limitan a los Otros a discutir y aportar sus ideas por la falta de escucha repercutiendo en el desempeño de sus acciones encomendadas.

### **Preguntas y objetivos**

Analizar las aportaciones de los integrantes del grupo reflexivo, permitieron plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Pueden ser el trabajo colegiado la estrategia que contribuya a los integrantes del Grupo Reflexivo Administrativo, los que permitan transformar sus prácticas y mejores los servicios que fortalecen la formación inicial en la Escuela Normal 3 de Toluca?

Sin, duda este planteamiento, permitió considerar como objetivo enriquecer los espacios de vida institucional de la Escuela Normal 3 de Toluca, mediante la reactivación del trabajo colegiado entre los colectivos docentes para mejorar la Gestión Institucional con apoyo de la estrategia del Círculo Reflexivo.

La estrategia de círculo reflexivo como un espacio constituido por personas invitadas a reflexionar y conversar, escuchando a los demás y teniendo opiniones sobre un tema para intervenir, con base a sus bondades, desde el accionar del papel directivo fue valorar si, su implementación podría apoyar, lo que sucede entre el personal cuando lleva a cabo sus acciones y tareas propias de los departamentos administrativos mediante el ofrecimiento de los servicios de Control Escolar, Recursos Humanos, Recursos Financieros, Unidad de Servicios de Apoyo a la Formación, Recursos Materiales y servicios generales para orientar la mejora de las prácticas laborales y en la puesta de atención en “lo que les sucede a los participantes en este espacio relacional cuando escuchan al otro u otra” (Maturana & Varela, 2003, pág. 115), dándose cuenta de ir transformando las actitudes individualistas, el silenciamiento, la no escucha y la fragmentación.

El círculo reflexivo es “la creación de un campo de experiencia y emocional basado en el reconocimiento de la diversidad, la confianza entre los integrantes y consecuentemente la tendencia a reconocer y acoger al otro como legítimo otro en sus experiencias vitales” (Zemelman & Quintar, 2013, pág. 6); es también un vehículo que demuestra la función y la estructura de los sistemas colaborativos cuando éstos se basan en redes de conversaciones generadoras de bien-estar. También, se puede comprender como el espacio constituido por personas invitadas a reflexionar y conversar, escuchando a los demás y expresando sus opiniones sobre determinados temas - en este caso sobre asuntos de la colegialidad; es decir, en un espacio de análisis, reflexión, consulta y concertación sobre una problemática, temática o asunto que resolver en beneficio de la organización; para lo cual, el equipo académico será capaz de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y proponer soluciones a la problemática, en un “clima de respeto, tolerancia y comunicación, para proporcionar una mejor atención a las necesidades de los miembros de la comunidad escolar” (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2003, pág. 43).

Una estrategia de trabajo que demanda a los participantes en el círculo reflexivo es “un proceso de participación dinámica en la toma de decisiones y definición de acciones entre los profesores y el director, con la finalidad de mejorar la escuela” (Fierro Evans, 1998, pág. 128), incidiendo en la actividad colaborativa que emprende un grupo de forma global, sin jerarquías ni coordinaciones previas, sino pactadas o consensuadas y en el que todos los miembros del grupo se responsabilizan solidariamente de toda la actividad, donde el ambiente de discusión se impregna de valores “como el respeto, tolerancia, solidaridad, autoconfianza, entre otros, necesarios en una comunidad de aprendizaje” (Iturralde, Hernaiz, & Bertely, 2004, pág. 165), el cual, pretende evitar “conductas y su forma de trabajo individualistas” (Czarny, 2003, pág. 11) aún, cuando se presentan complejidades culturales. Desde el Grupo Reflexivo de Gestión Administrativa de la EN3T, el trabajo colegiado se ha definido “como un espacio de encuentro para trabajar y hacer sinergia con el Otro; donde todos los nosotros consensamos y acordamos buscar el beneficio institucional” (Soteno, 2017, pág. 8). Pero también, donde los disensos, se convierten en motivo de análisis y reflexión, que buscan romper con el trabajo aislado y actitudes individualistas para desencadenar procesos de construcción y reflexión. Para ello, los planteamientos críticos que hace Andy Hargreaves (1996), sobre “colaboración y colegialidad son un punto de vista obligado a considerar para asumir una postura reflexiva” (pág. 117-221).

Considerando el respeto, la tolerancia, la igualdad entre los nosotros, el Círculo Reflexivo como espacio para el colegiamiento desde la práctica educativa de los integrantes del Grupo Reflexivo Administrativo de la EN3T – jefes de departamento- liderados por un directivo que trabajan en equipo en forma sistemática, periódica, y que reflexionan de manera continua sobre las problemáticas institucionales comunes, para detectar y analizar las causas que los orienten a la búsqueda de propuestas de solución en forma consensuada, participativa y democrática; así como, el intercambio de experiencias, conocimientos y aprendizajes entre ellos para favorecer la mejora continua e implementación de las políticas institucionales y el alcance de las metas en la dimensión de la gestión.

Para llevar a cabo dicha estrategia se planearon cuatro círculos en siete sesiones de trabajo agendados en los días miércoles de la cuarta semana de septiembre, y primera, segunda, tercera y cuarta de octubre del ciclo escolar de manera regular y sistemática durante el ciclo escolar, con una temporalidad de una sesión por semana, para revisar, reflexionar y consensar sobre los enfoques teóricos de vanguardia sobre evaluación de la de la satisfacción del cliente. El primer círculo reflexivo denominado “Sensibilizando al Grupo Reflexivo de Gestión de

los Servicios Administrativos de la EN3 T”, enfatizó los propósitos, la modalidad de trabajo denominado círculo reflexivo, número de sesiones de trabajo, temáticas, productos esperados, y formas de organización que adoptarían los integrantes del grupo reflexivo; además, se entregó a los ocho participantes una antología con las lecturas, los productos esperados y una bitácora.

El segundo círculo reflexivo, bajo el tópico de “Colaboración, Colegialidad, Colegialidad Artificial y el Cambio”, los productos de este círculo fueron la elaboración de conclusiones, integración de términos al glosario producto del trabajo colaborativo, identificación de nuestras actitudes personales y limitaciones profesionales para trabajar en colegiado a partir del documental, la incorporación de nuevos términos a nuestro lenguaje profesional al dar una connotación personal y colegiada a los términos colegialidad, colegialidad artificial, cambio.

El tercer círculo reflexivo, bajo la temática “Acercamiento al NOSOTROS Tojolabal”. En esta sesión de trabajo se revisó el capítulo 7. El nosotros comunitario. En Filosofando en clave Tojolabal de Carlos Lenkersdorf. La revisión de la temática permitió reflexionar a los participantes en la palabra NOSOTROS, siendo la perspectiva que nos guía en el tejido estructurado de la ética tojolabal. El NOSOTROS o “*tiki* conduce a cada individuo, desde el momento del nacimiento, hacia la convivencia con otros” (Lenkersdorf, 2005, pág. 21). El cuarto y último círculo reflexivo tuvo como propósito, el acercamiento al término Comunidad Tojolabal desde Carlos Lenkersdorf, para tener referentes comunes.

Esta última sesión los integrantes del Grupo Reflexivo de Gestión de los Servicios Administrativos de la EN3T, reflexionaron sobre el acto comunitario de los tojolabales; es decir el “‘a’tel que significa trabajar, labrar o servir en colectivo a la tierra kalajtik, nuestra milpa, porque el producto obtenido de Nuestra Madre Tierra, Jnantik lu’um” (Lenkersdorf, 2005, pág. 18)

Desde los alcances del NOSOTROS Tojolabal, los participantes pusieron de manifiesto, en cada sesión de los círculos reflexivos, la necesidad de estar los unos con los otros y confiar en el entendimiento y éxito de cada uno de ellos como personas; la interacción, al usar formas de intercambio verbal entre las personas del grupo, movidas por la interdependencia positiva. El trabajo colegiado contribuyó a que cada integrante aprendiera del compañero con el que interactuaba día a día, darse cuenta él mismo que puede enseñar a otros para que el grupo pudiera crecer en las habilidades grupales como: escucha, participación, liderazgo, coordinación de actividades, seguimiento y evaluación.

### **Metodología empleada**

Los hallazgos que emergieron del desarrollo de cada uno de los círculos reflexivos, recuperan el paradigma cualitativo al colocar a la realidad social como una creación histórica, relativa y contingente, del mismo modo que se “construye se puede transformar, reconstruir o destruir. Es una realidad inacabada en continuo proceso y cambio” (Pérez, 2005, pág. 119) y retoma algunos aportes de la investigación acción

Para Elliot (2000) la investigación-acción “es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (págs. 23-24). Dentro de esta metodología se considera el diagnosticar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención. Es por eso que se recupera una realidad educativa que se logra detectar en el aula con ayuda del diagnóstico, posteriormente se conoce y se plantea una acción hacia la mejora que en este caso fue el diseño del proyecto de intervención, que del mismo modo estuvo sujeta a una evaluación que ayudará a redefinir dicha propuesta de intervención.





Tabla I. Categorías

CATEGORÍA	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Trabajo Colegiado	TC	Esta categoría hace referencia a toda la información que aporten los jefes de departamento derivado de los documentos institucionales.
Relaciones Interpersonales	RI	Esta categoría refiere a las formas de convivencia, democracia, participación, equidad de género, derechos, deberes y obligaciones de los diferentes estamentos de la comunidad en materia de convivencia escolar suministrada por el grupo de intervención.
Silenciamiento	S	Esta categoría describe las formas y actitudes que ponen en juego los integrantes del grupo reflexivo cuando entablan una conversación, aportan puntos de vista o comparten alguna reflexión, punto de vista o sugerencia.
No Saber Escuchar	NSE	Esta categoría se hace referencia a toda la información sobre las formas que limitan el dialogo que ponen en juego los integrantes del grupo reflexivo.

Fuente: Soteno (2014)

Las categorías anteriores, contribuyeron a valorar los resultados, producto del desarrollo de las actividades que contemplaron los círculos reflexivos, orientados a fortalecer entre los miembros del Grupo Reflexivo Administrativo de la EN3T, las actitudes profesionales para el desarrollo del trabajo colaborativo a partir del reconocimiento del Otro que contribuyó a mejorar los servicios de apoyo a la formación inicial.

### Resultados y Conclusiones

Con la implementación de los Círculos Reflexivos de manera permanente se logró:

- Desarrollar varias actividades que evidenciaron la importancia del trabajo colegiado en la mejora de la calidad de los servicios administrativos de los departamentos de Recursos Humanos, Control Escolar, Recursos Financieros, Recursos materiales y Servicios Generales, Archivo, Centro de Información Educativa, Centro de Tecnologías para la Comunicación y Auditoría Interna.
- Llevar a cabo cada una de las actividades de los cuatro círculos reflexivos, ha sido una oportunidad para seguir mejorando de manera conjunta nuestros servicios hacia la formación inicial docente.
- Esta dinámica de trabajo colegiado que generó la movilización del pensamiento nosótrico para y desde la intervención en la mejora de la Gestión Institucional, posibilitó al interior del Grupo Reflexivo Administrativo de la Escuela Normal 3 de Toluca, procesos de aprendizaje colectivo que se potenciaron con el empoderamiento del cuerpo docente, lo cual se reflejó cuando se convirtieron en los protagonistas de la transformación al interior de los programas institucionales. Además, fue evidente la evolución de un pensamiento crítico, a través de cuestionamientos constantes, que pusieron a debate las posturas de los Otros.

- Reflexionar nuestra práctica docente desde el trabajo colegiado significa saber observarla con detenimiento, discutirla y hasta cierto punto analizarla; conlleva a que, como docentes, continúen desarrollando capacidades que permitan vivir los acontecimientos para ser sensible a las acciones y actitudes que se generan al interior del trabajo en conjunto, con la pretensión de comprender y mejorar la práctica del trabajo colegiado.

## Referencias Bibliográficas

Czarny, G. (2003). *Las Escuelas Normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudio 1997*. México: SEP.

Duran, E. (2001). Las creencias de los profesores para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa*, 180.

Espinosa, M. E. (2004). *El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres Escuelas Normales*. México: SEP.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata

Fierro Evans, C. (1998). Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela. En A. Rivera, *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas*. (págs. 107 - 150). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2003). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.

Iturralde, D. A., Hernaiz, I., & Bertely, M. (2004). *Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

Kaplan, C. (2004). *La inteligencia escolarizada*. Buenos aires: Miño y Dávila.

Lenkersdorf, C. (2005). El nosotros - tiki. En C. Lenkersdorf, *Filosofando en clave Tojolabal* (pág. 180). México: Plaza y Valdéz editores.

Lewin, K. (1992). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Buenos Aires: Humanitas.

Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: LUMEN.

Nespor, J. (1987). *The role o beliefs in the practice of teaching*. Texas: University of Texas at Austin.

Pérez, O. (2005). Comprobación I: metodología de la investigación cualitativa. En O. Pérez, *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas* (págs. 119-130). México: Pax México.

Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. Investigación en la Escuela*. Madrid: Akal.

Soteno, E. (2014). Del Trabajo Colegiado a la Construcción de Comunidad Nosótrica en la Escuela Normal 3 de Toluca. En B. L. Barraza, & S. I. Barraza, *Gestión y liderazgo escolar*. (pág. 141). Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Soteno, E. (2017). Bitácora del Tercer Círculo Reflexivo. (pág. 10). Toluca: EN3T.

Soteno, E. (16 de Agosto de 2017). Diario del directivo 2017. *Diario del Directivo*. Toluca, México, México: Escuela Normal 3 de Toluca.

Soteno, T. E. (2014). Del Trabajo Colegiado a la Construcción de Comunidad Nosótrica en la Escuela Normal 3 de Toluca. En B. L. Barraza, & S. I. Barraza, *Gestión y liderazgo escolar*. (pág. 141). Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia Colombia.

Zemelman, H., & Quintar, E. (2013). *Propuesta de formación para formadores*. Distrito Federal: IPECAL-Escuela Normal No. 3 de Toluca.

## CAPITULO 21

### La Formación de Docentes: Una experiencia en geometría

Aleida Cecilia Quiroz Rivera; [aleida.quiroz@gmail.com](mailto:aleida.quiroz@gmail.com)  
Sylvia Ivette Huerta Balderas; [sylvia.huerta@ensp.edu.mx](mailto:sylvia.huerta@ensp.edu.mx)  
Esc. Normal “Profr. Serafín Peña”

#### Resumen

La presente experiencia muestra resultados del trabajo con alumnos de tercer semestre de Licenciatura en Educación Primaria, el diseño de clase buscó el desarrollo de competencias propias de futuros docentes mediante la proposición de actividades que permitieron reflexiones. El diseño, recolección y análisis de datos son de enfoque cualitativo. Se logró que los futuros docentes se apropiaran de nociones, conceptos y procedimientos relativos al teorema de Pitágoras. El impacto del contenido y estrategias de matemáticas en la formación de docentes, resulta importante pues debe incluir un acervo cognitivo que permita intervenir con conocimiento en situaciones de aprendizaje de educación primaria.

#### Palabras clave:

Formación de docentes, Geometría, Enseñanza de las Matemáticas.

#### Introducción:

Desde el 2006, la Secretaría de Educación Pública ha emprendido una serie de reformas a los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica. A partir del 2011, en el currículum de la educación primaria se incluyen adecuaciones a los contenidos y también a los enfoques de enseñanza.

Fue en el año 2012 cuando se reestructuraron los planes y programas de la Licenciatura en Educación Primaria. La enseñanza de las matemáticas pasó de ser ubicada en dos asignaturas (Plan 1997) a incorporarse algunas más específicas, entre ellas: Aritmética, Álgebra, Geometría y Estadística.

La presente experiencia pretende mostrar los resultados de una sesión de trabajo con los alumnos de primer semestre que cursan esta asignatura. El diseño de la clase buscó el desarrollo de una serie de competencias propias de los futuros docentes mediante la proposición de diversos tipos de actividades que permitieron reflexiones.

#### Planteamiento del problema:

¿Qué significa “aprender” cuando se habla de matemática? Normalmente como docentes se tiene la conciencia de que “conocemos” lo que nuestros estudiantes deben “saber” o “haber entendido” en nuestras clases cuando se trata de matemáticas. Usualmente nuestros alumnos dicen “si estudié para el examen de matemáticas, me aprendí las fórmulas”, afirmación que deja bastante limitada a la matemática.

Como docentes hay que establecer claramente lo que el alumno alcanza o no, un maestro no puede limitarse a decir “no se alcanzó con los logros propuestos”, porque en realidad, ¿no entendió el concepto?, ¿no sabe efectuar los cálculos?, ¿construyó el concepto, pero no lo comunica?, ¿resuelve el problema, pero no sabe explicar el proceso?

Centrándonos en la geometría, es necesario recordar que la enseñanza de ésta asignatura en las últimas décadas se caracterizaba por propiciar la memorización de conceptos y

propiedades que muchas de las ocasiones se basan en conceptos anteriores y que no se terminan de comprender por lagunas creadas. Por otra parte, la resolución de problemas era limitada a los aspectos métricos y había algunas exclusiones de conceptos geométricos que propiciaban un fuerte desánimo por parte de los alumnos, ya que se dificultaba el acceso al conocimiento.

En la última reforma al currículum de las Escuelas Normales, se ha asignado un tiempo más amplio al trabajo con las matemáticas, dejando un curso completo para el análisis de la geometría. No obstante, sigue siendo una realidad que la formación tiene un perfil orientado al aprendizaje de la pedagogía y psicología del futuro docente dando menos espacio a la formación específica, lo cual lleva a una formación deficiente de los maestros en el área de Didáctica de las Matemáticas.

Es por lo anterior que, como docente de una escuela formadora de maestros hay que ser consciente de los grandes retos para el logro de competencias profesionales en los estudiantes, ya que es necesario trabajar la parte del dominio del conocimiento matemático y de la didáctica de la asignatura, ya que, al final no se puede ser un maestro completo sin una o sin la otra

### **Marco Teórico:**

Al hablar de aprendizaje de las matemáticas en ocasiones se deja el concepto demasiado corto en ideas o simplemente se concibe como la mecanización de los procedimientos sin lograr la comprensión y aplicación del objeto matemático al que se está haciendo referencia durante la sesión de clase. Se debe reconocer entonces que, “El aprendizaje en las matemáticas es el resultado de procesos complejos, de múltiples aspectos, que requieren un trabajo articulado en el cual se entrelazan interacciones, momentos de reflexión, construcciones, memoria y fantasía” (Fandiño, 2014:9)

Durante mucho tiempo la didáctica de la matemática ha sido relegada por varios profesores a solamente la memorización o mecanización, dejando como resultado que los estudiantes ven a las matemáticas como un fin y no como un medio, las comprenden como aquello que les sirve para aprobar un examen y no como las herramientas necesarias para afrontar los problemas en los diferentes contextos donde se desenvuelven.

Esta forma de trabajo que presentaban o más bien, presentan muchos docentes responde según el estudio realizado por Aballe (2000) en el cual, los futuros docentes tienen considerables lagunas en la construcción de los conceptos matemáticos elementales y en las herramientas matemáticas de aplicación. Además, los estudiantes utilizan algoritmos o fórmulas que ellos mismos no comprenden, que sólo repiten y que los llevan a obviar algunos de los conceptos más relevantes de la geometría con los cuales tienen problemas.

Existen más estudios que reconocen el mismo aspecto en la formación docente, Contreras y Blanco (2001) realizaron una revisión de trabajos en los que las conclusiones generales son el bajo nivel de comprensión que tienen los estudiantes en ciertos conocimientos matemáticos. Por otra parte, Brown y Borko (1992) afirman que los estudiantes para docente tienen un conocimiento insuficiente de y sobre la Matemática, incluso de aquella que tendrán que enseñar en el futuro.

Es evidente que, la falta de conocimiento matemático es una barrera para una enseñanza eficaz y que, según Enderson (1995) resulta una relación de proporción directa entre el dominio del contenido y la capacidad de gestión de la clase. Es decir, los maestros que tienen pobre conocimiento de la materia que van a enseñar, tienen dificultad para planificar, para

realizar cambios y pueden evitar enseñar los temas que no dominan por inseguridad o cometer errores conceptuales al trabajar con los alumnos.

De la Torre (2000) maneja que, la metodología que desarrolla cada docente en sus clases siempre está influida por las concepciones que tiene de lo que “debe hacer el maestro de la primaria”, así no sólo influyen los estudiantes y sus características, sino también la de sus catedráticos en la institución formadora.

Así, se espera que en la enseñanza de la Geometría los estudiantes puedan conectar con el mundo donde se mueven, utilicen la intuición, las relaciones geométricas y todo aquello que, aunque no pueda ser conectado directamente a un conjunto de definiciones y fórmulas, resulten interesante de ser argumentado y discutido.

En la misma línea de ideas debemos recordar que, “es necesario relacionar los contenidos de aprendizaje de las Matemáticas con la experiencia de alumnos y alumnas, así como presentarlos y enseñarlos en un contexto de resolución de problemas y de contraste de puntos de vista en esta resolución” (Mora, 1995:15). Así mismo, el estudio de la Geometría siempre debe estar relacionado con el mundo real, se debe favorecer la exploración del entorno, favorecer la representación mental, permitiendo siempre que el estudiante sea un ente activo, que razone y construya.

### **Metodología**

El diseño, la recolección y el análisis de datos están basados en un enfoque cualitativo. El tema específico abordado es el Teorema de Pitágoras, el diseño de la secuencia desarrollada buscó la incorporación de actividades innovadoras que llevaran al diálogo entre la formación en la disciplina y la didáctica específica de ésta (Díaz - Barriga, 2010). Además, la propuesta de actividades buscó la proposición de situaciones y dilemas que el futuro docente enfrentará en su práctica y que lo lleve a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula, como lo establece la SEP (2012).

Una de las características más importantes de las actividades propuestas fue la experimentación de los futuros docentes de recursos y estrategias que les ayudarán a trabajar posteriormente con sus alumnos en la escuela primaria, pero a su vez el desarrollo propio de sus habilidades matemáticas.

Es por lo anterior que se presenta una experiencia desarrollada con un grupo de jóvenes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en el curso: Geometría: su aprendizaje y enseñanza. La Tabla 1 muestra el desarrollo didáctico del tema elegido de entre los contenidos de la asignatura

Tabla 1.  
*Diseño de la secuencia*

No	Actividad	Descripción
1	Reconocimiento de los objetivos y estrategias a utilizar en la clase	Se les presentó a los estudiantes el objetivo que se perseguía con la secuencia de actividades y la forma en que se desarrollaría la actividad, buscando con ello que los normalistas conocieran la finalidad de cada acción.
2	Presentación de la situación problemática a resolver en equipo: Los bomberos y el incendio.	Los estudiantes formaron equipos y se les presentó una situación en la cual había un incendio y los cuerpos de auxilio debían colocarse en las mejores posiciones del terreno atendiendo las limitaciones de su equipo de comunicación. Se les brindó el tiempo para que encontraran las soluciones que consideraban correctas
3	Identificación de los conceptos geométricos utilizados: el triángulo rectángulo y el teorema de Pitágoras.	Los normalistas presentaron sus respuestas y procedimientos propiciando una confrontación, pues algunos de ellos olvidaron que había un incendio y mostraron resultados que al ser contextualizados tenían algunas áreas de oportunidad. Además, identificaron los conceptos que los alumnos de educación básica podían poner en práctica con ésta situación.
4	Establezcamos una planeación para trabajar el teorema de Pitágoras.	Una vez identificados los conceptos, se les propuso a los estudiantes que crearan una planeación para trabajar el teorema de Pitágoras con sus estudiantes de educación básica, para lo cual los normalistas se dieron a la tarea de primero investigar por completo el tema que se trabajaría y a partir de esto desarrollar una planificación adecuada.
5	Creamos conclusiones y reconocemos lo que aprendimos.	Los normalistas reconocieron al final de las secuencias que, durante las actividades además de lograr mejorar su competencia de planificación también fueron capaces al mismo tiempo de mejorar sus aprendizajes en el conocimiento didáctico de la geometría.

### **Resultados**

A través de la realización de esta actividad los futuros docentes, lograron poner fortalecer y poner en práctica los conocimientos disciplinares correspondientes al trabajo con los triángulos rectángulos. Desarrollando al mismo tiempo la competencia del trabajo en equipo y reconociendo la eficacia del trabajo y el análisis que se desarrolla entre pares. Los estudiantes reconocieron los diferentes conceptos geométricos que habían necesitado para la resolución de la situación que se les había planteado, además se dieron a la tarea de identificar cuáles de las soluciones dadas eran improbables ya que, aunque matemáticamente correctas al contextualizarlas las hacían poco posibles en el problema presentado.

Se logró que los normalistas reconocieran cómo el trabajo de confrontación, análisis y discusión desarrollado los llevara a comprender el porqué es necesario que los alumnos de educación básica tengan la misma oportunidad de hacerlo cuando aprenden matemáticas.

Los estudiantes realizaron una investigación del tema que se les proponía planear y se dieron a la tarea de crear las actividades necesarias para propiciar aprendizajes con sus alumnos de



educación básica. El aprendizaje llegó cuando los normalistas reconocieron que además de avanzar en su competencia de planificación, lograron incrementar su comprensión al enfoque de discusión, análisis y construcción que se debe desarrollar en las clases de matemáticas. Al mismo tiempo que acrecentaron sus conocimientos disciplinares del teorema de Pitágoras.

### **Conclusiones**

A través del trabajo se logró que los futuros docentes se apropiaran de nociones, conceptos y procedimientos relativos al teorema de Pitágoras y su enseñanza.

El impacto que las matemáticas - su contenido y estrategias didácticas en la formación inicial de docentes, resulta de una gran importancia pues el futuro docente debe incluir en su acervo cognitivo en general que le permita intervenir con conocimiento científico en situaciones de aprendizaje situado en un aula de trabajo de educación primaria.

### **Referencias Bibliográficas**

Aballe, M.A. (2000): Aproximación al nivel de conocimiento matemático básico de futuros maestros de Primaria. *UNO*, 25, 89-107.

Brown, C.A. y Borke, H. (1992): Becoming a Mathematics teacher. En Grouws, D.A. (ed.): *Handbook of research on Mathematics teaching and learning*. 209-239. Mac Millan. New York.

Contreras, L.C. y Blanco, L.J. (2001): ¿Qué conocen los maestros sobre el contenido que enseñan? Un modelo formativo alternativo. En Perales, F.J.; García, A.L. y otros (eds.): *Congreso Nacional de Didácticas específicas*. Vol II. G. Ed. Universidad de Granada.

De la Torre, E. y Fiol, M.LL. (2000): Pensar como pensamos. Reflexiones metodológicas. *IV Simposio de Propuestas Metodológicas en la Formación Inicial de los Profesores del Área de Didáctica de las Matemáticas*. Dpto. de Estadística, Investigación Operativa y Dca. de la Matemática de la Universidad de Oviedo.

Díaz – Barriga, R. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Issue: Tlaxcala.

Enderson, M.C. (1995): Assessment practices of three prospective Secondary Mathematics teachers. Tesis doctoral. Universidad de Georgia. Atenas. (Traducción).

Fandiño, M. (2014). Múltiples aspectos del aprendizaje de la matemática. Ed. Iztaccíhuatl, México.

SEP (2011), *Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria*. SEP: México.

## CAPITULO 22

### El uso del Microscopio en la Enseñanza del Aparato Digestivo y su Funcionamiento Interno

Luis Felipe Frutis Mendoza; [frutismendoza1526@gmail.com](mailto:frutismendoza1526@gmail.com)  
Escuela Normal de Valle de Bravo

#### Resumen

La presente ponencia hace referencia a cómo se enseñan contenidos en la asignatura de ciencias I con énfasis en biología: la enseñanza del aparato digestivo y su funcionamiento interno haciendo uso del microscopio, como estrategia de enseñanza mediante prácticas de experimentación observando células bucales, la acción de ácido clorhídrico en alimentos y absorción de tejido epitelial para la construcción de aprendizajes en los estudiantes.

**Palabras clave:** estrategia, enseñanza, microscopio, aparato digestivo.

#### Introducción

La estrategia de enseñanza se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Federalizada “Juan A. Mateos” ubicada en la cabecera municipal de Valle de Bravo, en el grupo de 1° “F” durante la cuarta jornada de Trabajo Docente en el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología de la Escuela Normal de Valle de Bravo.

El tema que se analiza es de la “Relación entre la nutrición y el funcionamiento de órganos y sistemas del cuerpo humano” que se encuentra ubicado en el tercer bloque llamado “La nutrición como base para la salud y la vida” de la asignatura Ciencias I con énfasis en Biología

Estudiar el cuerpo humano es un tema de interés para las personas, cuando se estudian procesos naturales, (aparato digestivo) que suceden dentro de él y que tienen incidencia en el funcionamiento adecuado del mismo, de este modo presento cómo se llevó a cabo la enseñanza del aparato digestivo utilizando el microscopio para observar los procesos internos que comprenden su funcionamiento: la ingestión, digestión y absorción. Para utilizar el microscopio dediqué una sesión para la comprensión del funcionamiento, cómo está compuesto y cómo usarlo, así se aprovecharía su utilización en las prácticas de experimentación.

El logro se obtuvo debido a que las actividades diseñadas para los estudiantes pusieron en juego sus capacidades, habilidades y actitudes, así mismo lograr que trabajaran una estrategia de cómo enseñar el aparato digestivo; diseñé prácticas de laboratorio las cuales, requieren seguir una serie de pasos para llegar a los resultados esperados. Mejorar la comprensión conceptual del proceso digestivo fue un logro que se dio por añadidura, me dediqué a diseñar diferentes actividades, en primer lugar, para trabajar una estrategia de enseñanza con el microscopio me vi en la necesidad de saber qué es el, su historia, su uso, cómo se utiliza y qué papel fungiría en esta estrategia de enseñanza.

Me enfoqué en el contenido a enseñar, un tema en el bloque 3 “La nutrición como base para el funcionamiento del organismo” el funcionamiento del sistema digestivo, ya que es un tema de interés para el ser humano ya que su importancia radica en el correcto funcionamiento de los demás sistemas que componen el cuerpo humano, así como en los hábitos alimenticios.

## **Desarrollo**

### ***El microscopio y su descubrimiento***

El microscopio auxilia a la enseñanza de las ciencias; por ende, su uso exige el conocimiento del mismo: composición, manejo y preparación de las muestras que se observan, por lo que fue necesario indagar y conocer sobre él, para diseñar una secuencia enfocada a la enseñanza del sistema digestivo acorde a los propósitos de la asignatura haciendo uso de este instrumento.

El microscopio fue inventado por un fabricante de anteojos de origen holandés, llamado Zacharias Janssen, alrededor del año 1590. En 1655, el inglés Robert Hooke creó el primer microscopio compuesto, en el cual se utilizaban dos sistemas de lentes, lentes oculares para visualizar y los lentes objetivos. Publicó *Micrographia*, el primer libro en el que se describían las observaciones de varios organismos realizadas a través de su microscopio. En su libro, Robert Hooke llamó a los numerosos compartimientos divididos por paredes “células”.

El descubrimiento de las células provocó el rápido avance del microscopio. El holandés Antoni Van Leeuwenhoek fabricó sus propios microscopios simples, que lo llevaron al descubrimiento de los glóbulos rojos en 1673, así como también al descubrimiento de las bacterias.

A finales del siglo XVI Zacharias Janssen, un fabricante de anteojos holandés, fabricó el primer microscopio compuesto. Este primero consistía en dos lentes montadas en un tubo (de aquí el nombre de compuesto) y permitía amplificar una imagen hasta 9 veces. Esto representó una mejora significativa respecto a los aumentos obtenidos mediante lupas, también conocidas como simples.

Durante estas mismas fechas Galileo Galilei también fabricó un microscopio combinando una lente convexa y una cóncava. Es por eso que todavía hoy se debate entre los historiadores quién fue el verdadero inventor del microscopio.

### ***El microscopio óptico***

Uno de los grandes avances que tuvo el mundo de la ciencia se debió a la introducción del microscopio óptico, el cual logró un aumento considerable de lo observable, llevando el interés por aprender más allá de lo que los ojos alcanzan a observar; es uno de los inventos que ha marcado un antes y un después en la historia de la ciencia, en el campo de la biología y la medicina; se define como un instrumento que permite observar en un tamaño aumentado elementos que son imperceptibles a simple vista.

En especial de este tipo de microscopio, debido a que fue con el que se trabajó en las sesiones, si bien existen mejores, este fue el que estuvo al alcance y con el que se enseña a nivel escolar en las secundarias, el aumento que logran alcanzar fue el suficiente para observar lo que se tenía contemplado durante las prácticas, a partir de las evidencias rescatadas, considero que los resultados de la propuesta didáctica fueron aceptables desde lo que se observó, lo que fue capturado en imágenes y los comentarios de los alumnos, fueron muestra de que se cumplieron los propósitos propuestos para la estrategia de enseñanza y avanzar en la enseñanza del sistema digestivo con el microscopio.

*“Indudablemente, el microscopio es una de las herramientas más importantes con las que cuenta la ciencia. Los microscopios son una verdadera ventana a ese mundo que nuestros ojos no pueden alcanzar y su potencial, así como su extraordinaria utilidad, han hecho posible el desarrollo de disciplinas específicas como la química, microbiología o la bioquímica en general (entre*

*otras tantas), sin las cuales la vida sencillamente no sería como la conocemos.”*  
(Pino, 2010)

La utilidad del microscopio, fue importante para lograr los aprendizajes esperados, los alumnos aprendieron la relación que existe entre la estructura que conforma el sistema digestivo y entendieron el vínculo que existe entre la estructura, su funcionamiento, así como el tipo de alimentación que llevan los jóvenes en su vida diaria y lo explicaron teniendo como base la evidencia emanada de sus observaciones con el microscopio óptico, resaltando el funcionamiento interno del aparato digestivo el cual lleva a cabo procesos que son minúsculos pero importantes para el organismo humano.

El microscopio óptico, es utilizado para realizar observaciones de organismos microscópicos imperceptibles para el ojo humano, lo cual ha sido de relevancia para el tratamiento de enfermedades. En conjunto con los alumnos surgió la pregunta ¿hasta dónde llega la vista? Y si el conocimiento puede ir más allá de lo que observamos, ya que en realidad desconocemos los procesos que suceden en nuestro interior y menos de los pequeños detalles de una de las funciones vitales de nuestro cuerpo.

Con el apoyo del microscopio enseñé un contenido que a nivel secundaria retoma relevancia para la vida de los estudiantes, por el hecho de estudiar lo que sucede con los alimentos desde que los llevamos a la boca y reforzarlo con la implementación del microscopio con actividades que lograran acercarlos al conocimiento del funcionamiento interno del aparato digestivo, tomando en cuenta que el tipo de microscopio con el que se realizarían las observaciones estaba en buen estado y las imágenes resultaron con la calidad necesaria para identificar los procesos de digestión y que se diera explicación a ellos.

### ***Enseñanza del aparato digestivo utilizando el microscopio***

#### **Ingestión**

Es introducir un alimento a la boca para que sea masticado, triturado, cortado por los dientes y embebido por la saliva formando el bolo alimenticio. La ingestión es el proceso mediante el cual se realizan funciones por medio de conductos, como lo hacen la boca y el esófago para la digestión, los alvéolos para la respiración y las arterias para la circulación. La absorción es el mecanismo que se realiza por medio de membranas permeables y semipermeables, para captar la necesidad de nutrientes, de oxígeno, de sangre, entre otras, y así realizar las diferentes funciones biológicas del organismo.

Es la primera fase del proceso digestivo, consiste en llevar los alimentos a la boca y una vez ahí, la saliva en conjunto con los dientes se encarga de triturar y ablandar los alimentos; pero, la intención de profundizar en el conocimiento en este proceso va explícita en la utilización del microscopio, la actividad medular en la enseñanza de esta primera fase fue que los alumnos observaran sus células bucales, las cuales contienen enzimas digestivas que se encuentran en la saliva y son los principales agentes encargados de ablandar los alimentos.

#### **Digestión**

El sistema digestivo humano cuenta con órganos y glándulas especializadas para realizar la transformación de los alimentos. Cuando el alimento es ingerido y transformado en bolo alimenticio en la boca, avanza a lo largo del tubo digestivo, por la faringe. Esta es una estructura que conecta la boca con el esófago y la tráquea, es decir, que conecta el sistema digestivo con el sistema respiratorio. Cuando el alimento al tracto digestivo, la tráquea se

cierra mediante una estructura llamada epiglotis, que evita que el bolo alimenticio obstruya las vías respiratorias, y lo conduce hacia el esófago.

El esófago es un tubo muscular, de aproximadamente 26 cm de longitud, que se encarga de conducir hacia el estómago el bolo alimenticio, mediante los movimientos peristálticos que ocurren por la contracción de los músculos lisos que recubren interiormente el tubo digestivo, el bolo alimenticio tarda pocos segundos en llegar al estómago.

El estómago es un órgano en forma de bolsa curvada que se origina por un ensanchamiento del tubo digestivo. En él, se distinguen tres zonas: el cardias, una válvula que limita con el esófago y cuya función es controlar y regular el paso del bolo alimenticio e impedir el reflujo o devolución del contenido gástrico hacia el esófago.

El estómago almacena el alimento de 3 a 6 horas y funciona como una "gran batidora" en el que los músculos gástricos se contraen y relajan mezclando el contenido estomacal. Lo anterior aumenta la superficie de contacto entre las enzimas digestivas y el bolo alimenticio. Estos movimientos constituyen la fase mecánica de la digestión gástrica.

Las glándulas situadas en la mucosa del estómago producen una secreción denominada jugo gástrico, cuyos principales componentes son:

- La pepsina y la renina, enzimas que aceleran la transformación de las proteínas en péptidos, y actúan en pH muy ácidos.
- El ácido clorhídrico (HCl) que es un potente antiséptico y además proporciona la acidez necesaria para la acción de las enzimas.
- La lipasa gástrica, enzima que actúa en la digestión de los lípidos.

La acción de estas enzimas sobre el bolo alimenticio se conoce como la fase química de la digestión gástrica. En esta, el bolo alimenticio es transformado en una pasta llamada quimo, que continúa su recorrido hacia el intestino delgado.

### Digestión intestinal

Esta fase se considera de mayor importancia, ya que en ella finaliza el proceso, para que inicie la absorción. Esta fase ocurre en el intestino delgado, un órgano tubular de aproximadamente 6 metros de longitud que se aloja en la cavidad abdominal.

Está compuesto por tres partes: el duodeno, el yeyuno y el íleon. Cuando el quimo llega al intestino delgado este es transformado en quilo, gracias a la fase mecánica y a la fase química de la digestión intestinal.

La digestión inicia en la boca por medio de la trituración, que corresponde a la fase mecánica, y de la insalivación, que corresponde a la fase química. La fase mecánica ocurre por la acción de los dientes que trituran, cortan y muelen los alimentos.

La fase química se realiza a la intervención de diferentes órganos y glándulas: el intestino delgado, el páncreas y el hígado. El páncreas es una glándula en forma de hoja ubicada detrás del estómago cuya función es producir jugo pancreático que contribuye en el proceso digestivo. El hígado es otro órgano glandular situado debajo del diafragma, que tiene diferentes funciones en el organismo, una de las cuales es secreción de bilis.

La fase química ocurre por la acción de la saliva; es un líquido incoloro y transparente producido por las glándulas salivales. Está constituida, en su mayor parte, por agua y enzimas como la lisozima que tiene una acción bactericida, la amilasa salival o ptialina, que acelera

la transformación del almidón en un disacárido llamado maltosa, y la mucina, una proteína que hidrata y lubrica la comida formando el bolo alimenticio.

El bolo alimenticio es una masa de alimento bañada en saliva que se forma como resultado de las transformaciones en la boca. La lengua ejerce presión hacia arriba contra el paladar y se repliega hacia atrás activando impulsos nerviosos que desencadenan el reflejo de deglución gracias al cual el bolo alimenticio sigue su camino por el tracto digestivo.

En esta fase del aparato digestivo, se lleva a cabo un proceso químico, por medio de los jugos gástricos, que están formados por ácido clorhídrico y enzimas, la observación a través del microscopio se enfocó en observar la acción de este ácido en los alimentos, de esta manera aprender cómo es que se lleva a cabo este proceso químico de descomposición de los alimentos dentro del estómago que es el órgano encargado de producir el ácido clorhídrico.

### Absorción

Consiste en el paso de nutrientes o sustancias nutritivas desde el sistema digestivo hacia el sistema circulatorio, que se encarga de transportarlos y distribuirlos a cada célula del cuerpo. Este proceso ocurre a nivel de la boca, en el intestino delgado y en el intestino grueso.

La absorción en el intestino delgado, se realiza específicamente en el yeyuno y el íleon, cuya superficie está tapizada por unos pliegues denominados vellosidades intestinales, que, a su vez, poseen unas estructuras denominadas microvellosidades, responsables de la absorción de nutrientes. Dentro de cada vellosidad intestinal se encuentra un pequeño vaso linfático, así como capilares venosos y arteriales que toman los nutrientes para transportarlos por el sistema circulatorio.

En el intestino grueso son absorbidas la mayoría de moléculas producidas tras la digestión, se absorben moléculas como el agua y las sales minerales. Este es un órgano tubular que se extiende desde el intestino delgado hasta el ano. Está dividido en varios tramos: el primero llamado ciego; el segundo, llamado colon, que es el más largo y es responsable de la absorción de agua y de algunas sales y vitaminas.

Por último, se encuentra el recto, una pequeña porción donde se almacenan las heces antes de ser eliminadas. En el intestino grueso hay alojadas gran cantidad de bacterias que producen aminoácidos y vitaminas. Estas sustancias también son absorbidas y pasan al torrente sanguíneo.

El proceso de absorción de nutrientes se produce con una extraordinaria eficacia a través de las paredes del intestino delgado, donde se absorbe la mayor parte del agua, alcohol, azúcares, minerales y vitaminas hidrosolubles, así como los productos de digestión de proteínas, grasas e hidratos de carbono. Las vitaminas liposolubles se absorben junto con los ácidos grasos. La absorción puede disminuir notablemente si se ingieren sustancias que aceleran la velocidad de tránsito intestinal, como la fibra dietética ingerida en grandes cantidades y los laxantes.

Esta fase los estudiantes observaron cómo un tejido epitelial absorbió los líquidos que colocamos en él; para comprobar que el proceso se estaba llevando a cabo de forma correcta, los alumnos colocaron azul de metileno, una sustancia que se utiliza para realizar tinciones, así se percataron como de manera continua la tinta estaba siendo absorbida mediante capilaridad.

## **Conclusiones**

El uso del microscopio en la enseñanza del aparato digestivo fue insigne y las sesiones fueron diseñadas y articuladas con el propósito de que la actividad medular fuera utilizada para adentrar, dar a conocer, explicar y resolver dudas acerca del contenido del aparato digestivo; la estrategia tomó relevancia cuando la vi como una oportunidad para detonar el logro de los aprendizajes esperados, así como las habilidades de los alumnos puestas en juego con la elaboración de las prácticas con el microscopio.

La enseñanza del aparato digestivo se llevó a cabo de manera secuencial, gradual y articulada, cada práctica de observación estaba enfocada en la enseñanza de cada fase que comprende este aparato.

Por otra parte, la apropiación de conceptos del tema fue un logro que se obtuvo en los estudiantes tales como ingestión, digestión, absorción, capilaridad, enzima, ácido clorhídrico, tejido epitelial, bolo alimenticio, quimo, kilo.

En conclusión, planteo esta propuesta con la finalidad de que el contenido que yo enseñé, así como otros que componen el curso de Ciencias I con énfasis en Biología pueden apoyarse de este instrumento, el cual sirve de apoyo e interés para los estudiantes, con una buena planificación y diseñando actividades interesantes con materiales útiles, se puede lograr que los alumnos aprendan y se despierte en ellos el gusto por las ciencias.

## **Referencias Bibliográficas**

<https://www.vix.com/es/btg/curiosidades/2010/10/09/quien-invento-el-microscopio>

[https://www.serina.es/empresas/cede\\_muestra/307/TEMA%20MUESTRA.pdf](https://www.serina.es/empresas/cede_muestra/307/TEMA%20MUESTRA.pdf)

## CAPITULO 23

### Repercusión de la Comprensión Lectora en el Rendimiento Escolar en Primaria

Danya López Ibarra  
Dulce Yuridia Rábago Morales  
Mireya Josefina Zavala León

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, Navojoa, Son.

#### Introducción

La comprensión tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto; el lector relaciona la información que el autor le presenta y con sus saberes previos desarrolla el proceso de relacionar la información nueva con la antigua para lograr el proceso de la comprensión, siendo un ejercicio que se realiza inclusive en forma constante y automatizada, cuando se lee algo y se transmite hacia otra persona, difundiéndose el mensaje y el contenido del mismo.

Es por ello, que la realización del presente trabajo, obedece a la imperiosa necesidad de reflexionar acerca de la repercusión que mantiene en los alumnos el tener un nivel alto de comprensión lectora acorde a su edad y esquemas cognitivos con la finalidad de saber la manera en la cual influye al desarrollarse diariamente, en su formación y sobre todo cómo este le abona a su rendimiento escolar.

A fin de conocer la manera en la influye la comprensión lectora en el rendimiento escolar del alumnado, se presenta esta investigación partiendo de la aplicación de instrumentos en dos grupos de contextos distintos: uno urbano y el otro rural, y a partir de allí obtener los datos que permitan la medida de incidencia de las variables trabajadas con la finalidad de medir la repercusión existente.

En este sentido, esta investigación pretende realizar un aporte metodológico y científico a nivel regional que permita tomar las medidas pertinentes, con el fin de mejorar el bajo nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos, sobre todo en los primeros años, y a través de ello, mejorar los niveles de rendimiento escolar mediante metodologías de enseñanza de estrategias de comprensión lectora, pues a través de ellas, se contribuirá a crear alumnos con grandes potencialidades cognitivas que permitan enfrentarse con éxito a las demandas de la sociedad con una actitud reflexiva y crítica.

#### Antecedentes

La comprensión lectora es un tema de gran relevancia en la actualidad por los resultados tan deficientes que arrojan pruebas nacionales e internacionales en los últimos años, sin embargo, este es un término que surgió en la segunda mitad del siglo XX, por los pedagogos y psicólogos Huey y Smith (1968, citado en Fernández, 2014), haciendo hincapié en la importancia de comprender un texto, así como en los procesos que intervienen en la lectura. Según la OCDE (2009, citado en Fernández, 2014) que es la organización que elabora los informes del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), la competencia lectora es “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (p. 107).



### **Planteamiento del problema**

Es muy común que al inicio de cada ciclo escolar se aplique a los alumnos una evaluación diagnóstica a fin de que el maestro planee el curso, previa interpretación y registro de los resultados de la mencionada evaluación, en general, dichos resultados muestran a unos educandos con un bajísimo nivel de conocimientos.

Es indudable que existen infinidad de factores que inciden en tan lamentable hecho, se ha observado que un común denominador de la gran mayoría de los casos lo constituye la falta de comprensión de la lectura. Los alumnos se concentran esencialmente en descifrar signos carentes de significación e interés para ellos, lo que hace que su lectura sea mecánica y muestren apatía ante los signos impresos. Tal problemática planteada no se presenta únicamente al inicio de los cursos ni es exclusiva de alguna asignatura en particular, se manifiesta cada vez que el niño se enfrenta a la tarea de leer un texto. Congruente con el Programa de Estudios 2011, en la guía para el maestro de educación primaria en cada uno de los seis grados, se plantean propuestas específicas para el logro de la comprensión lectora (SEP, 2011).

Gustavo García Perera del centro de Santa Lucía (s/a), menciona que la adquisición de la comprensión lectora se trabaja con profundidad en el primer ciclo de primaria, este trabajo mecanizado tiene que comenzar a dar frutos en el segundo ciclo de primaria, para lograr que el alumnado al finalizar la etapa de educación primaria logre desarrollar la competencia lingüística en comprensión lectora.

Los fracasos de comprensión lectora pueden producirse por un inadecuado funcionamiento de alguno de ellos. Algunas de las causas son: deficiencias en la codificación, confusión respecto a las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario, escaso interés por la tarea, escasos conocimientos previos, problemas de memoria, desconocimiento y/o falta de dominio en las estrategias de comprensión, etc.

### **Objetivo**

Determinar la repercusión que existe en el rendimiento escolar de alumnos de segundo grado de escuelas de contexto urbano y rural de acuerdo con su nivel de comprensión lectora.

### **Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de la escuela primaria de un contexto urbano y uno rural.
- Identificar el rendimiento escolar de los alumnos de segundo grado de la escuela primaria de un contexto urbano y uno rural.
- Comparar el grado de relación que existe entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar de los alumnos.

### **Preguntas de investigación**

- ¿Qué relación existe entre el nivel de comprensión lectora de los alumnos y el rendimiento escolar que presentan?

### **Delimitación**

La presente investigación se realizó en dos escuelas pertenecientes a dos contextos distintos, tanto el urbano como el rural. Enfocado específicamente a alumnos que cursan el segundo grado de educación primaria, en el que sus edades oscilan entre los 7 y 8 años de edad. Se consideró a 30 alumnas que integran el grupo de 2° “B” del turno matutino de la escuela primaria “Álvaro Obregón” de la ciudad de Navojoa, Sonora; de igual forma a 22 alumnos

de 2° “A” de la escuela primaria “Jesús García” ubicada en el ejido Venustiano Carranza, Huatabampo, Sonora.

## **Fundamentación Teórica**

### ***La lectura***

La lectura puede concebirse como la materia instrumental indispensable para el desarrollo del ser humano por ser un medio de información, conocimiento e integración, además posibilita los aprendizajes, por lo tanto, ésta se convierte en la actividad esencial para la adquisición de conocimientos y servir como guía en la construcción de valores que nos ayuden a formarnos en la sociedad.

De acuerdo a los hallazgos de Joao et. al (2005) dan a conocer que la lectura es una “actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos” (p. 242), esta aseveración permite entender que todo lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que debe interpretar la información, centrar su atención, su motivación, además deberá hacerse preguntas sobre lo que está leyendo, con la finalidad de que vaya adquiriendo conocimiento.

Desde un enfoque conductista se define a la lectura como un proceso generalmente unidireccional en el que las partes fragmentadas de un texto son retenidas en la memoria del sujeto por un corto plazo; desde un enfoque cognoscitivista la lectura se puede definir como un proceso en el que el lector interactúa de manera intencional con el texto para después modificarse mutuamente y obtener significados (Vernon, 2011)

### ***Comprensión lectora***

La lectura se presenta constantemente en la vida cotidiana de las personas, ya sea para adquirir información, entretenimientos o simplemente para tener una comunicación cotidiana. Pero, aun con tanta práctica que se tiene diariamente algunos individuos no tienen el uso correcto de ella, puesto que leer correctamente, no sólo es entonar bien lo que se lee o leer de una manera fluida, sino comprender lo que se quiere transmitir con el texto (García, 2009). Por lo tanto, el proceso de la lectura ha de ir más allá, puesto que es un proceso de comunicación entre el lector y el texto, sea de la índole que tenga presente.

Hoy en día se sabe que leer, más que un descifrado de signos gráficos, es un acto de razonamiento, ya que va hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito. Esto según la teoría constructivista, se reconoce la lectura como “un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector” (Gómez, 2011, p.19). Dando por ende que la comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito.

En la educación básica, actualmente se debe de procurar conseguir que el alumnado sea competente en esta habilidad, puesto que la comprensión lectora, es una de las grandes bases para la adquisición de los aprendizajes cada vez más complejos.

### ***Dimensiones de comprensión lectora***

A la hora de manejar la cuestión de la comprensión lectora, Catalá et al (2008) emplea cuatro dimensiones básicas que, aunque en el acto mismo de la lectura y de la comprensión son difícilmente separables, en orden a una mayor claridad de análisis nos presentan aisladamente.

#### ***Comprensión literal***

Por comprensión literal se entiende el reconocimiento y el discernimiento del significado de toda aquella información que se presenta explícitamente en el texto.

#### ***Reorganización de la información***

El segundo componente de la comprensión lectora es la denominada reorganización de la información, por el cual el lector es capaz de sintetizar, resumir, o esquematizar; la información presente en el texto de manera que se logre realizar una síntesis fiel del mismo.

#### ***La comprensión inferencial o interpretativa***

Este componente como menciona Catalá et al (2008) “se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura” (p. 19). Es decir, permite ir más allá del propio texto y establecer una interacción entre el lector y el autor.

#### ***Comprensión crítica***

La última dimensión es la del nivel crítico o profundo, esta dimensión “implica una formación de juicios propios, con respuesta de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias” (Catalá, 2008, p. 20).

#### ***Rendimiento escolar***

El rendimiento escolar es uno de los conceptos de mayor importancia para medir la eficacia de los programas educativos en todo el mundo, así como para verificar que las prácticas docentes sean pertinentes e idóneas de acuerdo a las características de los alumnos y el contexto. Este término es comúnmente relacionado con otros conceptos, “en ocasiones se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero, generalmente, las diferencias de concepto solo se explican por cuestiones semánticas ya que se utilizan como sinónimos” (Lamas, 2015, p. 315).

Expresa Cueto (2006), que “es el logro alcanzado por el educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje; relativo a los objetivos educacionales de un determinado programa curricular, inscrito a su vez, en el plan curricular de un nivel o modalidad educativa” (p.221). Tonconi (2010) quien define el rendimiento académico como el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, bajo el supuesto que es un "grupo social calificado" el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinadas, para contenidos específicos o para asignaturas. Según esta caracterización, se infiere que el rendimiento académico, entendido sólo como resultado, no siempre puede dar cuenta de los logros de aprendizaje y comprensión alcanzados en el proceso, por un estudiante.

#### ***Factores que intervienen en el rendimiento escolar***

En el rendimiento escolar intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno; cuando se produce un desfase entre el rendimiento académico y el rendimiento que se espera del alumno, se habla de rendimiento discrepante; un rendimiento

académico insatisfactorio es aquel que se sitúa por debajo del rendimiento esperado, lo que en ocasiones puede estar relacionado con los métodos didácticos.

Para explicar el rendimiento académico, Lahoz (2012) considera seis dimensiones: 1) hábitos de estudio, dentro de la cual se engloban un conjunto de factores que configuran el concepto, 2) relación con la asignatura, 3) entorno del estudiante, 4) selección del programa, 5) actitudes hacia la asignatura y 6) confianza en la institución.

### **Metodología**

El estudio corresponde a una investigación con enfoque cuantitativo de alcance correlacional en el cual se intenta medir el grado de relación que existe entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar en estudiantes de segundo grado de primaria. La investigación es no experimental al observar fenómenos en su contexto natural sin la modificación o tratamiento del mismo y es de diseño transeccional correlacional-causal ya que pretende medir el grado de repercusión que existe entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar en un contexto urbano y otro rural y asimismo conocer si éste influye en dichas variables en un único momento.

Se consideró una muestra de dos grupos de distintos contextos, uno urbano y el otro rural; de los cuales todos los alumnos cursan el segundo grado de educación primaria en el sur del Estado de Sonora y quienes asisten a escuelas públicas del turno matutino. Para el primer grupo se consideró a 30 alumnas del grupo de 2° “B” de la Escuela Primaria “Álvaro Obregón” ubicado en el contexto urbano de la ciudad de Navojoa, Sonora. En cuanto a sus familias corresponden a estructuras completas, se observa el apoyo y que cuentan con los recursos para satisfacer las necesidades de sus hijas al ser en su mayoría los padres de familia profesionistas.

En cuanto al segundo grupo, se tomó a 22 alumnos, de los cuales 13 son mujeres y 9 hombres del grupo de 2° “A” de la Escuela Primaria “Jesús García” ubicada en el ejido Venustiano Carranza del municipio de Huatabampo, Sonora. Los padres trabajan en el campo y las mamás se quedan en casa haciendo los quehaceres o desempeñando algún tipo de trabajo manual que en ocasiones les impide alimentarse bien; aquí los padres tienen una escolaridad promedio de secundaria, razón por la cual se encuentran muy implicados en el aprendizaje de sus hijos ya que manifiestan querer que éstos tengan una mejor vida que están seguros les dará el estudio.

### **Hipótesis**

**Hi1:** A mayor nivel de comprensión lectora existe un mayor rendimiento escolar en los alumnos de segundo grado de primaria.

**H01:** A mayor nivel de comprensión lectora existe un menor rendimiento escolar en los alumnos de segundo grado de primaria.

### **Instrumentos**

#### ***Prueba de Análisis de la Comprensión Lectora 2 (ACL 2)***

Es una prueba destinada exclusivamente para alumnos que cursan el segundo grado de primaria y que se encuentran entre los 7 y 9 años. Ésta evalúa la comprensión lectora con una perspectiva amplia, a partir de 7 textos, y con temas referidos a las áreas de primaria en 24 preguntas o ítems de opción múltiple.

La prueba ACL2, según Gloria Catalá (2008), se elaboró partir de la taxonomía de Barret, presentada por Clymer, y teniendo en cuenta las aportaciones de P.H. Johnston y J.D. Cooper,

se han considerado las siguientes dimensiones cognitivas: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica o de juicio. Esta prueba incluye las distintas áreas del diseño curricular para alumnos de segundo grado de primaria, tendiendo fundamentalmente la flexibilidad lectora. El material de esta prueba contiene un vocabulario específico que les es propio, ya que es evidente que los niños de segundo grado de primaria deben dominar cierto número de vocabulario básico antes de abordar una lectura.

Este recoge textos de diferentes tipologías textuales: narrativos, expositivos, poéticos, matemáticos, y de interpretación de gráficos que afectan a diferentes áreas curriculares o campos de formación.

Para la resolución de la prueba ACL2 el alumno dispone de un tiempo teóricamente limitado, aunque se situó el tiempo medio necesario en torno a los tres cuartos de hora de trabajo efectivo, no obstante, en dos sesiones. La clasificación de los ítems según los componentes o variables de la comprensión lectora que se han tenido en cuenta y se presenta en la siguiente tabla:

<b>PRUEBA ACL2</b>			
<b>Literal</b>	<b>Reorganización</b>	<b>Inferencial</b>	<b>Crítica</b>
1, 3, 11, 12, 15, 17, 23.	8, 9, 10, 20, 21, 22, 24.	2, 4, 5, 14, 16, 18.	6, 7, 13, 19.

*Cuadro 1.* Matriz de ítems de la variable comprensión lectora de la prueba ACL2

#### ***Validación y confiabilidad del instrumento***

Para la elaboración de este instrumento, Catalá et al (2008) tuvo en cuenta el cuadro de operacionalización de las variables, las fuentes y la matriz de consistencia, en el que tomó una muestra piloto de 25 alumnos para la validación de la prueba ACL2, y realizó mediante cálculos de confiabilidad usando el método grupos extremos, el de correlación ítem – total y la confiabilidad total con alfa de Cronbach (. 78\*\*).

Para determinar la validez de la prueba sobre comprensión lectora, Catalá et al (2008) sometió ésta a una evaluación, proporcionándoles a reconocidos profesionales de trayectoria universitaria en el campo de la investigación sobre el instrumento a aplicarse en los alumnos, la hoja de juicio de expertos y la matriz de consistencia, quiénes determinaron la adecuación muestral de los ítems de los instrumentos, emitiendo su respectiva calificación. (V de Aiken= .95\*\*)

#### ***Boletas parciales***

Las boletas parciales se van llenando bimestre a bimestre a través de las calificaciones el docente asigna a cada alumno en función del desempeño mostrado a lo largo del período. En este se consideran los siguiente rubros o aspectos de evaluación: puntualidad y asistencia 10%, participación 15%, trabajos en clase 25%, tareas 20% y examen 30%. El promedio general de cada alumno se ha catalogado en alto a los correspondientes de 9 a 10, con un nivel medio a los promedios comprendidos de 7 a 8 y por último con bajo rendimiento a los que cuentan con un promedio igual o inferior al 6.9.

#### ***Procesamiento estadístico***

Para el procesamiento se utilizó la estadística descriptiva e inferencial para el procesamiento de los datos, por medio del programa estadístico SPSS. Muestra los niveles encontrados en la comprensión lectora a partir del instrumento mencionado para ambos contextos investigados, en el que se ha encontrado que el 10% de alumnos de la muestra urbano y un 31.8% de la muestra rural poseen un nivel bajo de comprensión lectora, esto es, un nivel

deficiente y escasa; por otro lado, para el nivel regular de comprensión lectora un 33.3% del contexto urbano y un 36.4% del contexto rural se encuentran en él; mientras que un 46.7% del alumnos urbanos y un 31.8% de alumnos rurales poseen un nivel bueno de comprensión; y en el nivel de excelente solamente un 10% de alumnos del contexto urbano se encuentran aquí y 0% del contexto rural. Con lo cual podemos afirmar que en el contexto urbano existe un mayor nivel de comprensión lectora que en el contexto rural.

En relación a los niveles de rendimiento escolar en 4 categorías de análisis determinados a partir de promedio general mostrado en la boleta de calificaciones. Tras la interpretación se encontró que no existen alumnos con bajo rendimiento escolar en ninguno de los dos contextos; en el nivel regular de rendimiento tampoco existen alumnos del contexto urbano en dicho nivel y sólo un 4.5% corresponden al contexto rural; por otra parte, el 33.3% del contexto urbano y el 45.5% del contexto rural se encuentran en un nivel bueno de rendimiento escolar; por último se ubica el nivel excelente en el cual se concentran la mayor parte de alumnos de ambos contextos, esto ya que el 66.7% de alumnos del contexto urbano y el 50% de los del contexto rural se ubican en este nivel, por lo cual se infiere que los alumnos llevan un proceso de enseñanza-aprendizaje muy bueno en el cual adquieren los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñarse adecuadamente

En la tabla 1 se muestra la correlación entre las variables de estudio de comprensión lectora y rendimiento escolar en dos contextos distintos, analizados por medio de la prueba estadística de R de Pearson para comprobar hipótesis, donde se comprueba la hipótesis de investigación 1 que dice que a mayor nivel de comprensión lectora existe un mayor rendimiento escolar en los alumnos de segundo grado de primaria al obtener 0.628\*\* con un valor de significancia de 0.01 en el contexto urbano y 0.717\*\*, lo cual significa que existe una correlación positiva media-alta entre las variables, de tal forma que se rechaza la hipótesis nula que dice que no existe relación alguna entre ambas variables.

**Tabla 1. Correlación entre comprensión lectora y rendimiento escolar por contexto con la R de Pearson**

Contexto donde se ubica la escuela			Promedio de comprensión lectora general	Promedio de rendimiento escolar
Urbano	Promedio de comprensión lectora general	Pearson Correlation	1	.628**
		Sig. (2-tailed)		.000
		N	30	30
Rural	Promedio de rendimiento escolar	Pearson Correlation	.628**	1
		Sig. (2-tailed)	.000	
		N	30	30
Urbano	Promedio de comprensión lectora general	Pearson Correlation	1	.717**
		Sig. (2-tailed)		.000
		N	22	22
Rural	Promedio de rendimiento escolar	Pearson Correlation	.717**	1
		Sig. (2-tailed)	.000	
		N	22	22

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

De esta manera, los resultados permiten afirmar que a mayor nivel de comprensión lectora el rendimiento escolar de los alumnos tenderá a ser mayor; asimismo, a mayor capacidad de integrar e interpretar y de evaluar y reflexionar un texto, el estudiante tendrá un mejor

rendimiento escolar, mientras que la capacidad de acceder y recuperar la información de una lectura no es un predictor de la dicha medida evaluativa.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

Como producto de las evidencias de la ciencia, muchos sistemas de enseñanza han sido definitivamente superados. Sin embargo, es evidente que en las escuelas primarias se continúan aplicando metodologías que no van acordes con el nivel de desarrollo del niño, que no atienden los intereses del mismo, ni toman en cuenta la manera en que éste aprende. En el caso concreto de la lectura, todavía es muy común el descifrado de signos y la retención literal de informaciones; se sigue considerando al niño como un simple receptor de datos y no como un sujeto que interactúa con los textos en busca de significados.

Es así que los resultados de esta investigación demuestran niveles bajos o deficientes en las dimensiones de reorganización de la información y crítica. Resultados similares obtuvo Aliaga (2012), determinó en su investigación que existe una asociación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento general de los estudiantes, parecidos a los resultados de nuestra investigación que respondieron a la hipótesis general, que nos indica que existe relación significativa entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento escolar.

En términos de discusión de los resultados demuestra la importancia y la interdependencia entre la variable comprensión lectora y el rendimiento escolar. La lectura y la comprensión lectora constituyen un proceso estratégico de adquisición de significado que necesita tomar conciencia de los muchos procesos de razonamiento implicados y controlarlos para un mejor afrontamiento educativo. La lectura para los alumnos es el principal instrumento de aprendizaje, es un proceso interactivo, por el cual el lector construye una representación mental del significado del texto, al relacionar sus conocimientos previos con la información presentada por el texto.

Con esto, cabe recalcar que la comprensión lectora juega un rol importante y significativo en la adquisición de los aprendizajes, y al mismo tiempo, los resultados que obtenga durante dicho proceso, influyen en su rendimiento escolar. Son pocos los trabajos que se han elaborado sobre este tema en México, por lo que la presente investigación busca contribuir al estudio de la repercusión del rendimiento en la comprensión lectora de los alumnos y determinar la influencia del contexto en éste.

Es así que nuestro país enfrenta retos innumerables, siendo uno de los más álgidos los referidos al ámbito educativo; destacando las dificultades académicas que presentan los estudiantes, en las distintas etapas de su escolaridad. Una de las áreas donde se hace más evidente estas dificultades se refiere al proceso de lectura y comprensión de textos; es así que los últimos informes y evaluaciones realizadas por instituciones nacionales e internacionales como PISA, no hacen más que confirmar que los alumnos de educación básica no comprenden lo que leen o tienen dificultades para lograr una lectura fluida de los textos.

El presente estudio permitió determinar en la educación primaria se requiere de niveles de comprensión lectora que van más allá del acceso y la recuperación de la información, trascendiendo hacia el desarrollo de competencias para la reflexión y evaluación de lo leído, lo cual representa el desafío de enriquecer la práctica pedagógica de los docentes con la implementación de nuevas estrategias didácticas orientadas al desarrollo de las capacidades intelectuales de evaluación y reflexión de la lectura, lo que significaría potencializar el pensamiento crítico de los estudiantes, redundando en el rendimiento escolar y en la formación de sujetos con autonomía intelectual.

La búsqueda de nuevas estrategias para el desarrollo de competencias de comprensión lectora debería ser parte de los programas y las políticas educativas gubernamentales, ya que el bajo desempeño en las pruebas internacionales demuestra de manera clara y contundente que los recursos que tradicionalmente se han venido empleando en el sistema educativo, los cuales no han dado resultados suficientes y que se requiere innovar para fortalecer el potencial intelectual de los niños como opción para construir nuevas rutas de convivencia y desarrollo para el país.

Es recomendable desarrollar un plan lector donde se considere los diferentes niveles en habilidades cognitivas, pues esto permitiría un desarrollo integral de la educación y el progreso como persona así como plantear capacitaciones a maestros en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de las capacidades lectoras que permitan al alumno adquirir los conocimientos y destrezas, así como un aprendizaje autónomo y eficiente, mediante el manejo de los diferentes tipos de textos, lo que conlleva al desarrollo de la comprensión lectora.

### **Referencias Bibliográficas**

- Aliaga, B (2012). Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de ventanilla, Perú.
- Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E.; Monclús, R. (2008). Evaluación de la comprensión lectora. 2ª ed., Barcelona, Graó, pp. 5-26.
- Cueto, S. (2006). Una década evaluando el rendimiento escolar. Organización Grupo de Análisis para el Desarrollo. Lima: Grade, p. 221.
- Fernández, M. (2014). Comprensión lectora: historia y componentes del proceso lector, Publicaciones didácticas, pp. 105-107. Disponible en: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/052032/articulo-pdf>
- García, G. (s/a). La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas del currículo. CEIP, Santa Lucía
- García, J. (2009). Importancia de la Comprensión de textos en los estudiantes. Galicia.
- Gómez, P (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú.
- Joao, O, et al. (2005). Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y Representaciones, p. 315.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011). Guía para el maestro en: Programa de estudios de educación básica. Segundo grado. México, 2011.
- Tonconi, J. (2010). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la Deserción de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-Puno (Perú). Cuadernos de Educación y Desarrollo, vol 2, N1, enero. Universidad de Guadalajara, Los Lagos, Jalisco, México, p. 45.
- Vernon, S (2011). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. Portal de la Secretaría de Educación de Veracruz, México. Disponible en <http://densev.gob.mx>



## CAPITULO 24

### **Formación Docente desde el Desarrollo Humano: Una necesidad imperante.**

Martha Marcela Méndez Vega  
Universidad de Guadalajara  
ivanymar@hotmail.com

#### **Resumen**

La profesionalización de los docentes está considerada en todas las propuestas de reforma educativa como una de las condiciones indispensables para ofrecer una educación de calidad y es a partir de este supuesto que se toman las decisiones para proponer e implementar los programas de Formación Docente en una institución educativa, los cuales en su fundamentación refieren una formación integral y se enfatizan principios humanistas.

Con vías a mejorar la calidad de la educación en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) da inicio a una de sus más grandes reformas conocida como La RIEMS (Reforma Integral para la Educación Media Superior), en la cual se establece como impostergable una renovación profunda del Sistema Nacional de Educación. En el acuerdo 447 de dicha reforma, en la Estrategia 13.1 se señala que “...se asegurará que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado”.

En respuesta a la RIEMS, la Universidad de Guadalajara implementó el Diplomado “Competencias Docentes del Nivel Medio Superior” (PROFORDEMS). Ésta investigación estuvo orientada a conocer las características de la planta docente del SEMS de la UdeG, respecto a la adquisición y puesta en práctica de las competencias docentes promovidas en el Diplomado. Mediante un análisis contrastado en el cual se consideró tanto la percepción del docente como la percepción del estudiante, se identificaron áreas prioritarias de formación, a partir de las cuales surge la propuesta de una nueva ruta formativa.

**Palabras Clave:** Competencias Docentes, Formación Docente, PROFORDEMS.

#### **Introducción**

En el acuerdo 447, *por el que establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada*, encontramos la necesidad de mejorar la calidad de la Educación Media Superior: La estrategia 13.1 señala que “...se asegurará que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado”; que en congruencia con lo anterior el Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012, en su Objetivo 1 “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, numerales 1.8 y 1.10 señalan como estrategias el “definir un perfil deseable del docente”, así como el “instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos con base en criterios claros para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad” (Acuerdo 447).

Se instaura entonces, el Diplomado en Competencias Docentes para la Educación Media Superior, conocido como PROFORDEMS, como estrategia formativa para los docentes del país.

Esta investigación responde a la necesidad hacer un diagnóstico sobre el estado en el que se encuentra la planta docente del SEMS de la Universidad de Guadalajara, en cuanto a la adquisición y puesta en práctica de las competencias docentes promovidas en el Diplomado y a partir de este diagnóstico, proponer acciones de capacitación que puedan ser integradas a los programas formativos de la Dirección de Formación Docente e Investigación.

Para lograr mejorar la calidad de la enseñanza, necesitamos identificar las deficiencias, para que estas puedan superarse, de ahí que es necesario contar con indicadores, para implementar bajo un fundamento científico, estrategias de intervención que den solución a las problemáticas identificadas.

Los docentes necesitan darse cuenta de cómo están llevando a cabo su práctica docente, si han desarrollado las competencias necesarias para generar en los estudiantes aprendizajes significativos y sobre la base de esos pensamientos y reflexiones, identificar sus necesidades de formación.

Conocer la visión de los estudiantes y contrastarla con la visión de los docentes, nos ofrece la posibilidad de identificar de una manera más objetiva, las competencias que los docentes han adquirido y ponen en práctica.

En la investigación, se abordaron problemáticas como las competencias docentes adquiridas en el diplomado, el reconocimiento que los docentes hacen de sus competencias, la puesta en práctica de dichas competencias, la percepción de los estudiantes sobre las competencias de los docentes, las necesidades de formación que los docentes manifiestan y las competencias que los estudiantes requieren de los docentes.

Los supuestos teóricos que respaldan esta investigación se sustentan en la conceptualización de las competencias, la formación docente y la investigación acción. Así, cuando hablamos de una formación docente, nos estamos refiriendo a las *competencias docentes*.

Citando a Perrenoud (2006), una competencia es la "capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones", a lo que agrega que: "Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos" (ACUERDO 442 Cita Perrenoud).

Para Garduño Rubio, citada por Medina (2002) "las competencias docentes pueden ser definidas como la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones pedagógicas". Esta autora introduce *las creencias y las estrategias*. Las creencias juegan un papel importante en el rol que juegan los docentes, influyen en la concepción que tienen de la educación, de los estudiantes, del sentido de la docencia, de su misión y su vocación para la docencia.

Cecilia Braslavsky (2003), conceptualiza las competencias como: "Capacidades agregadas y complejas para desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen la vida humana". Ésta autora propone también una formación que ofrezca conocimientos y habilidades pedagógicas, pero agrega el desarrollo emocional. Y éste se relaciona directamente con la propuesta.

Para que el docente pueda movilizar los recursos en los estudiantes, requiere un conjunto de competencias cognitivas, que le permitan cumplir con este propósito.

La formación docente es concebida como una actividad comprometida con la transformación social que requiere el reconocimiento y la convicción individual de los miembros de la comunidad educativa y la sociedad, lo cual, necesariamente, lleva a una toma de conciencia sobre la realidad y ésta a su vez a crear condiciones que conduzcan a un cambio cualitativo tanto en lo educativo como en lo social (Chehaybar y Ríos, 1996).

Por su parte Perrenoud (2006), dice que para que las reformas educativas prosperen, se debe fortalecer la identidad del profesorado, tomar en consideración sus necesidades, expectativas, capacidades, motivaciones y recursos disponibles.

La investigación en formación docente nos permite no sólo dar cuenta de lo que sucede en este campo, sino transformarlo y contribuir a una revisión de la teoría educativa y de la práctica pedagógica y la manera de hacer y vivir la educación.

Así, la formación docente se articula con procesos de investigación-acción, cuyos beneficios planteados por Kemmis y McTaggart (1988) y que a continuación se enuncian, se reflejan en esta investigación:

- A. Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica
- B. Mejorar la educación a través del cambio y aprender de las consecuencias de los cambios.
- C. Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- D. Convertir a los prácticos en investigadores.
- E. Reconstruir las prácticas y los discursos sociales.

#### *Objetivos de la investigación*

1. Identificar el desarrollo de las ocho competencias docentes generadas a partir del PROFORDEMS.
2. Conocer la percepción que los docentes tienen sobre sus competencias.
3. Establecer la correlación entre las competencias que el profesor reconoce como propias en su práctica y las que los estudiantes perciben durante el proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Definir y proponer las necesidades de formación para cumplir con un perfil docente deseable.

#### **Metodología**

Se realizó un estudio de campo que permitiera un acercamiento con los sujetos implicados en la problemática. Utilizando una metodología mixta, combinando una investigación cuantitativa con una investigación cualitativa y bajo el enfoque de la Investigación-Acción. Fue además un estudio descriptivo-analítico, con un carácter diagnóstico ya que brindó la oportunidad de identificar el nivel de logro de las competencias docentes desarrolladas en el Diplomado y las necesidades de formación de los profesores.

Para la recolección de datos se elaboraron cinco instrumentos: Un cuestionario de preguntas cerradas para docentes, respecto a las competencias adquiridas durante el PROFORDEMS. Un cuestionario para docentes, con preguntas dirigidas al reconocimiento de la puesta en práctica de cada una de las competencias y sus atributos. Un cuestionario de preguntas abiertas para docentes. Un cuestionario para estudiantes de preguntas dirigidas al reconocimiento de la puesta en práctica de las competencias y sus respectivos atributos de su profesor y un cuestionario de preguntas abiertas para estudiantes.

Los instrumentos se aplicaron a una muestra por conveniencia, de 50 profesores y 100 estudiantes

#### **Resultados (Análisis de datos y discusión)**

##### *Adquisición de competencias docentes y sus atributos, en el PROFORDEMS.*

Respecto a la adquisición de las competencias docentes en el PROFORDEMS, los profesores manifestaron haber adquirido las competencias con sus atributos, en un porcentaje promedio

del 78%. Pero más allá de lo alcanzado, es importante resaltar algunas deficiencias considerables, dadas sus implicaciones:

La primera deficiencia la encontramos en el atributo 1.6 “Se actualiza en el uso de una segunda lengua” con un 50% aproximadamente. Esta competencia es para el docente una herramienta indispensable dentro de un mundo globalizado.

Un 40% de deficiencia en el atributo 2.1 de la CD2 “Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte”, es impactante, dado que este atributo se relaciona de manera directa con el dominio de su disciplina.

El déficit de la CD7 es significativo, en la totalidad de sus atributos hay deficiencia del 30%. Esta competencia es esencial para favorecer en los estudiantes su desarrollo sano e integral. De igual manera en la CD8, encontramos en todos los atributos un déficit del 30%, que impacta en los proyectos de mejora y gestión institucional. La participación de los docentes es indispensable para el mejoramiento de la comunidad escolar.

Por otra parte, respecto al impacto del PROFORDEMS, los docentes señalan que en lo que más les abonó fue: 73.5% en la reestructuración de su práctica docente, 10.2% en el diseño de la planeación didáctica y 6.1% en la identificación de fortalezas y debilidades.

*Puesta en práctica de las Competencias Docentes, la percepción de los Docentes vs la percepción de los Estudiantes.* Se presentan los resultados más relevantes:

Respecto a la CD2 atributo 2.1, los docentes refieren en un 50% que nunca les ofrecen a los estudiantes argumentos sustentados en la lógica de su disciplina y los estudiantes en un 65% señalan que el profesor fundamenta y muestra tener dominio de la unidad de aprendizaje que imparte. Aquí no es el contraste lo que llama la atención, sino el porcentaje tan alto de docentes que no sustentan la lógica de su disciplina.

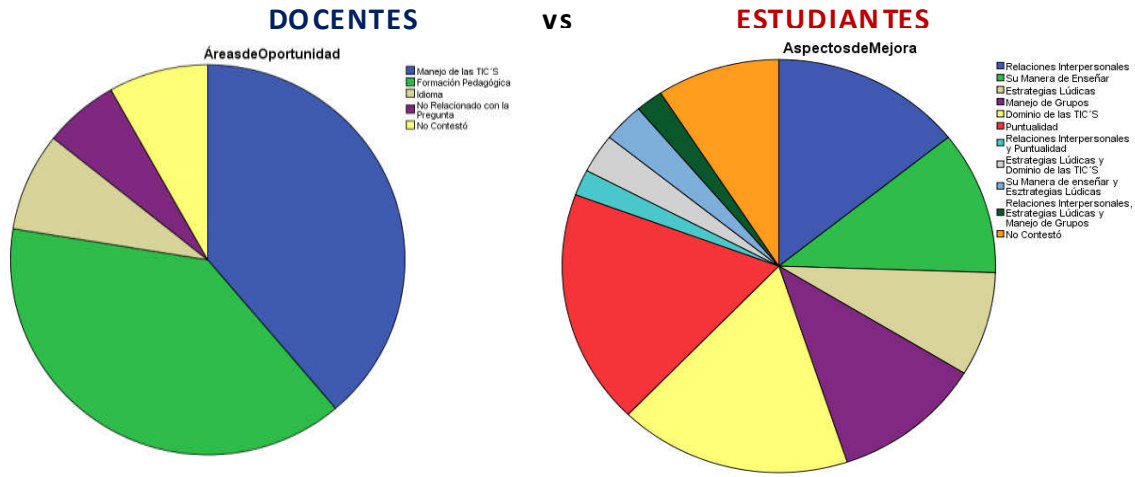
En la CD3, encontramos en el atributo 3.1, que el 90% de los docentes afirman aplicar algún ejercicio de diagnóstico sobre los aprendizajes previos y necesidades de formación de los estudiantes, mientras que el 100% de los estudiantes dice que el profesor nunca lo hace. Esta competencia debe fomentarse y desarrollarse en los docentes, ya que una buena planeación y diseño de estrategias dependen de un diagnóstico adecuado.

Para la CD5, mientras que los docentes afirman en un 85% que comunican con claridad y retroalimentan para mejorar el aprendizaje, los estudiantes solo lo sostienen en un 70%.

En la CD6 se encontró una deficiencia significativa en cuando a que el docente despierta en el estudiante el deseo de aprender tan solo en un 50% aproximadamente.

La CD7 refleja una seria disparidad entre las percepciones entre docentes y estudiantes en tres atributos importantes, 7.2, 7.3 y 7.8, para los docentes estos atributos se aplican en un 90% mientras que para los estudiantes en su mayoría consideran que el profesor no promueve el diálogo para la resolución de conflictos, no le permite participar en la definición de normas de trabajo y convivencia y muy poco facilita la integración armónica del grupo y el sentirse parte de la Universidad. Estos atributos son esenciales para formar en los estudiantes el sentido de comunidad y la convivencia armónica, aspectos necesarios para vivir en sociedad.

# Necesidades de Formación Docente



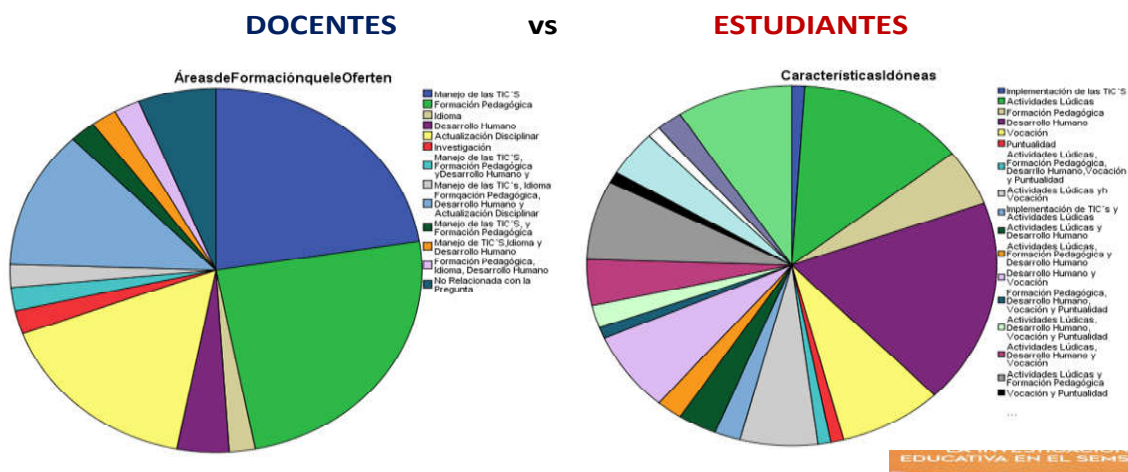
Se presentan los resultados de la gráfica en la siguiente tabla con porcentajes. Se sumaron diversos aspectos que se relacionaban con el Desarrollo Humano.

<b>Docentes</b>	<b>vs</b>	<b>Estudiantes</b>
Manejo de las TIC..... 38.8%	vs	Manejo de las TIC.....5%
Formación Pedagógica.....38.8%	vs	Manera de enseñar .....17%
No lo considera		Estrategias Lúdicas.....14.2%
Idioma.....8.2%	vs	No lo consideran
No lo considera	vs	Desarrollo humano.....32%
No lo considera	vs	Manejo de Grupos .....11.2%
No lo considera	vs	Puntualidad.....18.4%

Resulta altamente significativo, que los estudiantes consideran que los docentes deben mejorar en áreas del Desarrollo Humano, el manejo de grupos y la puntualidad, y los docentes no manifiestan estas necesidades de mejora.

Áreas de formación que le gustaría le ofertaran vs Características Idóneas de los profesores

**Necesidades de Formación Docente**



Se presentan estos resultados en la siguiente tabla con porcentajes:

<b>Docentes</b>	<b>vs</b>	<b>Estudiantes</b>
Formación Pedagógica..... 27.5%	vs	Form. Pedag y Act. Lúdicas.. 30%
Manejo de las TIC.....22.5%	vs	Manejo de las TIC.....5%
Desarrollo Humano..... 6 %	vs	Desarrollo Humano.....36%

**Conclusiones**

A partir de los resultados de la investigación, surge la necesidad de una propuesta de formación docente más contextualizada, que haga cambiar las actitudes de los profesores, si lo que pretendemos es un impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Es así que, considerando las necesidades de Formación Docente manifestadas por los profesores y los estudiantes, surge la propuesta de atender las siguientes áreas, que se expresan según el orden de importancia manifestado por los informantes:

1. Desarrollo Humano
2. Formación Pedagógica
3. Actualización disciplinar
4. Manejo de las TIC y Software Educativo.

Vale la pena resaltar la necesidad de formar en Desarrollo Humano identificada principalmente por los estudiantes, dado que es a partir de los resultados de este estudio, que ha surgido la necesidad de desarrollar una nueva ruta formativa: La Ruta Formativa en Desarrollo Humano, que se está comenzando a diseñar y se comenzará a ofertar a finales de este mismo año. El diseño final de esta ruta, se concretará a partir de los resultados de una investigación diagnóstica sobre necesidades de formación docente, que se está realizando en todas las preparatorias de la Universidad de Guadalajara en estos momentos.

La formación docente requiere la implementación de un proceso a largo plazo que incluya oportunidades y experiencias sistemáticamente planificadas con el propósito de promover crecimiento, desarrollo e innovación. Es un reto que nos impele a todos los actores del proceso educativo, quienes en conjunto hemos de reflexionar en torno a la toma de decisiones que determinan el desarrollo de la formación de los docentes, manteniendo la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad.

La actualización y profesionalización de los docentes es un requisito indispensable para que la RIEMS sea exitosa. El docente es considerado entonces como uno de los actores fundamentales en el proceso educativo, cuya tarea es cumplir con la formación integral de las nuevas generaciones. Por lo que el docente se ha de reconocer como agente reflexivo, crítico y transformador en y de su práctica docente, y concebir la formación docente, ya no como la sola adquisición y reproducción de conocimientos, habilidades o metodologías, sino como su participación en la elaboración y construcción de experiencias que le permitan explicar la realidad de su práctica. El propio cuestionamiento de su quehacer, contribuye a reconocer las carencias formativas que hay en éste y así el docente reconstruye su actividad y supera su práctica educativa.

Cabe señalar que lo que ahora se señala como prioritario, tiene una considerable antigüedad en el discurso oficial, nacional e internacional. Más ahora vemos la posibilidad de hacer realidad en la práctica, los principios humanistas y en consecuencia la integralidad de la educación, mediante la implementación de una propuesta de formación que busca provocar en los docentes, cambios y mejoras que van más allá de lo cognitivo, técnico y práctico, promoviendo la humanización de las personas en formación, llámense docentes, estudiantes o directivos.

Quedamos invitados en el futuro venidero, a proponer e instrumentar rutas formativas derivadas de procesos diagnósticos permanentes, que nos permitan atender las necesidades de formación y aprendizaje, que nos demande el momento, la sociedad y el mundo que nos esté tocando vivir.

Perrenoud (2006), nos recuerda este compromiso, al mencionar que “para que prosperen las reformas educativas se debe fortalecer la identidad del profesorado, tomar en consideración sus necesidades, expectativas, capacidades, motivaciones y recursos disponibles”.

Si identificamos que una propuesta no está dando los resultados deseados, no tenemos que esperar que una nueva reforma educativa llegue, es nuestro deber identificar, evaluar y tomar medidas alternativas, para proponer nuevas acciones que nos lleven al fin último de la educación: formar ciudadanos capaces de enfrentar el mundo que les rodea y también el que está más allá de sí mismos, con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan resolver los problemas y crear alternativas para hacer cada vez, de este mundo algo mejor, poniendo siempre por delante a la persona humana, antes que los intereses económicos y productivos.

De aquí que no basta con formar en competencias disciplinares, pedagógicas y tecnológicas, sino que se torna indispensable y urgente dar respuesta a las demandas y necesidades de los estudiantes, respecto a lo que requieren de los docentes.

Una formación docente integral que incluya la formación en Desarrollo Humano, nos brinda una mayor posibilidad de propiciar en los estudiantes las competencias personales, que requieren para convertirse en ciudadanos comprometidos consigo mismos y con el mundo que les rodea. Honrando así los principios humanistas que la Universidad de Guadalajara tiene por misión.

El elemento clave de la propuesta, es el Desarrollo Humano y éste viene a darle sentido de realidad, a lo que se diluye en el discurso: una formación integral con un sentido humanista. Dice Paulo Freire (1997) “De nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio”. Mucho se dice en el discurso, infinidad de buenas y novedosas ideas que no se tornan realidad en la práctica. De ahí que no podemos desviar la mirada, ante lo que a gritos parece manifestarse: “La era está pariendo un corazón, no puede más se muere de dolor, hay que acudir corriendo pues se cae el porvenir...” en esta metáfora Silvio Rodríguez (1967), nos permite apuntar firmemente a la necesidad de acudir con urgencia a salvar lo que está muriendo en la educación de nuestros días, lo que se encuentra ausente y a gritos se quiere hacer presente: el amor a la vida, lo humano, la paz.

Termino con un planteamiento de Jacques Delors (1991), que a la letra dice:

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social...no como un remedio milagroso –el “Ábrete Sésamo” de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales- sino como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones y las guerras.”

### Referencias Bibliográficas

- Braslavsky, C. (2003). *Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado*. En I. Aguerrondo y C. Braslavsky (Coords.). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Argentina, Papers Editores
- Chehaybar y Kuri, E. y Ríos, E. M. (coords.) (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM.
- Delors, J. (1991) *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana-UNESCO
- Garduño R. (2004). *Cuaderno de Autoevaluación de competencias docentes*. México Dirección General de Servicios Educativos del DF.
- Kemmis, S. & McTaggart, R (1988). *Cómo Planificar la Investigación Acción*, Barcelona: Laertes
- Perrenoud, P., (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Traducción: Marcela Lorca, Santiago de Chile, J.C. Sáenz
- Vázquez J. (2008) *ACUERDO 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. México, SEP
- Vázquez J. (2008) *ACUERDO 442, por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en el marco de la diversidad*. México, SEP.



## CAPITULO 25

### Aspectos físicos y relacionales que influyen en un ambiente de aprendizaje

Dannia Lizbeth Celaya Quijada  
danniacelaya17@gmail.com  
María de los Ángeles Martínez Hurtado  
marielosmartinezhurtado@gmail.com  
Luis Fernando Castelo Villaescusa  
enesfer@gmail.com  
Escuela Primaria, Monterrey, N.L.

#### Resumen

El presente artículo permite ahondar en la identificación de las características físicas y relacionales que influyen en un ambiente de aprendizaje en un salón de sexto grado de la ciudad de Monterrey, Nuevo León; el papel que juega el docente en la creación y desarrollo de ambientes de aprendizaje favorables para los alumnos, así como la manera en la que las condiciones ambientales influyen en la construcción del conocimiento de los alumnos.

El abordaje de esta investigación se sostiene bajo el enfoque cualitativo, ya que éste permite ahondar en el tema desde las experiencias de los participantes, sus opiniones y significados, y se aborda con un alcance descriptivo-interpretativo, ya que el análisis de los datos permite especificar un conjunto de características sobre los ambientes áulicos y los elementos que influyen en el aprendizaje, así como de las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno que subyacen en el aula y que tienen especial relación con las motivaciones y experiencias de los alumnos.

Para este estudio se consideró una muestra representativa de 10 alumnos del grupo de sexto grado y al docente de grupo, a quienes se les aplicó una entrevista de tipo abierta.

**Palabras clave:** ambientes de aprendizaje, teorías del aprendizaje, condicionamiento, relaciones interpersonales, papel del profesor.

#### Introducción

Los cambios de estas sociedades suponen el establecimiento de nuevas modalidades de acción, y la aplicación de nuevas estrategias de formación y socialización por parte del docente, quien tiene la responsabilidad directa de “educar”, debiendo así emerger nuevos escenarios que contribuyan a mejorar los procesos educativos que se proveen dentro y fuera del aula, pues, debido a que el aprendizaje es un proceso multifactorial, demanda la existencia de condiciones ambientales mínimas que incidan proporcionalmente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, incluyendo diferentes ámbitos como el social, el psicológico, el cognitivo, entre otros.

Uno de los principales factores que intervienen en la etapa formativa del alumno es el ambiente educativo en donde se desarrolla el aprendizaje, el cual no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo (Duarte, 2003), por el contrario, se trata de las dinámicas que fluyen dentro del proceso educativo y que involucran múltiples acciones pedagógicas. Iglesias (2008) nos da a conocer las cuatro dimensiones que comprenden un ambiente de aprendizaje, siendo estas la física, la relacional,

la funcional y la temporal, que, relacionadas entre sí, buscan establecer las características necesarias que lo contemplan y así concretar los propósitos educativos.

Si bien en la escuela se desarrolla el aprendizaje de forma implícita (aunado a otros agentes educadores), dentro del salón de clase es donde se configuran las interacciones más enriquecedoras entre los protagonistas de la educación (maestro-alumno). Es aquí donde el maestro es y se muestra, disipando las irregularidades de su entorno y manteniendo su atención a todas las relaciones y situaciones que en el aula se puedan presentar.

Muchos investigadores han destacado que la clase es el momento crucial del acto educativo; es por esto por lo que, según Iglesias (2008), “la observación del espacio del aula debe servirnos para mejorarlo de modo que responda mejor a nuestras intenciones educativas, pero también para replanteamos las mismas.” Así, el tema a desarrollar se aborda desde la mirada de la dimensión física y relacional, delimitándose a los aspectos físicos, socioemocionales, conductuales y metodológicos que influyen en las relaciones interpersonales y que contribuyen a la creación de ambientes de aprendizaje, permitiendo conocer cuáles favorecen o limitan el proceso de aprendizaje en los alumnos, específicamente en un grupo de sexto grado de una escuela de Monterrey, Nuevo León, permitiendo así sentar las bases de esta investigación.

### **Objetivo**

Explicar y describir la influencia de la dimensión física y relacional en la creación de ambientes de aprendizaje en un grupo de sexto grado de la ciudad de Monterrey, Nuevo León.

### **Preguntas de investigación**

¿Cuáles son las características en el ambiente de aprendizaje dentro de la dimensión física y relacional en una escuela primaria de la ciudad de Monterrey, Nuevo León?

¿Qué papel juega el docente en la creación del ambiente de aprendizaje y de las relaciones que se establecen dentro del aula, específicamente en el grupo de sexto grado en la escuela primaria de Monterrey Nuevo, León?

### **Marco teórico conceptual**

Para entender el concepto global de ambientes de aprendizaje, es necesario abordarlo desde la pluralidad de perspectivas, lo cual implica una realidad compleja. Conceptualizar los ambientes educativos y sus elementos enriquece las interpretaciones del tema que se aborda, abriendo posibilidades de estudio y nuevas vertientes de indagación, analizando problemas que emerjan y, sobre todo, ofreciendo un marco conceptual que permita comprender mejor el objeto de estudio y sus elementos, pudiendo intervenir sobre él de la manera más pertinente posible.

Para comprender la definición del tema que aquí se aborda, es necesario conceptualizar la palabra *ambiente* de distintas perspectivas. Castro y Morales (2015), definen *ambiente* como “todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él”, pues el ser humano está relacionado estrechamente con el ambiente dado que participa de manera activa en él. Abonando a esta idea, también se conceptualiza el término ambiente de la siguiente manera:

“Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano, y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente”. (Duarte, 2003, p.2)

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (2011) en el Plan de Estudios 2011, conceptualiza el término ambiente de aprendizaje de la siguiente manera:

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación docente para construirlos y emplearlos como tales. (p. 28)

Dado que la construcción del aprendizaje es evolutiva y progresiva, los ambientes de aprendizaje son las circunstancias que permiten que el aprendiz cumpla con algún objetivo educativo, es decir, que logre aprender. Sin embargo, como lo menciona Galvis (1992), “El ambiente de aprendizaje no es lo que hace que uno aprenda. Es condición necesaria, pero no suficiente. La actividad del aprendiz durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es la que permite aprender.” Lo anterior supone revisar diferentes teorías en relación con el desarrollo del aprendizaje en el alumno, entre ellas se encuentra la teoría cognoscitiva, la teoría constructivista y la socioconstructivista.

### **Teoría cognoscitiva**

Piaget reconoce que un niño tiene su propia lógica y formas de conocer el mundo que lo rodea conforme interactúa con su entorno, construye activamente el conocimiento del ambiente usando lo que ya sabe e interpretando nuevos hechos y objetos. Reforzando esta idea, Rafael (2007) indica que:

El desarrollo cognitivo es un conjunto de transformaciones que se producen en las características y capacidades del pensamiento en el transcurso de la vida, especialmente durante el periodo del desarrollo, y por el cual aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad (p.1).

### **Teoría constructivista**

Del constructivismo nace la idea de que el ser humano aprende en la medida en la que interactúa con los demás, por lo que resultan indiscutiblemente necesarias las interacciones interpersonales, el compartir conocimientos y la retroalimentación a estos. La educación es un elemento que debe contribuir al desarrollo del ser humano en su total construcción, y no sólo como un individuo que aprende “conocimientos técnicos”. (Blanco, S. & Sandoval, V., 2014)

Por otro lado, Carretero (1993), nos permite tener una idea más clara acerca del constructivismo:

“Puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano” (p. 21)

### **Teoría socioconstructivista**

Esta teoría tiene especial relación con la dimensión relacional que en esta investigación se aborda, ya que las interacciones del alumno con su entorno es lo que define la creación del ambiente de aprendizaje, pues los alumnos aprenden de las vivencias y experiencias que tienen con el espacio que les rodea y asimismo con sus pares, ya que cada situación que se les presenta dentro y fuera del aula va creando en el alumno diferentes formas de pensar, de actuar, de sentir, construyéndose valores, ideas y conocimientos distintos en relación con su medio.

El abordaje de estas tres teorías enriquece y da sustento a esta investigación, ya que aporta elementos imprescindibles al momento de comprender las diferentes dimensiones que aquí se tratan, asimismo, contribuyen a entender cómo se construye el aprendizaje y qué factores intervienen en él.

### **Estado del Arte**

En primera instancia, una experiencia educativa realizada por Rodríguez (s/f) en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo de tipo exploratoria cualitativa, contribuye a conocer lo que es un ambiente de aprendizaje, así como el rol que debe asumir el facilitador del aprendizaje, en este caso el docente; los elementos que integran dicho ambiente y los principios sobre los cuales se fundamenta. El autor introduce los elementos que constituyen los nuevos ambientes de aprendizaje, los cuales están organizados en: espacios para la interacción, espacios de información, espacios de producción y espacios de exhibición, los cuales deben estar apropiadamente relacionados para favorecer la construcción del conocimiento. Asimismo, considera importante recalcar que los ambientes de aprendizaje deben ser creados por el docente, quien debe ser creativo e innovador al tomar en cuenta las actitudes y percepciones de los estudiantes; por lo que es importante reconocer qué se está haciendo para establecer esas condiciones adecuadas.

Como segunda consideración, “La influencia de la interacción alumno-docente en el proceso de enseñanza” es la temática abordada por Escobar (2015); con un enfoque explicativo pretende revisar algunas características de la interacción alumno-docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones en el mismo. El estudio considera procesos motivacionales y algunos elementos involucrados como emociones, sentimientos y autoestima, los cuales forman parte inherente en dichas interacciones. Los resultados de la investigación ponen de manifiesto la relevancia del contexto escolar como grupo social y la comunicación entre el alumno y el docente, pues el contexto educativo es el espacio donde conviven, se relacionan, y cambian impresiones el alumno y el docente. Por último, cabe señalar que tanto la interactividad como interacción dentro del aula, condiciona el tipo de acciones y relaciones que los actores educativos generan.

### **Metodología**

El abordaje de esta investigación se sostiene bajo el enfoque cualitativo ya que éste permite ahondar en el tema desde la forma en la que los participantes perciben subjetivamente su realidad, con un alcance descriptivo-interpretativo, ya que el análisis de los datos permite especificar un conjunto de características sobre los ambientes de aprendizaje y los elementos físicos que influyen en el aprendizaje.

Se eligió una muestra representativa de 10 alumnos con edades de entre los 9 y los 11 años y a la docente del grupo de 47 años con nivel de estudios de licenciatura en Educación Primaria y maestría en Matemáticas, con el fin de recabar información basta para el tema que aquí se aborda mediante el uso de dos entrevistas semiestructuradas, una para los alumnos y otra para la docente. En la entrevista semiestructura a los alumnos se plantearon 11 preguntas enfocadas a la temática de ambientes de aprendizaje que intentan obtener información acerca de las condiciones físicas, motivacionales y ambientales que favorecen su aprendizaje, así como de las relaciones que se llevan a cabo dentro del salón (alumno-alumno, alumno-docente), estrategias y materiales que inciden en la comprensión de los contenidos y los factores que influyen en el rendimiento y la motivación de los alumnos. En la entrevista semiestructurada a la docente se pretendió obtener información acerca de su percepción respecto de la forma en que aprenden los alumnos, las condiciones que favorecen su aprendizaje y las estrategias que brinda como docente para la comprensión de los contenidos.

Al tener todos los instrumentos completos, se codificó cada uno y se procesaron las respuestas en el programa Atlas.ti, realizando una valoración, y categorización de éstas. La codificación permite llevar un control respecto de los instrumentos aplicados, y dentro de las categorías de análisis emergen subcategorías que agrupan datos que comportan significados similares.

### **Resultados**

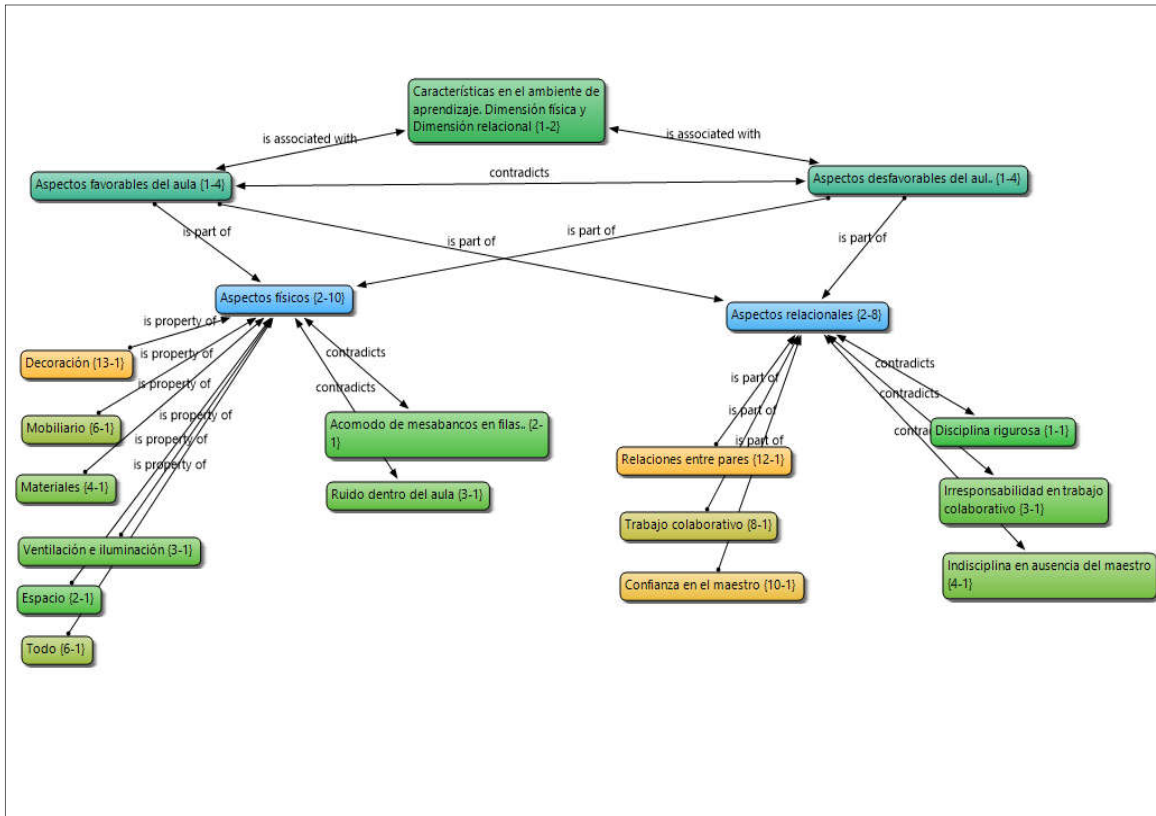
Los resultados obtenidos se analizaron y discutieron, presentando los hallazgos más importantes que, respaldados con autores y comentarios de los participantes, den respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este estudio. El análisis de los resultados se refleja con base en las preguntas de investigación y de él se derivan las conexiones establecidas entre categorías, así como la relación con diferentes conceptos y teorías.

### **Características en el ambiente de aprendizaje dentro de la dimensión física y relacional en una escuela primaria de la ciudad de Monterrey, Nuevo León**

Teniendo en cuenta que los alumnos necesitan un espacio propicio en donde desarrollarse, con interacciones adecuadas a su desarrollo, las características en el ambiente de aprendizaje son factores clave para su sano desenvolvimiento. Como aspectos favorables, y de acuerdo con la pregunta, se consideraron dos: aspectos físicos y relacionales; de las respuestas de los alumnos se sustrajeron las categorías más frecuentes, siendo estas la decoración, el mobiliario, materiales educativos, y el clima en el aula como aspectos físicos (ver figura 1). Consideraron importante recalcar el gusto que tienen por el acomodo del mobiliario, en este caso los mesabancos. Por ello, un estudiante indica “*Me gustan como están acomodados los bancos y como los acomoda la maestra.*” (EMMTY06-01) y otro añade “*Me gusta la decoración que tiene, como están acomodados los bancos, y las cosas que tenemos, los utensilios que otros salones no tienen*” (EFMTY06-04)

Analizando los factores que agradan a los alumnos dentro de las categorías (ver figura 1), los resultados aseveran que los materiales con los que se cuenta son indispensables. Un alumno menciona “*Me agradan los materiales, el pizarrón, las estampas, el proyector*” (EMMTY06-02)

Figura 1. Características en el ambiente de aprendizaje



Esta figura representa las respuestas de alumnos y docente en cuanto a las características en el ambiente de aprendizaje desde la dimensión física y relacional. Fuente: Elaboración propia

Dentro de los aspectos relacionales que favorecen a los alumnos indicaron las relaciones entre pares, el trabajo colaborativo y la confianza que le tienen al docente (ver figura 1). Acerca del trabajo colaborativo, y confirmando lo anterior, un estudiante recalca gustarle toda forma de trabajo “Me gusta de todas las formas, con que trabaje y ya, no hay problema. Y si el equipo no me gusta les ayudo a los que casi no trabajan del equipo, los motivo a trabajar” (EMMTY06-03)

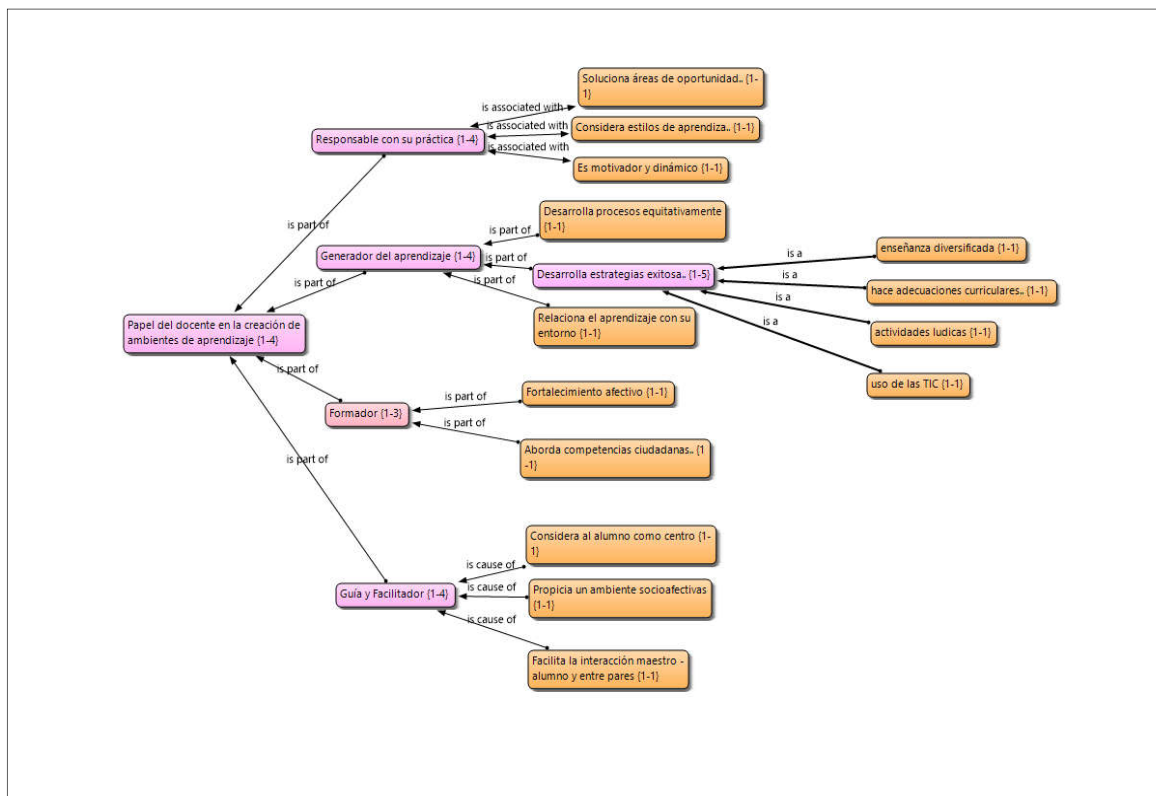
Asimismo, la docente de grupo afirmó que cuenta con las condiciones ambientales favorables para que los alumnos desarrollen al máximo su potencial en favor de los aprendizajes, en un clima de respeto y trabajo colaborativo:

*El espacio en donde se genera el aprendizaje es el adecuado, los estudiantes se relacionan en su entorno y desarrollan procesos de aprendizaje dentro de una sociedad equitativa, y que además permita acceder de forma natural en su cotidianidad y por medio del cual se abordan no sólo aspectos relacionados con el aprendizaje escolarizado, sino también lo concerniente con las competencias ciudadanas y el fortalecimiento afectivo, grupal e individual de los niños (EDMTY\_06)*

## Papel del docente en la creación del ambiente de aprendizaje y de las relaciones que se establecen dentro del aula, específicamente en el grupo de sexto grado en la escuela primaria de Monterrey Nuevo, León

El principal creador de un medio favorable de aprendizaje es el docente, por lo que es fundamental entender que su tarea de crear y facilitar a los alumnos el ambiente propicio de acuerdo con el propósito educativo, permite a los alumnos acceder a la construcción del aprendizaje y que este mismo sea exitoso. El docente, a través de su práctica en el aula, y mediante su función de guía y facilitador, tiene la oportunidad de incentivar la motivación en sus alumnos y estimular el deseo por aprender. Por ello, la docente de grupo juega un papel responsable con su práctica, generador del aprendizaje, formador, guía y facilitador del mismo (ver figura 2).

Figura 2. Papel del docente en la creación de ambientes de aprendizaje



En esta figura se esquematizan los roles que tiene el docente de grupo dentro del aula para la creación de ambientes de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 2, el docente juega distintos roles en la consecución del propósito de la educación pues soluciona áreas de oportunidad, considera los distintos estilos de aprendizaje, es motivador y dinámico, es formador en cuanto al fortalecimiento afectivo y las competencias ciudadanas, además, propicia la participación de los alumnos pues se basa en estrategias exitosas que le han servido en años anteriores, como es la enseñanza diversificada, las adecuaciones curriculares, actividades lúdicas y el uso de la tecnología.

Con relación a lo anterior, la docente entrevistada comenta que una sugerencia para maestros nuevos o en formación es centrar la atención en el estudiante, fomentar el trabajo colaborativo con las maestras de grado y actualizarte y capacitarte constantemente.

Lo que debe hacer un docente principiante es considerar al estudiante como el centro del aprendizaje, trabajar en equipo, emplear las TIC, propiciar un ambiente socioafectivo adecuado para el aprendizaje, utiliza recursos didácticos motivadores e innovadores que contribuyen al logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias, facilitar la interacción maestro alumno y entre pares, considerar los estilos de aprendizajes, hacer adecuaciones curriculares. (EDMTY\_06)

### **Conclusiones**

Propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado alienta a los estudiantes a seguir aprendiendo toda la vida, pues en el aula es donde el alumno pasa la mayor parte de su tiempo, por esto es que recalcan la importancia de tener materiales adecuados y actividades significativas. Por lo anterior, es función indispensable del docente construir interacciones que faciliten el intercambio de opiniones e intereses, promoviendo su sano desarrollo dentro del aula contribuyendo al máximo logro de los aprendizajes en función de situaciones y materiales que atraigan a los alumnos.

Los ambientes de aprendizaje que aquí se investigaron, dieron cuenta de lo relevante que es para docentes de aula generar espacios interactivos, motivantes y desafiantes para los alumnos, los cuales los doten de elementos que ayuden a su sano crecimiento y rendimiento académico, espacios en donde se distingan positivamente las relaciones interpersonales que ahí suceden, como la convivencia sana y pacífica y el trabajo colaborativo.

Como se mencionó en el desarrollo de esta investigación, la dimensión física y relacional son sólo una parte de los ambientes de aprendizaje en donde se desarrollan los alumnos, sin embargo, son un factor clave que eleva la calidad en el aprendizaje y motiva a los alumnos a seguir. Vincular estas dos dimensiones ha de convertirse en aspecto fundamental para la práctica docente, pues hace más beneficioso el trabajo de aula.

Llevar a cabo esta investigación ha contribuido en mi formación como docente, pues me ha dotado de conocimiento sobre el tema y sobre todo a reconocer la importancia que crear ambientes favorables para que los educandos desarrollen sus potencialidades



## Referencias Bibliográficas

- Blanco, S. & Sandoval, V. (2014). *Teorías Constructivistas del Aprendizaje*. (Tesis de Educación Diferencial). Santiago
- Carretero, M (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: Editorial Aique
- Castro, M. & Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare, 1* (32). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Medellín: Estudios Pedagógicos
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*. (8), pp. 1-4
- Galvis, A. (1992). *Teorías del Aprendizaje como sustento al diseño y evaluación de ambientes de enseñanza-aprendizaje*. Capítulo 4 de Ingeniería de Software Educativo. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), pp. 49-70. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie47a03.htm>
- Rodríguez, H. (s/f). Ambientes de aprendizaje. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México D.F.: SEP

## CAPITULO 26

### **Influencia de la Jerarquización de los Valores en el Estudiante de la Facultad de Odontología de la UAEMex para Lograr la Acreditación con buen Desempeño de las Unidades de Aprendizaje Clínicas durante el Periodo Escolar 2016-2017**

María del Rocio Flores Estrada; [ma\\_rociflores@hotmail.com](mailto:ma_rociflores@hotmail.com)

José Antonio Ortiz Rodríguez; [antonioranger25@hotmail.com](mailto:antonioranger25@hotmail.com)

Rosa Martha Flores Estrada; [rosmar\\_florestra@hotmail.com](mailto:rosmar_florestra@hotmail.com)

Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma del Estado de México

#### **Resumen**

La **Bioética** representa una reflexión sobre la evolución y los valores que identifican a los seres humanos y ha establecido un lenguaje común que permite a los especialistas dialogar con quienes tienen en sus manos la facultad de tomar decisiones respecto de la atención a un paciente.

En este trabajo se realizó una investigación en la Facultad de Odontología con la finalidad de conocer la influencia de la **jerarquización** de los valores para lograr la acreditación con buen desempeño de las unidades de aprendizaje clínicas.

Para evaluar la jerarquización de valores se usó la clasificación según Max Scheler, se tomaron en cuenta 5 criterios para ordenar una jerarquía de valores y niveles de rendimiento para calificar el desempeño de los estudiantes.

Vivir con **valores** permite asumir conductas, tomar decisiones, afrontar conflictos y resolver problemas de mejor manera. A través de la ética y de los valores se forman habilidades para la vida, es decir, se desarrollan comportamientos que permiten mejorar la calidad de vida para nosotros y para quienes nos rodean.

El tema en estudio se desarrolla para crear conciencia en los **discentes** de odontología, saber si actúan bajo las normas éticas y morales indicadas por el autor elegido y si el saber de los valores influye en la vocación del médico o solo influye en la acreditación con buen desempeño de una asignatura.

**Palabras clave:** Bioética, Jerarquización, Valores, Discentes.

#### **Marco Teórico**

Los valores (Munch, 2013) son principios que orientan la conducta y así influyen en las actitudes de las personas, en la conducta y forma de vida.

La Bioética (Pérez, 2011), es el estudio sistemático de la conducta humana en el área de las ciencias de la vida, en cuanto dicha conducta es examinada interdisciplinariamente a la luz de la dignidad de la persona y de los valores que de ella dimanar.

Tal como la Ética (Cardozo *et al.*, 2006), la Bioética debe ser un elemento preventivo: debe transformar a la Odontología, influyendo para que sean un “modo de vida” que proteja los valores sociales. La decisión del odontólogo frente a un caso clínico dependerá tanto de la técnica como de la Ética.

Los valores (Gutiérrez, 2006) están ordenados jerárquicamente, hay valores inferiores y superiores, un valor ocupará una categoría más elevada, en cuanto perfeccione al hombre en un estrato cada vez más íntimamente humano. De acuerdo con este criterio, podemos hacer una clasificación de los valores en cuatro categorías:

- a) Valores religiosos
- b) Valores morales
- c) Valores humanos inframorales
- d) Valores infrahumanos

Jerarquía de los valores Según Max Scheler

- a. De lo agradable y de lo desagradable
- b. Vitales
- c. Intelectuales
- d. Espirituales

### **Planteamiento del Problema**

Actualmente la necesidad de valores éticos es más grande que nunca para resolver problemas, como el respeto a los derechos humanos, la corrupción, la inequidad, etc.

El ser humano clasifica la importancia para cada valor de acuerdo a su criterio y esto influye en sus actitudes diarias, lo cual orienta su conducta y por tanto sus acciones.

Los valores se transforman en actitudes y las actitudes en conductas. Los valores tienen una especial importancia para dar sentido y encauzar la vida, a nivel personal y a nivel social. Proporcionan un sentido de vida fundamental en la existencia.

Los valores han sido relegados a un segundo o tercer término provocando así que los médicos, odontólogos o cualquier personal de salud acumulen mayor cantidad de negligencias o iatrogenias en su práctica clínica. La situación problema que se observa en el universo de estudio, es la atención al paciente sin tener un conocimiento previo sobre la jerarquización de los valores, lo cual puede repercutir directamente en la acreditación con buen desempeño de una unidad de aprendizaje clínica.

Con esta investigación se trató de identificar si hay una relación entre la jerarquización de los valores por parte del estudiante, con la consecuente acreditación con buen desempeño de las unidades de aprendizaje clínicas.

### **Justificación**

El propósito fundamental de cualquier profesión es servir a la sociedad y ésta tiene el derecho de exigir servicios profesionales de calidad, para cumplir esto es necesario que el médico, odontólogo o estudiante tenga los conocimientos científicos que le permitan recuperar la salud al paciente sin descuidar los aspectos bioéticos que esto conlleva.

Se pretende saber si el tener un conocimiento sobre los valores, así como de su jerarquización influye en el buen desempeño clínico logrando a su vez la acreditación de la materia.

Los conocimientos que la sociedad demanda de los profesionistas son cada vez más extensos y variados; por ello, el estudio y la actualización profesional deben ser una constante en su vida diaria y deben ser guiados por una Ética profesional que complemente su aprendizaje.

El tema en estudio se desarrolla para crear conciencia en los discentes de la Facultad de Odontología, si están actuando bajo las normas éticas y morales que la vida manda y si el saber de los valores influye en tener la vocación de médico o solo el acreditar con buen desempeño una asignatura y así aportar desde los primeros semestres los conocimientos éticos que permitan el ejercicio completo de esta profesión.

## **Objetivo General**

Identificar en el estudiante si **el conocimiento de la jerarquización de valores influye en la acreditación con buen desempeño de las unidades de aprendizaje clínicas en la Facultad de Odontología de la UAEMex durante el periodo escolar 2016-2017.**

## **Material y métodos**

Mediante la aplicación de encuestas a la muestra de individuos se obtuvo la información requerida, se aplicaron dentro de la institución académica una vez que el protocolo de investigación fue procedido y el cuestionario a aplicar estuvo correcto.

Para cumplir el último objetivo específico se hizo una correlación entre los resultados obtenidos de la encuesta aplicada y las calificaciones que obtuvieron los alumnos en sus unidades de aprendizaje clínica, se solicitaron las calificaciones a los estudiantes por medio de un consentimiento informado, donde proporcionaron su calificación aprobatoria más baja y la más alta en las unidades de aprendizaje clínicas, con lo cual se hizo el análisis correspondiente.

## **Diseño Experimental**

Se realizaron encuestas de 20 preguntas, este instrumento fue realizado por los pasantes y asesoras del presente trabajo, a una muestra aleatoria de participantes (250 estudiantes), basadas en la literatura expuesta en el marco teórico del trabajo.

Se obtuvieron los resultados de la encuesta tomando en cuenta 13 reactivos de las 20 preguntas que nos dieron la calificación, los 7 restantes no se contabilizaron debido a que son opinión personal del alumno.

Mediante una sencilla regla de tres obtuvimos el resultado de dicho estudio donde los 13 aciertos son el 100% o sea el 10 de calificación y se hizo una observación para saber si **el conocimiento de la jerarquización de valores influye en la acreditación con buen desempeño de las unidades de aprendizaje clínicas.**

Se exponen los datos obtenidos en tablas y se determinó la correlación entre el conocimiento de los valores y la acreditación con buen desempeño, así como si una buena calificación refleja un buen conocimiento ético y moral para difundir y hacer conciencia tanto en profesionales de la salud como en los estudiantes, para que pongan no solo los conocimientos científicos en práctica, sino también los bioéticos.

## **Análisis estadístico**

Para evaluar la significancia de la relación entre las variables: acreditación con buen desempeño de las unidades de aprendizaje clínicas y la jerarquización de los valores, se aplicó la prueba de McNemar.

Para evaluar la jerarquización de valores se usó la clasificación según Max Scheler. Según Scheler, los valores de lo divino y de lo sagrado fundamentan en general todos los demás valores. Para él, además, la jerarquía axiológica tiene un carácter objetivo: es absoluta, inmutable y a priori; su captación se logra por intuición emocional de las esencias.

Niveles de rendimiento (Valverde y Ciudad, 2014):

- Excelente (cumplimiento de cada indicador entre un 90-100%).
- Bueno/competente (75-89%).
- Regular/adeecuado (50-74%).
- Malo/limitado (25-49%).

- Nulo/insuficiente (24% o menos).

Se tomaron los siguientes criterios para calificar el desempeño de los alumnos:

Malo/insuficiente	calificación de 1- 5.9
Regular	calificación de 6 - 8.4
Bueno/Excelente	calificación 8.5 – 10.0

### **Resultados**

Se calificaron las encuestas aplicadas, se realizó un conteo de los resultados pregunta por pregunta en un sistema de tabulación. Se obtuvieron los porcentajes de las respuestas dadas por cada encuestado y se registraron los resultados en tablas y gráficas.

Las 7 primeras preguntas son opinión personal del estudiante lo cual nos permitió evaluar, su perspectiva acerca del tema a investigar y obtener su jerarquización de valores.

Se seleccionaron las preguntas que nos darían la calificación de la encuesta, ya que son sobre los conocimientos teóricos acerca del tema, para después poder hacer la comparativa con los promedios de clínica.

Se realizó un estudio comparativo en el cual se evaluó la relación entre los promedios de los alumnos en la acreditación con buen desempeño de las unidades de aprendizaje clínicas y la calificación de la encuesta aplicada a la muestra sobre la jerarquización de los valores.

### **Discusión**

Los discentes consideran que los factores que influyen en la aprobación de una unidad de aprendizaje clínica son sumamente variados, no consideran a la ética y jerarquización de los valores como un factor fundamental para la acreditación de una unidad de aprendizaje clínica, lo que hace dudar acerca de cómo están desarrollando sus actividades clínicas si no ponen en práctica los valores.

El valor que los estudiantes consideran más importante para lograr un trato adecuado en el paciente es el Respeto, si bien es un pilar fundamental en la práctica médica y por tanto odontológica, no debe ser el más importante debido a que es un valor moral y aunque tiene una jerarquía elevada es necesario que se dé a conocer que los valores que se deben ubicar en primer lugar son los valores religiosos, ya que estos valores, como se puede notar, perfeccionan al hombre de un modo superior, cada persona organiza su propia jerarquía de valores, el máximo inconveniente en este asunto consiste en la facilidad de ese orden, una cosa es lo que un sujeto dice acerca de su jerarquía de valores y otra cosa es lo que de hecho realiza a lo largo de su vida. Esto de acuerdo con la jerarquización de valores que se consideró para fines de este trabajo, que es de Max Scheler.

En la encuesta se puede observar que el 40% de los discentes encuestados no conocen la definición de “valor” de acuerdo con Munch y aunque tengan una idea, resulta que a la hora de querer aplicar estos valores es de forma incorrecta.

El 39.2% de los estudiantes encuestados conocen los criterios para el orden jerárquico según Max Scheler, destaca 5 criterios para determinar una jerarquía axiológica. Al tener estos criterios establecidos se puede ordenar de modo y manera una gran cantidad de valores que muestren al mismo tiempo su mayor o menor calidad al ser comparados entre si.

Es claro que no es igualmente valioso lo material que lo espiritual, lo animal o lo intelectual pero solamente el 4.8% de los estudiantes encuestados conocen la jerarquización correcta del grupo de valores de acuerdo con el perfeccionamiento del hombre considerado por el autor Raúl Gutiérrez Sáenz, en su libro Introducción a la Ética.

Un valor será tanto más importante y ocupará un lugar en una categoría más elevada, en cuanto perfeccione al hombre en un estrato cada vez más íntimamente humano. Este es un criterio muy importante que solo el 38% de los estudiantes encuestados conocía.

El 60% de los discentes encuestados consideraron a la prudencia el valor más importante para el trato al paciente, el resto de los discentes consideraron a la inteligencia el más importante. De acuerdo a la jerarquía de los valores de Max Scheler un valor importante que se puede ocupar en la actividad clínica y que permitiría aprobarla con buen desempeño es la prudencia, es un valor que permite pensar, ante ciertos acontecimientos o actividades, sobre los riesgos posibles que estos conllevan y adecuar o modificar la conducta para no recibir o producir perjuicios innecesarios. Con lo antes mencionado solo el 60% tiene definido que la prudencia tiene una mayor jerarquía que la inteligencia, por lo cual es necesario reforzar el conocimiento y aplicación de los valores en la facultad, para un mejor desempeño profesional.

El 38% de los discentes sabe que existen más de 100 valores y el 35% consideró, que una persona con coeficiente intelectual mayor, es probablemente alguien que pone en práctica los valores de forma correcta; aunque a veces puede ser de forma contraria, algunas actitudes negativas o mala interpretación de algún valor puede llevarlo a realizar acciones no adecuadas.

El 34% de los estudiantes consideró que prótesis fija y removible era el área odontológica con más quejas y demandas ante la CONAMED siendo esto correcto de acuerdo a lo antes mencionado. Esto sugiere que se debe hacer énfasis en el discente sobre las posibles consecuencias de no llevar a cabo un buen desempeño profesional.

El 6.4% de los discentes consideró que un buen promedio no refleja tener un excelente conocimiento, las calificaciones obtenidas dependen de varios factores y no simplemente del conocimiento.

Se hace una comparativa con los resultados que se obtuvieron en las tesis que se mencionan en los antecedentes de éste trabajo.

En el trabajo Exploración de valores en la Facultad de Odontología de la U.A.E.M., que basó su marco teórico en la perspectiva de Max Scheler; se obtuvieron ciertos resultados que contribuyen y verifican datos obtenidos en el presente trabajo.

En esa tesis se concluye que existe una preocupación por el desarrollo técnico del estudiante a comparación de una formación de valores, o que bien dichos valores son individuales en cada discente; el estudiante considera que el ambiente académico se desarrolla de manera estresante. El discente como futuro profesionista primero trata de solventar sus necesidades económicas y luego trata de ayudar a los demás, dirigen sus prioridades a obtener una estabilidad económica y descuida aspectos afectivos y psicológicos.

En el trabajo Los valores en los alumnos de la Facultad de Odontología de la UAEM, se concluyó que cada estudiante le otorga una jerarquización diferente a los valores.

En comparativa con los resultados de los dos trabajos mencionados con el actual, se puede ver que los estudiantes tienen la idea de que es un valor y son conscientes de la importancia de estos, solo que no son capaces de jerarquizarlos adecuadamente y aplicarlos de la misma forma.

Lo anterior nos indica que, desde hace tiempo, en la Facultad de Odontología, hay un problema con la jerarquización de los valores.

De acuerdo con la jerarquización de Max Scheler, los valores espirituales son los de mayor importancia, los estudiantes en los tres trabajos de tesis están dando mayor importancia a valores que se encuentran en estratos menos importantes, de lo agradable y lo desagradable,

ya que están prefiriendo obtener una estabilidad económica, la acreditación de una asignatura, antepone el beneficio personal dejando de un lado el compañerismo y el ayudar a los demás.

Todo profesional que quiera alcanzar el éxito en su campo de acción deberá tener, además de conocimientos técnicos y científicos, ciertos valores, que le acrediten ante la sociedad como persona digna de confianza.

### **Conclusiones**

La jerarquización de los valores influye en la acreditación con buen desempeño de las unidades de aprendizaje clínicas, de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta y en los promedios de clínica, los estudiantes tienen un bajo conocimiento sobre la jerarquización de los valores, lo cual hace dudar de la aplicación de los mismos durante la práctica clínica y tienen un promedio con un desempeño medio y no bueno. Revisar Tabla de correlación entre calificaciones en la sección de Anexos.

Los valores que influyen en la acreditación de una unidad de aprendizaje clínica de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta son: respeto, honestidad, responsabilidad, tolerancia, empatía, solidaridad, justicia, puntualidad, constancia, humildad, igualdad, equidad, amor, paciencia, conocimiento, prudencia, honradez, amistad y perseverancia.

Los valores que el estudiante considera más importantes para lograr el trato adecuado al paciente, según las encuestas aplicadas son: respeto, honestidad, responsabilidad, empatía, tolerancia, humanismo, igualdad, paciencia, amor, humildad, sinceridad, amabilidad y confianza.

La jerarquización de los valores influye en el desempeño del estudiante en las asignaturas clínicas, ya que con la correcta aplicación de los valores se mejora la atención al paciente y se crea conciencia en el discente para ejercer un trabajo satisfactorio.

Los valores otorgados por los estudiantes (respeto, responsabilidad, honestidad, tolerancia y empatía), pertenecen al segundo estrato de importancia, que son los valores intelectuales; de acuerdo a los 5 criterios de Scheler deben estar en el siguiente orden: honestidad, responsabilidad, respeto, tolerancia y empatía.

La clasificación de los valores jerarquizados por los discentes, de acuerdo a su capacidad de perfeccionar al hombre son: 2 religiosos (amor y paciencia), 5 morales (respeto, honestidad, responsabilidad, tolerancia y humildad), 3 inframorales (humanismo, igualdad y confianza) y 2 infrahumanos (empatía y sinceridad).

Los alumnos tienen un promedio general de 8.0845 en unidades de aprendizaje clínicas, lo cual demuestra una acreditación con un desempeño medio (malo/insuficiente 1-5.9, regular 6-8.4 y bueno/excelente 8.5-10), tomando en cuenta los resultados de las encuestas con un promedio de 4.346, que muestran un conocimiento deficiente sobre la jerarquización de los valores, se puede deducir que a falta del conocimiento sobre los valores la acreditación con buen desempeño se ve afectada.

### **Referencias Bibliográficas**

- Asociación Médica Mundial, 2015, Manual de Ética médica, 3ª edición, pp. 7-9.
- Cardozo C, Rodríguez E, Lolas F, Quezada A, 2006, Ética y odontología. Una introducción, CIEB, universidad de Chile, primera edición, pp. 19-167.
- Cuellar Pérez H, 2009, El ser y la esencia de los valores, una axiología para el siglo XXI, Editorial Trillas, primera edición, pp. 15-150.

- Delgado Valdez JL, 2011, De los valores de Don Quijote o la razón de la sinrazón: una aproximación a la literatura cervantina desde la Axiología, *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, Vol. 10 No. 10. pp. 80-90.
- Díaz Rodríguez M, Somacarrera Pérez ML, Martín Carreras C, 2012, Lesiones iatrogénicas en el ámbito de la medicina oral, *DENTUM* 2012; Vol. 12, No. 1. pp. 6-11.
- Franco Sánchez B, García Vilchis E, Peña Urquiza Y. 2003, Exploración de valores en la Facultad de Odontología de la U.A.E.M., Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, pp. 1-2, 18-34.
- Fronidzi, Risieri, 2012, ¿Qué son los valores?, Edit. Fondo de Cultura Económica, 3ª edición, pp. 11-140.
- Gabay B, 2008, Validity of the values of the medical act and the doctor -patient relationship, *Rev Soc Peru Med Interna*, Vol. 21 No. 1. pp. 37-41.
- Gutiérrez Sáenz R, 2006, Introducción a la ética, Edit. Esfinge, 8ª edición, pp. 22-207.
- Martí Vilar M, Palma Cortés J, 2010, Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria, *REOP*, Vol. 21 No. 3, pp. 603-616.
- Mildred Pérez M, 2011, Bioética para odontólogos, *Rev Ciencia Odontol* Vol. 8 No. 1. pp. 73-75.
- Münch Galindo L, 2013, Ética y valores, Edit. Trillas, 2ª edición, pp. 19- 198.
- Munguía Noriega R, 2015, Ética y valores 1, Edit. SEP, primera edición, pp. 26-93.
- Pedroza Flores R, Salvador Benítez J, 2011, Responsabilidad social de la Universidad, Editorial UAEMex, 1ª edición, pp. 42-50.
- Pineda Hernández L, Pineda Vidaury CA. 2013, Los valores en los alumnos de la Facultad de Odontología de la UAEM, Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, pp. 6, 154-155.
- Ramírez Armenta R, 2012, Iatrogenias y negligencias más comunes que llegan a las clínicas de la Facultad de Odontología de Minatitlán procedentes de otras instituciones en el periodo febrero-junio 2012, Facultad de Odontología Campus Minatitlán, Universidad Veracruzana, México, pp. 13-42.
- Rivera Flores J, 2006, Reflexiones sobre Ética Médica y Bioética, el camino hacia una mejor práctica médica, 1ª edición, pp. 19-22.
- Serrano E, Espinosa M, Osuna C, 2010, Los rasgos de un “buen profesional”, según la opinión de estudiantes universitarios en México, *REDIE*, Vol. 12 SPE Ensenada, Ene. 2010.
- Ticas Ríos EM, 2010, Ética y valores 1, Editorial ST, 2ª edición, pp. 20-150.
- Torres Hernández Z, 2014, Introducción a la Ética, Editorial PATRIA, 1ª edición, pp. 8-39.
- Valverde Berrocoso J, Ciudad Gómez Adelaida, 2014, El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento, *Revista de docencia Universitaria*, Vol. 12, No. 1, pp. 49-79.
- Zamorano García E, 2005, Ética profesional, Edit. Instituto Mexicano de Contadores Públicos, 1ª edición, pp. 11-51, 119-121.
- Zamorano García E, 2012, Ética en las Universidades, Edit. Instituto Mexicano de Contadores Públicos, 1ª edición, pp. 17-79.



## CAPITULO 27

### El análisis de la experiencia para mejorar la práctica docente

Miguel Hernández Vergara; [mikelhv3@yahoo.com.mx](mailto:mikelhv3@yahoo.com.mx)

Rodolfo Castañeda Ramírez; [rocasta4@hotmail.com](mailto:rocasta4@hotmail.com)

Hortensia González Rojas; [hogoro69@yahoo.com.mx](mailto:hogoro69@yahoo.com.mx)

Escuela Normal de Sultepec

#### Resumen

El análisis cuidadoso de las experiencias sobre la práctica es un dispositivo que permite la mejora continua del desempeño docente. La mayoría de los estudiantes que se forman para docentes en la Escuela Normal, manifiestan la necesidad por mejorar su práctica de manera continua, sin embargo, con frecuencia, en los primeros intentos, algunos abandonan esta actividad cuando no observan resultados inmediatos o por falta de claridad sobre cómo insertarse en este quehacer de carácter ético-intelectual. Esta situación plantea un reto de intervención para los docentes formadores, en particular para quienes tienen a su cargo asignaturas de Observación y Práctica Docente.

En esta ponencia, se tiene por objetivo exponer de qué manera el análisis de las experiencias se convierte en una alternativa académica para mejorar la práctica docente. En el contenido se aborda, en la parte inicial, la necesidad de describir y analizar, desde dimensiones concretas, las experiencias; el texto cierra con la revisión de algunas alternativas para mejorar la práctica tales como la investigación y la puesta en común de los problemas.

Dicho escrito es producto del proyecto de investigación “La formación inicial de profesores a través del acercamiento a la práctica”, así como de algunas experiencias y reflexiones como docentes en la Escuela Normal de Sultepec, al trabajar las asignaturas de los cursos del Área de acercamiento a la práctica, con estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad en Español, del Plan de Estudios 1999.

**Palabras clave:** análisis, experiencia, práctica docente, autorreflexión, mejora.

#### El problema del análisis de las experiencias con estudiantes en la Escuela Normal

Desde el plano curricular, la formación inicial de docentes con el Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en educación Secundaria (SEP, 2000) plantea el análisis como posibilidad de mejora de la práctica. El análisis exige la revisión de distintas variables: los problemas o situaciones recurrentes, las experiencias, los recursos educativos, los roles, el tipo y forma de enseñanza y aprendizaje, los aspectos de la vida escolar, los procesos y los resultados.

A su vez, en los programas de los cursos del Área de acercamiento a la práctica escolar revisados (SEP, 2001; SEP, 2002), se señala que el análisis sistemático de las experiencias, a partir de relatos en el diario, posibilita sistematizar la información, los aspectos propios del trabajo docente (planeación, conducción, recursos, uso del tiempo, el conocimiento de los alumnos, el desempeño docente, las estrategias de enseñanza) y los resultados obtenidos, a fin de hacer las adecuaciones y ajustes, para mejorar la práctica docente. Las experiencias llevan a plantear nuevos retos de formación docente y, en consecuencia, la competencia didáctica y profesional.

En contraste, desde la realidad, algunos estudiantes normalistas, por lo regular establecen charlas sobre la práctica sin llegar necesariamente a focalizaciones ni conclusiones; las pláticas parecen más un motivo para la convivencia. El problema se complica si hay que

compartir las experiencias a partir de descripciones escritas de la práctica en cualquiera de sus tipos: diarios, registros, autorregistros. Pocos tienen a la mano sus descripciones, esta situación se convierte en la primera limitante para distinguir o compartir dificultades y experiencias sobre la práctica.

Para el análisis de las experiencias de las jornadas de práctica, se solicita como trabajo previo que los participantes cuenten con descripciones, registros o autorregistros; sin embargo, muchos textos se quedan en un nivel descriptivo global en el que se dificulta la identificación de los momentos y las dimensiones por los que transitan las clases. También se observa que cuando se elaboran textos de lo que acontece a diario en una o más semanas; las descripciones de los primeros días son más amplias que las últimas. Algunas limitaciones enunciadas se muestran en el siguiente diario:

*Inicio: 9:30 h.*

*Se inició con la presentación de la docente en formación, se explicó cómo se trabajaría durante el ciclo escolar. En seguida, se presentó el proyecto: actividades que se realizarían, duración del proyecto, forma de trabajar y producto final. Se pidió elaboraran un separador con los datos del proyecto y los aprendizajes esperados.*

*En seguida se dio a conocer la propuesta para la evaluación, se preguntó si estaban de acuerdo, los alumnos dijeron que sí y se inició con la primera actividad: exploración de los conocimientos previos. Al azar se eligieron a nueve alumnos para que contestaran cada uno, una pregunta diferente de su libro de texto. Los alumnos se mostraron muy dispuestos y participativos.*

*Después se informó a los alumnos que verían un video y constatarían unas preguntas a partir de lo que se observaran. Luego de escribir las preguntas, se trasladaron a la sala de proyecciones, para ver el video de la leyenda de La llorona. Una vez en la sala, se sentaron en orden y se mostraron atentos. Luego de que terminó, se dio tiempo para que resolvieran las preguntas, y por último se comentaron las respuestas. Sonó el timbre y los alumnos regresaron a su salón en orden. (MMS-DC-26/09/2016).*

En la descripción anterior, la estudiante señala el uso del tiempo de inicio, pero no vuelve a atender ese criterio; no detalla cómo se trabajará en el ciclo escolar, las formas de evaluación, qué se exploró de los conocimientos previos, las preguntas relacionadas con el video, tampoco las respuestas que obtuvo de los estudiantes durante la clase, ni la claridad del cierre de la sesión.

Hay estudiantes que elaboran sus diarios o registros de clase porque se les solicitan en determinadas condiciones por los profesores responsables de los cursos de Observación y Práctica Docente; escribir los sucesos de las clases debe ser una necesidad de quien vive la experiencia y no una actividad para cumplir con la exigencia del profesor. Otra dificultad está relacionada con la falta de datos o evidencias del trabajo docente para contrastar o demostrar lo que se describe; por ejemplo, en el caso del diario anterior, si se pretendiera analizar la habilidad de la profesora adjunta para interrogar, es probable que no se tenga a la mano el plan de clase, así como el cuestionario con las respuestas de los alumnos, lo cual limita el análisis detallado de la experiencia.

## **Marco teórico**

### **La experiencia docente**

El docente en el encuentro diario con los estudiantes percibe a través de los sentidos y de una especie de “actitud espiritual natural” (Husserl, 1982, p. 25), una gran diversidad de fenómenos y situaciones, de ahí la necesidad de recrear la realidad, describirla en su esencia

sin prejuicios, en la forma en que se vive para recuperar las experiencias relevantes que permitan extender o ampliar los conocimientos disciplinares y didácticos y alcanzar mayor conciencia sobre los significados e implicaciones de la profesión, hasta elevarla a un nivel de arte y ciencia.

A propósito de la exposición anterior, Aristóteles (1994), plantea:

*“La experiencia (empeiria) se constituye por el recuerdo de casos particulares semejantes, viniendo a ser algo así como una regla de carácter práctico que permite actuar de modo semejante ante situaciones particulares semejantes (...) La experiencia parece relativamente semejante a la ciencia y al arte, pero el hecho es que, en los hombres, la ciencia y el arte resultan de la experiencia (...) la experiencia da lugar al arte y la falta de experiencia al azar” (pp. 70-71).*

Para Aristóteles, los hombres alcanzan el estatus de ciencia y de arte como resultado del uso de la experiencia. El valor más importante de la experiencia radica no solo en describirla y dejarla adormecida en la memoria, sino en buscar explicaciones sobre las razones por las que ocurren los fenómenos y los problemas; por ejemplo, con los estudiantes se describe o narra en un primer momento los acontecimientos de la clase y posteriormente, se realizan valoraciones a partir de los textos sugeridos en los programas de estudio.

La experiencia es una construcción del sujeto al interactuar con la realidad; en el caso del docente en formación, el hecho de establecer relación con los actores de la escuela le permite apropiarse o construir entendimientos, significados y saberes. Según Heller (1977, Cit. por Mercado Maldonado, 2002, p. 35), “del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular sólo se apropia de lo que es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado”, se trata de la comprensión, orientación, interpretación, integración o rechazo de los sistemas y saberes, como producto de la capacidad de pensar y reflexionar del docente. Los saberes de la experiencia, en especial los de la docencia, no sólo son edificaciones individuales sino también construcciones colectivas, sociales o culturales, puesto que se comparten en la relación dialógica entre pares.

### **El docente como profesional reflexivo**

La docencia es más que un oficio o un trabajo ocupacional; desde la formación inicial y durante el trayecto del ejercicio de la carrera exige desafiar los problemas con una postura ética y profesional, ante la esperanza de ser cada vez no sólo cada más competente y lograr el reconocimiento personal y social, sino, además, de formarse como un actor intelectual reflexivo, con capacidad de pensamiento, que ejerce su autonomía y libertad de manera consciente.

La formación docente demanda desarrollar actitudes de pensamiento reflexivo (Dewey, 1989), tales como mente abierta, entusiasmo, responsabilidad y honestidad. Se necesita, desde la postura de Manen (1998), de una reflexión sistemática y continuada; incluso tener la disposición para reflexionar sobre la forma en que se reflexiona y se teoriza la conclusión. En la escuela normal, se estimula este tipo de actitudes reflexivas en los docentes en formación, bajo el consenso de que las dificultades que se reconocen, son insumo para el análisis y la mejora, y no motivo de sanción ni descalificación.

La actividad reflexiva se enriquece con el acto de autorreflexión, es decir, un ejercicio de tipo interno que permite al hombre ser consciente de sus procesos de aprendizaje, o bien de las consecuencias que pueden tener sus actos. La capacidad de autorreflexión, exige una actividad permanente (antes, durante y después de la práctica) de pensamiento, de ahí la necesidad de monitorear y controlar las variables que se involucran, por ejemplo, desde la

planificación, el desarrollo de las jornadas de observación y práctica y su valoración posterior.

Quien asume la autorreflexión, reconoce el rol de autocrítica y la importancia de conocerse con amplitud a sí mismo, desde su interior, puesto que esos rasgos determinan la imagen que se proyecta hacia el exterior. La autorreflexión tiene vínculo con la intuición, la comprensión, la liberación, la conciencia y la autonomía. “En la autorreflexión, un conocimiento (...) coincide con el interés por la emancipación” (Habermas, 1982, pág. 201). Es por el interés que se vincula un objeto con la razón y la acción en una suerte de necesidad apetitiva. La autorreflexión “se estira y se dilata en la experiencia de la reflexión” (Fichte, citado en Habermas, 1982, p. 212); es una especie de acto de la razón donde el yo se transparenta y se vuelve sobre sí mismo, dependiendo de la naturaleza, así como de las condiciones sociales de interacción con otros individuos.

### **El análisis metodológico de las experiencias**

Para analizar las experiencias, la descripción de los sucesos o acontecimientos de la práctica es quizá el primer reto a enfrentar, puesto que se desconoce qué considerar en la descripción, cómo describir, así como la habilidad o el interés para hacerlo con detalle, con la información suficiente.

La descripción consiste en explicar y delinear: personas, lugares, cosas u objetos; las relaciones que guardan y establecen, así como el ambiente en que se dan los actos. Por ejemplo, si el objeto a describir es la práctica docente, entonces la descripción implica abarcar los distintos aspectos o dimensiones de la misma, por ejemplo: el espacio, la asignatura, los estudiantes, el uso del tiempo, la relación pedagógica, los contenidos, las actividades y la evaluación.

Marín (2015, p. 110) enuncia que “las descripciones pueden aparecer acompañadas de mapas, ilustraciones, gráficos y diagramas diversos. En ciertos casos, esto se hace para asegurar que el objeto descrito sea comprensible para el lector”. De las clases se puede recuperar fotografías de ejercicios, esquemas, cuestionarios, carteles, distribución espacial de los alumnos; esta información permite tanto al lector como al autor comprender las generalidades y particularidades del trabajo docente del aula. La descripción alcanza así, por el esfuerzo intelectual de quien la realiza, su carácter denso (Geertz, 1973), a detalle, con especificidad; ese nivel descriptivo abre la oportunidad de analizar la experiencia, comprender e interpretar los sucesos, desentrañar sus significados, ver e imaginar las cosas o las personas.

Durante las prácticas, los estudiantes escriben textos generales en un primer momento mientras se observa la misma o mientras aplican la planificación; una vez concluida la jornada del trabajo docente amplían el texto para completar detalles. En el afán de que la descripción sea lo más clara posible, ha sido útil describir los sucesos por periodos cortos de tiempo. Otras alternativas que se han adoptado son grabar audio o video grabar las clases mediante celulares y con su laptop, además de realizar descripciones en binas, comparar la información escrita e integrar como producto final un texto en coautoría.

Uno de los problemas, es que la descripción se efectúa en desorden, sin ejes o aspectos precisos. Es conveniente que, desde el momento de la planificación, la operación de ésta en el aula con los alumnos, la recolección de datos y el posterior análisis, se determinen elementos o dimensiones más o menos precisas por los que transitará esta actividad. Para ese fin, en los cursos de Observación y práctica Docente se ha recurrido a algunos autores como Smyth (1991, cit. por Escudero 1997), Aebli (1998), Fierro, Fortoul y Rosas (1999), Porlán y Martín (2000), Zabala Vidiella (2000). Con esta alternativa, los estudiantes extienden sus

descripciones y registros, hasta detallar sus diarios. Un aspecto que conviene tener presente para animar a los estudiantes a escribir es que, en el análisis de la práctica, ni todo está mal ni todo está bien.

### **La mejora de la práctica docente**

En el afán de que los estudiantes normalistas mejoren su práctica, se han implementado algunas estrategias para la atención de las dificultades, bajo la idea de que el análisis de las experiencias da apertura al planteamiento de preguntas y éstas a identificar problemas los cuales hay que resolver “con ayuda de métodos fundamentados en conocimientos teóricos o en la experiencia colectiva” (Perrenoud, 2007a, p. 61). Según este autor, hay dos alternativas para atender los problemas de la práctica que son, la investigación (relación teoría y práctica) y la puesta en común de los problemas con los compañeros o colegas con mayor experiencia y preparación profesional.

### **La investigación**

Este medio lleva al docente a actualizar sus saberes y a hacer cambios en su práctica; para que esto suceda, es preciso que los problemas que se investigan lleven a conclusiones y a la implementación de actividades de intervención. Algunos autores (Imbernón, et al., 2002), reconocen que el conocimiento se adquiere mediante la investigación y ésta es la base de lo que se enseña en las escuelas; el motivo más importante de la investigación se encuentra en “el mejoramiento, la renovación, la innovación de las prácticas educativas por parte de los que las analizan y/o de los que trabajan en las instituciones educativas y la mejora de la realidad social” (Imbernón, et al., 2002, p. 8). Para el caso de los estudiantes normalistas, una vez que se identifican las debilidades individuales o las más recurrentes en el semestre, se investigan explicaciones o soluciones desde los textos que se leen en el semestre o mediante el uso de la biblioteca o la internet; en la siguiente jornada se pone en marcha las alternativas de mejora.

### **La puesta en común de los problemas**

Una de las competencias que se exige al nuevo maestro está relacionada con la actitud para trabajar en equipo mediante la cooperación y colaboración, hasta lograr un verdadero trabajo en conjunto (Fullan & Hargreaves, 2000) caracterizado por la interdependencia. Esta forma de organización resulta útil porque permite “confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas personales” (Perrenoud, 2007b). Con los estudiantes de la escuela normal, se analiza y busca soluciones a las dificultades a través de las tutorías o incluso, al compartir los problemas con los compañeros normalistas y otros docentes. Estas acciones permiten, narrar, discutir y resolver problemas complejos, dar o recibir consejo, observar en pares o entre más integrantes, compartir recursos didácticos, incluso, producir textos sobre la práctica.

### **Conclusiones**

En la cotidianidad aprecia que los futuros docentes enfrentan serios problemas para la descripción, análisis y mejora de la práctica como alternativas para alcanzar las competencias profesionales, de ahí la necesidad de orientar y acompañar este tipo de tareas académicas desde los cursos de Observación y Práctica Docente, bajo la tesis de que el análisis detallado de las experiencias permite mejorar de manera gradual la práctica docente.

El análisis de la experiencia es una capacidad intelectual que exige honestidad y ética profesional; requiere, de la descripción cuidadosa y a detalle de los fenómenos y problemas que se manifiestan durante el encuentro con los alumnos en la práctica docente, así como de la recuperación ordenada, a través de instrumentos, de otros datos o evidencias. El análisis implica estudiar las partes del fenómeno educativo, así que es preciso proceder por dimensiones, hasta identificar dificultades, plantear problemas y buscar alternativas de solución.

La mejora de la práctica docente debe ser una actividad permanente del docente en formación. El profesor con este compromiso, enfrenta los dilemas de la docencia a través de la revisión cuidadosa de su práctica en torno a los conocimientos, funciones, tareas y habilidades. Las dificultades y los problemas, una vez focalizados, son motivo de investigación y puesta en común con compañeros. El análisis cuidadoso de las experiencias para la mejora de la práctica docente, puede ser una gran oportunidad tanto para iniciarse en la innovación de la práctica docente, como para la producción de textos académicos analítico-reflexivos sobre la práctica docente.

### **Referencias bibliográficas:**

- Aebli, H., 1998. *Doce formas básicas de enseñar*. España: Nárcea.
- Aristóteles, 1994. *Metafísica*. España: Gredos, S. A.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. España: Paidós
- Escudero, J. M. (., 1997. *Diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria*. España: ICE/Horsori.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L., 1999. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fullan, M. & Hargreaves, A., 2000. *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. 2a ed. México: SEP/Amorrortu.
- Geertz, C., 1973. *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Husserl, E., 1982. *La idea de la fenomenología*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. y otros, 2002. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. España: Graó.
- Manen, M. V. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós educador.
- Marín, M., 2015. *Escribir textos científicos y académicos*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P., 2007a. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó/Colofón.
- Perrenoud, P., 2007b. *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.
- Porlán, R. & Martín, J., 2000. *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula*. 3a ed. España: Díada.
- SEP, 2000. *Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.

SEP, 2001. *Observación y Práctica Docente I: Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP, 2002. *Observación y Práctica Docente II: Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Zabala Vidiella, A., 2000. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. 7a ed. España: Graó.

## **CAPITULO 28**

### **Formar en Ciudadanía a los Futuros Educadores**

Adriana Torres Frutis  
adrianatfrutis@yahoo.com.mx

Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafin Contreras Manzo”, Morelia, Mich.

#### **Resumen**

Formar en ciudadanía a las nuevas generaciones de educadores es un compromiso y una responsabilidad ética y un compromiso social, trabajar en valores en el ejercicio pleno de los derechos humanos, en la autonomía cognitiva, emocional, ética y espiritual implica un desarrollo holístico de la educación en la que se trabajen todos los aspectos del desarrollo integral de la persona, que el futuro docente, asuma su profesión como un estilo de vida genere la conciencia individual y colectiva, es una forma de establecer conexiones con los seres vivos, que evolucionan y se transforman.

La ciudadanía va más allá del ejercicio del voto o del libre tránsito y de respeto a las garantías individuales, es respeto a la vida y a la trascendencia. Es un contenido transversal que se debería abordar en todos los espacios curriculares, en la organización de la institución, en las formas de la toma de decisiones, la participación consciente y razonada. Es pasar de una visión egocéntrica a una etnocéntrica donde se incluya el nosotros como colectividad y sociedad.

La metodología que se abordó fue la investigación acción en la que se trabajó con un grupo de séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar en el que se le dio seguimiento de los procesos que se desarrollaron entre ellos fueron: sus competencias para abordar ambientes de aprendizaje incluyentes y participativos para la toma de decisiones de los niños se pusieron en práctica los valores y se respetaron los derechos humanos.

**Palabras Clave:** Ciudadanía, formación docente, valores, derechos humanos, democracia.

#### **Planteamiento del problema**

Hablar de ciudadanía en la formación de docentes implica una formación holística e integral en la que la ciudadanía se establezca a partir los procesos de participación consciente y razonada a partir de una educación basada en los derechos humanos y la justicia social, habría que reflexionar si en la base sustantiva de la ciudadanía está la formación ética y la formación para la práctica de la libertad y el aprendizaje pleno, el aprendizaje consciente, la formación espiritual del ser humano y la trascendencia a una sociedad más justa, equitativa basada en el respeto a la naturaleza humana.

La formación moral también implica la formación en el ejercicio y práctica de los valores, los valores universales y el juicio moral, que lo que permite la decisión es la escala de valores, y esa escala de valores se va formando en el sentido de la comprensión de la vida y del mundo mismo.

La formación se va generando en la vinculación con la comunidad escolar, social, cultural, política etc. Son los niveles de relación los que van dando experiencias al futuro educador, las experiencias e vida en las escuelas de práctica educativa, la relación que se establece también con el diseño curricular, oficial, el real y el vivido, cómo se educa, cómo se aprende y cómo se organiza la escuela normal como una universidad con un saber más abierto y universal o con un saber cerrado hacia lo pedagógico y didáctico o hacia la generación de nueva teoría pedagógica y en general a la construcción de ciencia, de ciencia educativa o



vista desde la integralidad a partir de la complejidad que se vive en cada uno de los espacios escolares en los que existen diversas interrelaciones con el ejercicio del poder.

Un poder establecido por la política educativa, por la cultura, por la sociedad y por la misma familia, cómo se van repitiendo esos pequeños espacios que se hacen abismales en el transcurso de la vida y de las formas organizativas de la familia, la escuela, la sociedad a nivel micro y macro.

### **Desarrollo**

Para que se pueda desarrollar la ciudadanía en las nuevas generaciones es importante tener centros educativos donde se practique la democracia, los valores y prácticas sociales y culturales basadas también en el respeto y los derechos humanos de lo contrario, es muy complicado educar en respeto y valores si tenemos sociedades completamente injustas, excluyentes, con personas que no comprenden el valor de la vida de todos los seres vivos del planeta en general; es por ello que resulta muy complejo educar para y en la ciudadanía con un aprendizaje consciente y pleno del desarrollo integral de la persona, por las condiciones sociales en las que se vive actualmente en este cambio de época en la que se da el poder y la ley del más fuerte en los diversos ámbitos sociales y culturales, la transmisión de las lealtades culturales intergeneracionales como menciona Boszormenyi 1983. Se perciben cotidianamente sin pensar por el anclaje que se tienen en el inconsciente de las personas, la transferencia y la contratransferencia.

Posterior a estas reflexiones ¿qué tipo de ciudadano se requiere formar? ¿Para qué tipo de sociedad? Para una sociedad consumista, globalizada, con problemas de violencia, saturación de población viviendo en condiciones precarias, con contaminación, con escasez de recursos naturales y excluyente, será el mismo ciudadano de antaño que responda a esta cultura o se requiere un nuevo ciudadano del siglo XXI, hacia dónde vamos con la humanidad, con nuestros recursos naturales, con nuestra cultura, la educación, la sociedad, será posible volver al origen, a compartir a estar más en conexión con todos los seres vivos que habitan el planeta, cómo podemos identificar el tipo de ciudadano que se requiere en esta emergencia ecológica, ambiental, social, cultural, política.

Un ciudadano sensible, que sea capaz de escuchar, ponerse en el lugar de otra persona, que comprenda a los demás, que sienta con todo su cuerpo y que ese sentimiento lo regule y lo lleve a tomar decisiones sabias y a contribuyan al bienestar de la colectividad, un ciudadano culto, un ciudadano capaz de indignarse ante la injusticia cometida a todo tipo de persona y ser vivo, un ciudadano que se desarrolle plenamente todo su potencial, un ciudadano que no lo detengan los límites que piense lo impensable que imagine lo inimaginable, que cree, que se dinámico, un ciudadano feliz capaz de construir un nuevo futuro incluyente, un futuro con amor y educación.

Si con una educación para y en la vida, pasar de una educación bancaria como lo menciona Paulo Freire a una educación para el ejercicio y la práctica de la libertad: cognitiva, emocional, física, espiritual, ética, moral, un ciudadano que sea el mismo y deje ser a los demás, que se conozca a sí mismo y conozca a los demás, un ciudadano que pueda navegar por la vida con firmeza, con fuerza, en un camino flexible y lleno de posibilidades, un ciudadano sano espiritual, emocional y físicamente, un ciudadano realizado, pleno.

Un ciudadano artista, que dance, que actúe, que pinte, que cante, que exprese sus ideas, sus miedos, sus temores que trabaje con su sombra, un ciudadano ético, un ciudadano que sea ciudadano del mundo que deje atrás el fundamentalismo, el racismo el genocidio, el etnocidio, un ciudadano que conviva con todos los de su especie y las demás especies, un

ciudadano que mantenga la armonía y el equilibrio de la vida, de la especie, de los seres vivos y del planeta.

Un ciudadano del mundo, un ciudadano de la vida y un ciudadano del planeta, del kosmos como menciona Ken Wilber, un ciudadano que toque, que produzca música, amor, sentimientos y que toque el corazón de los otros ciudadanos, que toque la vida, un ciudadano en paz con él mismo y con los demás, un ciudadano que trascienda, que observe más allá de lo tangible, que este en conexión con la creación. Un ciudadano que dance su vida y la viva al máximo, un ciudadano que se transforme y se entregue al llamado de su alma, que viva, soñando y que sueñe viviendo, un ciudadano digno de ser ciudadano del mundo y del universo.

### **Cómo formar el ciudadano del mundo en la educación**

Será el diseño curricular el que forma al futuro ciudadano, o la sociedad, quizás la familia o las experiencias de vida, o la complejidad de relaciones que establece entre todos los factores que se cruzan y entrelazan como las dendritas en el cerebro cuando se produce la sinapsis, existen millones de conexiones en millonésimas de segundos para dar una respuesta, los neurotransmisores juegan un papel muy importante, el tipo de personalidad, la sociedad en la que se desenvuelve, su familia, el tipo de apego que tuvo de pequeño, sus miedos, sus inseguridades, su capacidad de vivir en la incertidumbre, de resolver problemas, como desafía lo establecido, su capacidad de sentir, de reflexionar, de actuar y de construir posibilidades. Cómo se vive la complejidad en una respuesta, en una acción, en una idea, en una emoción, en un sentimiento.

Cada paso que damos está interconectado con el cerebro con la corporeidad, así como el ritmo cardíaco, la temperatura, la irrigación sanguínea, el oxígeno que transporta la sangre y el dióxido de carbono que desecha, es la purificación del organismo, y en esa purificación está también la creación, la aceptación, la cosificación y el almacenamiento, de emociones, de pasiones, de sueños no resueltos, de vivencias en el inconsciente que se resiste a dejar salir a purificarse, nos volvemos acumuladores compulsivos de emociones y sentimientos negativos y experiencias que dañan al organismo y a la vida, es por ello que requiere ser ciudadanos compasivos con ellos mismos y con los demás, en la compasión está el dar, el convivir, el compartir lo que se tiene, lo que se sabe, lo que se produce y lo que se es capaz de aportar a los demás, a la familia, a la educación a la sociedad y a la humanidad.

Caminamos cada uno con su propia luz, con su propia sombra, con su esencia, con su alma, somos seres de luz, seres de vida, seres amorosos, en la esencia de cada uno está al nacer, es un ser divino, y se va quedando en el camino, hay que cultivar la maravilla de la vida, continuar siendo seres de luz con más profundidad, con más conciencia y con más plenitud, más sabios y más consciente de ello.

No son los cambios fisiológicos o intelectuales del ser del consciente los únicos que afectan su conocimiento. Lo que sabemos depende también de lo que, como seres morales, decidimos hacer de nosotros mismos. "La práctica según las palabras de William James puede cambiar nuestro horizonte teórico, y puede hacerlo de doble modo: puede conducir a nuevos mundos y suscitar nuevos poderes. El conocimiento que nunca lograríamos permaneciendo lo que somos, acaso sea alcanzable en consecuencias de poderes más altos y una vida superior, que podamos lograr moralmente. (Huxley, 1999, pág. 7)

La vida es un arte y hay que aprender a sentirla para poder vivirla, como el arte expresa emociones, pasiones, sentimientos, resentimientos, antagonismos, felicidad y desamor, deja

fluir, deja vivir, deja ser, muestra a las personas como realmente son, y no como los obligan a ser, es la capacidad del ser humano de mostrarse tal como es, sin miedos y sin prejuicios.

### **Ciudadanía y valores.**

Para el ejercicio pleno y responsable de la ciudadanía consciente es importante educar en valores desde la primera infancia, comprender que los valores son los que nos permiten convivir y relacionarnos en sociedad. Aprender a tomar decisiones como parte de la autonomía, de la ética y moral.

La ciudadanía está sustentada en principios y valores consensados por la sociedad y la misma cultura en la cual están inmersos los sujetos, pero también es necesario relacionar los valores con los derechos humanos, “La formación de valores constituye un problema pedagógico complejo solamente comprensible a partir de un análisis psicológico de la naturaleza del valor en su función reguladora de la actuación humana”. (González, 2000).

En esta concepción también es necesario comprender el proceso del aprendizaje y la relación que establece con las emociones y la regulación de las mismas y la importancia que tiene generar ambientes de aprendizaje centrados en el alumno y en el aprendizaje.

Aprender a valorar significa que es capaz de regular su propio comportamiento, de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula, aprender una norma significa que su comportamiento se realiza de acuerdo a la misma, aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a mostrarse de una determinada manera ante clases de situaciones, sucesos o personas. (Bolívar, 1999, pág. 96)

Es por ello que no se trata de medir el comportamiento o las actitudes de los estudiantes, lo importante es conocer el proceso por medio del cual construyen su escala de valores, se apropian de ellos y los practican en sociedad y viven en apego a ellos, cómo evolucionan en sus concepciones y desarrollan el sentido de cuidado de sí mismos, de preservación de la vida en todas sus manifestaciones y se reconoce como ciudadanos en el respeto de los derechos de otros ciudadanos, favorecen su empatía, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y se indignan ante una situación de injusticia, aprendan a trabajar en base a los valores y a desarrollar su práctica en la cotidianidad para fortalecer los valores universales con sus estudiantes.

### **Ciudadanía y derechos humanos.**

La ciudadanía vista e identificada desde el respeto a los derechos humanos y al sentido de justicia en las relaciones sociales que se establecen y de cualquier índole se ponen de frente dos modelos de visión de la ciudadanía una a partir de una visión reduccionista y otro a partir de derechos humanos y a la construcción de alternativas y otro al ejercicio del voto para elegir a los representantes, pero en esta visión de ciudadanía a partir de la reflexión, el análisis, la autonomía para la capacidad de decidir en base a los derechos humanos.

En la línea del paradigma de la complejidad, sería necesario considerar derechos individuales y colectivos desde una perspectiva de complementariedad más que desde el ángulo de la contradicción. Esta visión arroja matices mucho más ricos y creativos en relación con la problemática. (Avila Ruíz, 2007, pág. 6).

### **Ciudadanía y democracia.**

Ciudadanía y desarrollo holístico. Es posible formar en ciudadanía a partir del reconocimiento de las conexiones que se pueden establecer con los demás en articulación

con todo lo que tiene vida y forma, que trasciende, evoluciona y se transforma, al igual que la persona los seres vivos también evolucionan a partir de sus aprendizajes y experiencias de relación con el contexto y con el medio ambiente en el que se encuentra inmerso, este medio ambiente proporciona la mayor parte del desarrollo valorando que aporta más que la herencia genética. Para reconocer a las personas que forman parte del contexto en el que se desarrolla el ser humano es importante considerar los estadios de desarrollo en especial el estadio de la mente.

El estadio de la mente en el que la identidad se expande más allá del cuerpo ordinario aislado y empieza a establecer relaciones con los demás en función de valores, intereses, ideales y sueños compartidos. Cuando puedo emplear mi mente para asumir el papel de los demás –es decir, cuando puedo meterme en su piel y sentir lo mismo que ellos sienten–, mi identidad se expande desde el “yo” hasta el “nosotros” (y se produce, en consecuencia, un avance desde la postura egocéntrica hasta la etnocéntrica). (Wilber, pág. 9)

En una sociedad dinámica con profundas contradicciones que hacen parecer que son antagónicas, la democracia como una forma de participación consciente a través de las actitudes y juicios que se asumen para actuar en el devenir cotidiano de la vida que se desarrolla en relaciones que se establecen y que van generando puentes de entendimiento y conexiones que posibilitan la armonía social, es importante tener una visión abierta y flexible de estas relaciones que se constituyen y se construyen en el devenir histórico y se van formando con las decisiones que se toman y que son partícipes como sujetos de derecho en el cual es necesario desarrollar la conciencia individual y la colectiva como una forma de comprensión de la naturaleza humana y sus manifestaciones en el accionar colectivo, es por ello que abordado desde un paradigma reduccionista y mecanicista nos se puede desarrollar es importante asumirlo desde la complejidad.

La complejidad también es sinónimo de *riqueza de pensamiento*. Un pensamiento que asume, *a la vez*, principios antagónicos, concurrentes y complementarios, e incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual. Lo complejo asume los aspectos del desorden y del devenir como categorías que juegan un papel constructivo y generativo en la realidad y en el conocimiento. Estos aspectos aparecen en el conocimiento no sólo como explicaciones sino también como principios explicativos. O no simplemente como algo que se explica, sino como algo a partir de lo cual se explica o que sirve para explicar otras cosas (Moreno Juan Carlos, 2002, pág. 12).

La democracia en el paradigma de la complejidad de aborda a partir de las diversas prácticas que se establecen en la sociedad, en la educación, en la vida y las posibilidades de evolución de la condición de la naturaleza humana hacia un ciudadano con sentido de justicia, autónomo capaz de asumir con responsabilidad las tareas que le corresponde desempeñar como profesional de la educación y no simplemente como el que desarrolla el currículo preestablecido a nivel oficial, es el que recrea, trasforma y hace adecuaciones al diseño curricular que viene a nivel nacional de acuerdo al contexto y a las características y necesidades de los que se forman y de la sociedad, toma decisiones de manera consciente y razonada, valora las consecuencias de sus decisiones, participa libremente considera y respeta los derechos humanos, asume su profesión como un estilo de vida, es un ciudadano planetario en una sociedad globalizada, actúa con un sentido crítico y desarrolla un aprendizaje pleno y consciente.

## **Metodología**

Se abordó a través de la investigación acción a través del desarrollo de proyectos de intervención socioeducativa, con un grupo de 30 estudiantes de 7º y 8º semestre de la licenciatura en educación preescolar

## **Conclusiones**

El desarrollo de la ciudadanía consciente y plena es una necesidad en la formación inicial de las futuras generaciones de educadores, no es suficiente un curso de ciudadanía, se requiere de la práctica de valores a través de la participación en la organización de la institución es necesario que se viva la experiencia y se pueda fortalecer en las escuelas de educación básica. La ética del docente es base y pilar en la formación de las nuevas generaciones, no puede haber docencia sin ética, debido a que es una profesión que se desarrolla con niños y como niños están en una etapa de flexibilidad en su aprendizaje, de construcción de redes neuronales, de apropiación y comprensión de los valores, de una educación para la paz y del respeto a todo en un concepto amplio como lo trabajan los pueblos ancestrales, el respeto a la persona a su cuerpo, a su pensamiento, a los demás, a la vida a todos los seres del planeta, a la madre tierra.

El respeto a la vida y el sentido de justicia en el ejercicio de los derechos humanos y la educación considerada como un derecho no se puede ejercer sin la comprensión y un aprendizaje integral en el que se fortalezcan los diferentes aspectos para su desarrollo, es importante formar personalidades sanas en lo emocional en lo físico, en lo ético, que valoren la vida y la existencia humana, sean sensibles y empáticos en el ejercicio de su profesión, favorezcan la humanización y una vida plena y feliz de las nuevas generaciones.

## **Referencias Bibliográficas**

- Avila Ruíz, R. M. (2007). Las competencias profesionales para el aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización. España: Bilbao.
- Bolívar, A. (1999). La evaluación de valores y actitudes. Madrid España: Alauda Anaya.
- Boszormenyi. (1983). Lealtades invisibles. Amorrortu.
- D., H. (2014). El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido. Madrid: Narcea.
- Delgado, A. (2004). El estado actual de la teoría del apego. Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente.
- Gabriela J. Krichesky, C. M.-G. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. Revista Iberoamericana sobre la calidad, la eficiencia y el cambio social.
- González, V. (2000). La educación en valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. Revista Cubana Educación media superior, 74-82.
- Huxley, A. (1999). Filosofía perenne. Buenos Aires Argentina: Sudamericana.
- Moreno Juan Carlos, S. N. (2002). Manual de iniciación al pensamiento complejo. UNESCO.
- Wilber, K. (s.f.). La visión integral.

## CAPITULO 29

### **La polifuncionalidad de la formación inicial del educador físico: Expectativas del campo laboral**

Ana Luisa González Mejía; [asiulana97@hotmail.com](mailto:asiulana97@hotmail.com)

Lucía de la Rosa Elizondo; [luciadelar@hotmail.com](mailto:luciadelar@hotmail.com)

Jorge Posada Ruiz; [j\\_posadaefisica@hotmail.com](mailto:j_posadaefisica@hotmail.com)

Escuela Normal de Educación Física de Coahuila

#### **Resumen**

El presente trabajo muestra los resultados de la segunda fase de una investigación de corte cualitativo, realizada con empleadores de los egresados de la Licenciatura en Educación física, Plan de estudios 2002. Se incluyen las percepciones y propuestas de los participantes para enriquecer la formación inicial, considerando la próxima actualización al plan de estudios y la existencia de un perfil polifuncional que fue detectado en la primera fase de la investigación en la Escuela Normal de Educación Física de Coahuila.

**Palabras Clave:** formación inicial, educación física, empleadores, perfil polifuncional.

#### **Planteamiento del problema**

En un recorrido histórico podemos observar cómo la formación de los educadores físicos, se ha fortalecido y orientado hacia el desarrollo integral del educando; sin embargo, en este proceso, existe una búsqueda de lograr una efectiva correspondencia entre la formación inicial del educador físico y las necesidades del entorno, que sin perder su esencia educativa, exige una mayor profesionalización y atención a diversos aspectos adicionales a su rol pedagógico así como una mayor profundidad en el área de su especialidad.

Vaillant (2013), menciona que, en América Latina, la profesión docente no logra retener a los buenos maestros y entre los dilemas centrales se encuentra la formación inicial del profesorado, hecho que se debe analizar mediante una amplia gama de factores.

La evolución de los planes de estudio en Educación Física, han incorporado diferentes áreas del conocimiento; sin embargo, y ante la próxima actualización del Plan de Estudios 2002, presentamos la perspectiva de los empleadores, ya que en la primera fase de la investigación se encontró que el sector laboral para los egresados de esta especialidad ofrece una diversidad de opciones de empleo adicionales a la educación y se confirmó la existencia de una polifuncionalidad en el educador físico.

En el 2002 surge el Plan de Estudios que actualmente se encuentra vigente en las Escuelas Normales de México, cuyo propósito es la formación de docentes que desempeñen su labor profesional dentro y fuera de las escuelas de educación básica. Este plan incluye dos áreas de formación, una general para maestros y otra para la formación específica del educador físico. Comprende también cursos cocurriculares optativos para seleccionar un campo de especialización que pueden ser deporte, actividad física, recreación, terapéutica y expresión artística. Además, incluye actividades extracurriculares para que los estudiantes desarrollen sus capacidades deportivas, aprendizaje de nuevas lenguas o uso de tecnología. (SEP, 2002). A través de la presente investigación pretendemos aportar información que permita conocer, además del contexto educativo, las expectativas del sector laboral tanto de educación básica pública y particular, así como el empresarial.

Por ello, se considera que la relevancia de la presente investigación radica en identificar la situación actual en el campo laboral y conocer las necesidades de los empleadores en relación a las competencias de los egresados, proponer áreas que permitan adecuaciones en la estructura curricular, para el logro de un perfil de egreso acorde con las necesidades laborales del entorno, aportar elementos de utilidad para la toma de decisiones en los cambios de la próxima actualización curricular y en la estrategia para la actualización y formación continua a los egresados del plan de estudios 2002 y brindar con ello, elementos que consoliden el perfil de egreso.

### **Marco teórico**

Diversos investigadores se han dado a la tarea de buscar respuestas sobre podría ser este enfoque de la formación inicial del educador físico para el siglo XXI. Hoyos (2015), desde la perspectiva de los docentes, indica que existen varias áreas necesarias para el plan de estudios deseable: educación y su aplicación a la educación física en la escuela, salud, actividades físicas como *fitness* y entrenamiento personal (5.9%), gestión y dirección técnica del deporte e instalaciones deportivas, deporte y entrenamiento deportivo.

Lo anterior apoya la idea de que, en la propuesta para la próxima la actualización del plan para esta especialidad, se requiere la incorporación de actividades deportivas actuales a partir de la perspectiva de los empleadores.

Por otra parte, en una primera fase de esta investigación se identificaron las áreas en las que laboran los licenciados en educación física egresados del plan de estudios 2002: El 42.5 % de los sujetos tienen dos o más empleos en los que predomina la inserción en el sector educativo en un 75 %, lo cual indica que es correspondiente su formación con su inserción laboral, sin embargo, la polifuncionalidad también se hace presente puesto que combinan esta función de docente entre los diferentes niveles de educación o con otras funciones adicionales como: entrenamiento deportivo (22 %), actividad física y salud (2.5 %) y gestión deportiva (5 %).

Otro de los temas en que se solicitó la contribución de los egresados fue en brindar su opinión sobre cuáles consideraban como las áreas con mayor importancia para el plan de estudios de esta licenciatura. Un 60 % manifestó que los conocimientos didáctico pedagógicos, el 62 %, fundamentos técnicos y tácticos de los deportes, 62.5 % práctica docente, 50 % expresión corporal 45 % conocimientos sobre anatomía, 35 % historia de las actividades físicas y los deportes, 5% estadística, 65% conocimientos de fisiología del ejercicio, 42.5 % iniciación a la investigación.

Por lo anterior se distingue que la didáctica, fisiología y fundamentos deportivos son de gran relevancia para los sujetos investigados; restándole importancia a las áreas de historia y estadística, confirmando que las materias que se aplican directamente en la práctica son mayormente aceptadas. Además, el 67.5 % menciona que en la materia de inglés es necesario que además de la gramática se aborden temas educativos o deportivos, orientándola también hacia cuestiones aplicables en la práctica de su profesión.

Lo anterior implica una doble dimensión en su formación; la didáctica- pedagógica y la de especialización en su área. Shulman 2004 (citado por Ávalos en Velaz, 2006 p. 68), identifica de manera más específica estas áreas al mencionar las siete fuentes de conocimientos necesarias para la enseñanza: conocimiento de contenidos, pedagógico curricular, curricular, conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los fines.

Ante ello, se realizó una triangulación entre los planes de estudio, los intereses de los estudiantes y las necesidades del campo laboral para realizar los ajustes pertinentes en el plan de estudio que cursan docentes en ciernes, lo cual implica un desafío, considerando que existe un entramado de situaciones que se requieren valorar para cristalizar los esfuerzos a través de opciones curriculares, cocurriculares, extracurriculares o de especialización.

El objetivo en esta segunda parte de la presente investigación, que está apoyada en la perspectiva de los empleadores, se relaciona con la identificación del área de conocimiento de la propuesta de Shulman (2004) en la que recaen las propuestas de los participantes, así como la fase de la formación del profesorado en la que se puede incluir.

Para ubicar las fases se tomó la propuesta de Feiman (1984, citada en Marcelo, 1989): quien propone lo siguiente:

- a) **Fase pre-entrenamiento.** Incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido.
- b) **Fase de formación inicial.** Es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado.
- c) **Fase de iniciación.** Esta es la etapa de los primeros años de ejercicio profesional del profesor.
- d) **Fase de formación permanente.** Esta es la última fase a la que se refiere Feiman, e incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones.

## **Metodología**

Con la finalidad de dar alcance a los objetivos de la investigación, en esta segunda etapa, el estudio se apoyó en una metodología de corte cualitativo con enfoque fenomenológico aplicando la técnica de grupo focal, de acuerdo a las características de Alvarez Gayou (2003) en donde se identificó la información relevante con las claves número de grupo focal (F1 o F2), número de empleador (E1) y minuto de la grabación.

La selección de los informantes fue determinada de manera “deliberada e intencional” de acuerdo a la propuesta de Rodríguez y Gómez, (1999, p.135) en la que participaron coordinadores y directivos de centros empresariales, instituciones educativas o deportivas, considerando equidad de género y conocimiento de los egresados.

Para el tratamiento y análisis se realizó una categorización de los resultados acuerdo a la propuesta de Taylor y Bogdan, (2010), desarrollando categorías de codificación a priori, es decir, “una lista con temas, conceptos, y proporciones identificados o producidos durante el análisis inicial” (p. 167). Y para brindar validez y confiabilidad al mismo, se realizó una triangulación de la información.

De acuerdo a los resultados de la primera fase de la investigación en la que los educadores físicos, además de la docencia, se encuentran desempeñándose en diversas áreas relacionadas con el deporte y entrenamiento físico, se considera que la perspectiva del campo laboral es más amplia que el de la formación inicial, por ello la pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿Cuál es la perspectiva de los empleadores sobre la formación inicial de los educadores físicos?

Las preguntas subsidiarias permitieron establecer tres categorías; caracterización del educador físico, plan de estudios y aprendizajes y momentos. Las subcategorías y la correspondencia entre los tres elementos se presentan en la tabla 1:



Tabla 1  
Sub categorías y correspondencia

Pregunta	Categoría	Subcategoría
P1¿Desde la percepción de los empleadores cuál es el perfil del educador físico?	C1 Caracterización de del educador físico	S 1.1.Perfil
P2¿Cuales son las funciones que, desde la visión de los empleadores, actualmente el campo laboral requiere de un educador físico?		S1.2. Funciones
P3¿Cuáles son las áreas de oportunidad en la formación de egresados que los empleadores han percibido al momento de la contratación?	C2 Plan de Estudios	S 2.1 Áreas de oportunidad
P4 ¿Qué cursos, talleres o materias recomienda incluir en el plan de estudios para mejorar las competencias de los egresados de la licenciatura en educación física?		S 2.2.Sugerencias
P5 ¿Qué tan importante considera que los egresados cuenten con la herramienta del inglés?		S 2.3 Importancia del inglés
P6 ¿qué relación existe entre la perspectiva de los empleadores y las teorías de Shulman (2004) y Feiman (1984)?	C3 Conocimientos y fases de aprendizaje	S 3.1.Fases de aprendizaje Conocimientos del docente
P7 ¿Cuál es la relación entre la percepción de los egresados y empleadores en contraste con el plan de estudios vigente?		S 3.2 Contraste plan de estudios

Nota: Las categorías se relacionan con las preguntas de investigación

## Desarrollo y Discusión

La información recabada se dividió en subcategorías cuyos resultados fueron los siguientes: Perfil del educador físico: Los empleadores proporcionaron información general mediante adjetivos, atributos o cualidades que consideran deben ser observables en estos profesionistas como el ser comprometidos, responsables, emprendedores, respetuosos, dinámicos, agentes de cambio, innovadores, apasionados, que tengan vocación o bien, los describen en frases como las siguientes:

Enfocado a la educación integral...a las esferas afectiva, cognitiva y motriz” (F1. E1. 6:03) “Logran crear una nueva cultura en donde la gente se preocupa más por su bienestar, su salud,” (F1. E2. 4:49) “Que sean ejemplo, si, que sean congruentes, que tengan una educación integral” (F2. E1. 8:49)

También se observa que no existe una visión unificada sobre el educador físico ya que consideran que no está dirigida hacia el aprendizaje de los deportes. “Piensa que va aprender deportes, nos estamos equivocando desde que ingresamos aquí “(F2. E6. 55:21). Sin embargo, se señala la existencia de un cambio:

“Requerimos más un profesional de educación física o un profesional de la actividad físico recreativa deportiva que un educador físico tradicional”

Funciones del educador físico. Los empleadores consideran el campo laboral como “muy difícil” ya que mencionan que existen funciones para las que no se les prepara o se les certifica, teniendo ellos que invertir en una formación posterior a la licenciatura; “No salen certificados en algún deporte” (F2. E2.15:58), “Se olvida de gimnasios, de clínicas, de adultos mayores se olvida de Centro de Atención Múltiple (CAM), tú debes desarrollar esos campos y para eso se requiere mucho esfuerzo y sobre todo mucha inversión” (F2. E4.12:47). Puedes emprender algo un negocio puedes ser coordinadora de un club” (F2. E5. 20:11).

Indican que las funciones y salario son directamente proporcionales a la formación. “Necesitamos gente que este a la vanguardia...nosotros pagamos de acuerdo a la especialidad” (F2.E5.18:29). “A mí me prepararon para estar frente a grupo y yo decía yo no quiero llegar a mis 50 años en el patio... cuando llego a la coordinación no tengo las suficientes herramientas administrativas, organizativas” (F2.E5.20:11).

Vemos también que la percepción de las funciones se reduce si la opinión proviene de un empleador docente: “Es el que tiene que llegar a una escuela a atender niños, a atender un grupo de primero a sexto o los doce grupos” (F1. E3. 26:35). También se observó que los educadores físicos comparten el campo laboral con otros profesionistas, “Tengo a mi cargo 33 entrenadores y 11 son profesores de Educación Física” (F2. E2. 53:03).

Áreas de oportunidad (P3, C2, S2.1). Al momento de la contratación, los entrevistados consideran que es necesario fortalecer las áreas de planeación y evaluación, así como cursos de valores:

“Un 60 o 70 % atiende lo que se debe hacer con una planeación, con un seguimiento, con una evaluación, con un diagnóstico” F1. E3.26:35). También solicitan considerar el contexto social; “La comunidad demanda un profesional y nos lo está diciendo todo el día con el incremento de obesidad y la tercera edad” (F2. E6. 28:59)

También hablaron sobre el enfoque exclusivo en educación; “Las herramientas no van a la par con las oportunidades laborales que se han generado en la comunidad... el perfil el educador físico ya no debe de ver como única opción laboral una escuela particular o pública” (F2. E6. 29:01).

Finalmente, consideraron que esta expansión laboral, puede deberse a ciertos factores como la obtención de empleos por horas. “A veces ellos tienen que andar buscando otros medios de sustento por el número de horas que les dan” (F1. E3. 1:02:11).

Sugerencias para la formación (P4. C2. S2.2). En general hablan de incluir en el plan de estudios espacios para natación, béisbol, teoría del entrenamiento, psicología deportiva, administración, recreación, liderazgo, planeación, inteligencia emocional, uso de la tecnología, aquafitness, pilates, yoga y spinning. Además, hablaron sobre las habilidades y profundidad de los aprendizajes.

“Necesitamos las habilidades de liderazgo... de planeación, coordinación, supervisión y control... tratar de llevar una vida saludable... la motivación, la inteligencia emocional, el trabajo en equipo, deben tener el dominio de idiomas, de la tecnología, emprendedor” (F2. E5. 9:47).

También mencionan la necesidad de unir teoría con la práctica o el dominio personal de lo que se enseña: “En natación el conocimiento que debe tener un maestro ni en cuatro años que tenga estudiando, puede ser un maestro de natación, tiene que ser un buen nadador” (F2. E6. 55:21). Se resalta el hecho que para este tipo de aprendizajes se requieren espacios especializados con los que debe contar la institución.

Inglés (P5. C2. S 2.3). A este respecto ya se había mencionado en anteriores respuestas la necesidad de dominar una segunda lengua y de manera obligatoria. “Las personas que contratan, ya lo piden como obligatorio” (F2. E2.52:07).

### **Resultados y Conclusiones**

Con lo anterior se infiere que, al momento de egresar de la escuela normal, el estudiante encuentra una amplia gama de opciones laborales, lo que implica una polifuncionalidad, pero esto no le impide ingresar a ellas o desarrollar habilidades y obtener información que genera a través de la experiencia personal, aunque en el plan de estudios no se haya profundizado.

Lo más destacado de los comentarios que realizaron los empleadores fue el que el egresado presenta algunas carencias en cuanto a la planeación-evaluación (por lo cual se retoma la necesidad de reforzar vinculación teoría con práctica desde el plan de estudios), así como del conocimiento especializado de algún deporte.

Las actividades adicionales al ramo educativo son vistas por los empleadores como una opción para equilibrar sus ingresos ya que generalmente al egresar su trabajo es por horas y ellos mismos proveen las opciones a las que pueden laborar como gimnasios, clínicas de rehabilitación, CAM, negocios, clubes deportivos.

Por lo anterior se infiere que el maestro tiene una gran encomienda al ser el responsable de guiar, orientar y facilitar el aprendizaje del alumno y además, el campo laboral le solicita ser un profesionista certificado y actualizado.

En cuanto a las áreas de oportunidad, al momento de la contratación, mencionaron que el educador físico está capacitado para la docencia en un 95% y el otro 5% para desempeñarse en algún ámbito ya sea administrativo, o como entrenador o en otro lugar que se relacione con la actividad física.

En definitiva esto permite deducir de esta investigación que la diversidad del perfil de egreso de instituciones afines a la actividad física y la salud mencionan que existen numerosos rubros que se encuentran en el marco de estudios como lo son: La enseñanza-investigación egresando en calidad de licenciados y maestros, en el entrenamiento deportivo se encuentran también licenciados y técnicos deportivos, en la gestión deportiva obtienen una licenciatura en formación profesional y en la actividad física para la salud.

En relación al inglés, el plan de estudios 2002 la propone como una actividad cocurricular, sin embargo, los egresados mencionaron la necesidad de que incluya contenidos relacionados con su profesión y los empleadores consideraron que era una parte importante y obligatoria para el momento de la contratación el contar con este tipo de certificaciones.

Finalmente, al relacionar los conocimientos necesarios para la enseñanza propuestos por Shulman (1984), encontramos que las propuestas de los empleadores como natación, béisbol, teoría del entrenamiento, psicología deportiva, administración, recreación, liderazgo, planeación, inteligencia emocional, uso de la tecnología, yoga, spinning, etc. están directamente relacionadas con los contenidos disciplinares, dejando en segundo plano los aspectos pedagógicos, curricular y de los alumnos.

En relación al momento en que pueden incorporarse estas propuestas en las fases de Feiman (1984) se considera que existe correspondencia para su inserción en la formación inicial y en la formación permanente, acción que puede ser a través de opciones cocurriculares de formación complementaria y certificaciones implementadas por cada institución o de formación continua, dirigida a egresados.

La información anterior sobre los empleos que obtiene un educador físico arroja resultados relacionados con las múltiples áreas de la actividad física, exigiendo respuesta a cambios

paradigmáticos requeridos por la sociedad en donde ya no es posible solamente estudiar la educación física y trabajar como tal en los niveles básicos de la educación en México. De manera general se concluye que la formación inicial del educador físico debe responder al reto que manifiestan los empleadores buscando consolidar y actualizar la formación en el área educativa sin dejar de ver el ámbito deportivo y empresarial cuyo perfil este centrado en las capacidades desarrolladas y la imagen que proyecta el educador físico con su actuar permita cumplir con el perfil solicitado de un educador polifuncional mediante una educación integral.

### Referencias Bibliográficas

- Alvarez Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Ed. Paidós. México.
- Ávalos, B. (2006), “El nuevo profesionalismo, formación docente inicial y continua”, en *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión del siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/IIPEUNESCO/Fundación OSDE.
- Carlos Marcelo (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo* Barcelona, España. EUB. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos\\_Marcelo/publication/256194929\\_Formacion\\_del\\_Profesorado\\_para\\_el\\_Cambio\\_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d20000/Formacion-d](https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d20000/Formacion-d)
- Hoyos, G. (2015) *La formación del profesorado en Educación Física en México. Necesidad de un cuerpo TRONCAL*. Universidad de Extremadura. Tesis Doctoral. Disponible en: [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3940/TDUEX\\_2015\\_Hoyos\\_Ruiz.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3940/TDUEX_2015_Hoyos_Ruiz.pdf?sequence=1)
- Plan de estudios licenciatura en educación física. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lef/descarga>.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª. Ed. Aljibe. Málaga, España.
- Sampieri, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. 5ta. Ed. McGraw Hill. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) 2012. *Plan de estudios licenciatura en educación física*. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lef/descarga>.
- Shulman, L. S. (1984). “The practical and the eclectic.” *Curriculum Inquiry* July 1984.
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L., & Sherin, M. G. (2004). “Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives.” *Journal of Curriculum Studies* 36.2: 135-140.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. 13ª impresión, 2010. España.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Lantina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de educación comparada*. 22 (185-206). España

Velaz, C., Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021*. Madrid, España. Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9202>

## CAPITULO 30

### Educación y Formación como antesala para el proceso de titulación en la Escuela Normal

René López Auyón  
[reloau@gmail.com](mailto:reloau@gmail.com)  
Escuela Normal de Ixtlahuaca  
María Elena López Serrano  
[malvels@gmail.com](mailto:malvels@gmail.com)  
Erasmus Arriaga López  
[aileerasmo@gmail.com](mailto:aileerasmo@gmail.com)  
Escuela Normal de Capulhuac

#### Resumen

En la formación de los docentes en educación preescolar, el documento recepcional tiene como objetivo dar cuenta del logro de las competencias genéricas y profesionales estipuladas en el plan de estudios 2012; visto así, se convierte en uno de los insumos para conocer la forma en que se ha desarrollado el proceso formativo; previo al análisis de los documentos fue necesario reconocer la forma en que vivenciaron su formación, así como algunas de sus concepciones respecto a la docencia, los resultados que se presentan son producto de la investigación denominada “La titulación y las competencias del perfil de egreso” El método que se empleó es la etnometodología debido que la actividad que realiza el docente en formación es significativa para él y los otros con los que interactúa, con la intención de comprender la situación que se vive desde dentro, además, en la indagación se realiza la descripción analítica de las actividades prácticas con base en una interpretación y explicación de la construcción del documento estructurado con base en lo que viven para así darle sentido y significado a las acciones concretas que conforman la formación profesional en el escenario de una escuela normal.

**Palabras clave:** Educación, Formación, Proceso de titulación, Competencias Genéricas y Profesionales.

#### Planteamiento del problema

Uno de los propósitos de las Instituciones de Educación Superior es alcanzar el logro del perfil de egreso, por ello, las Escuelas Normales han establecido como meta el alcanzarlo y para dar cuenta de ello, es necesario evidenciar las competencias genéricas y profesionales, motivo por el cual en la Escuelas Normal de Capulhuac, el CA en consolidación ha establecido como tarea esencial mirar desde una perspectiva comprensiva la formación de los estudiantes en el marco del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 (LEPre 2012), por lo que conocer y pensar la manera en que se adquieren y desarrollan dichas competencias que los hacen aptos para desarrollar el trabajo docente es indispensable para la escuela normal.

Desde las posturas constructivista y sociocultural; el aprendizaje consiste en ser un: “...proceso activo y consciente en la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende...” (SEP, 2012, pág. 31) Ante esta idea de aprendizaje, se identifica la necesidad de repensar la manera en que se dan forma a las competencias profesionales de los estudiantes normalistas y coadyuvan a la toma de conciencia de las mismas, es decir, orientar a los estudiantes en la necesidad de conocer y

construir aprendizajes, que le sean relevantes y que le apoyen a insertarse en la vida profesional, laboral y social en contextos socioculturales diferentes al que se han formado. De acuerdo con lo previsto en el plan de estudios 2012, el documento recepcional es un escrito donde se demuestran las capacidades de los estudiantes para resolver problemas que viven en su formación tanto teórica como práctica. En este sentido, se convierte en el medio donde se plasma de manera concreta elementos esenciales del proceso de formación que experimentaron durante su estancia en la Normal, y es este documento en el que se pueden valorar el nivel de logro de las competencias genéricas y profesionales que los conformaron como docentes en las jornadas de práctica. Por lo anterior, es un medio donde los estudiantes demuestran de manera concreta la capacidad que han desarrollado para “reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (SEP, 2014, pág. 7).

### **Metodología**

El estudio es de corte cualitativo-interpretativo con base en la perspectiva etnometodológica, entendida como el estudio que evidencia las formas de ser, sentir, pensar y actuar de un grupo social con la intención de “interpretar, argumentar y explicar...” (Iafrancesco V., 2003). Esta abre la posibilidad de mirar desde otro ángulo el sentido que tiene la formación docente en los estudiantes, se comprenderá la forma en que ellos lo viven. En este sentido se recupera de la etnometodología los medios para ver, describir, analizar, explicar y argumentar sobre el cómo el estudiante transita su formación profesional, plasmándola en el documento recepcional al final de su proceso formativo, retomando el entorno donde interactúa como actor social que otorga sentido y significado a su hacer en el escenario donde se desenvuelve. En este tenor, en el presente estudio estructurado en tres fases temporales, se exponen las coyunturas escolares que viven los estudiantes, como una evidencia tangible de la forma de sentir y actuar de una cohorte generacional, vista como un grupo social que tienen prácticas habituales, porque son educandos que viven situaciones en espacios áulicos que les son comunes donde desempeñan un rol específico, el de estudiantes.

La investigación se dividió en fases, la primera partió de un análisis teórico – normativo, la segunda fase considera el análisis de los documentos recepcionales, así como la recuperación de las entrevistas efectuadas a los estudiantes. En la tercera fase realiza un análisis de la información recolectada.

### **Resultados**

Si bien es cierto que lo escrito en los documentos recepcionales dan cuenta de las competencias alcanzadas, resulta necesario comprender la forma en que vivieron el proceso formativo los estudiantes, para ello se realizaron entrevistas como parte de la fase dos en las que las evocaciones de los que viven dicho proceso es esencial, ya que en estas se plasma el sentido y significado de las vivencias formativas, al respecto, el sentir de los egresados se enmarca en el puenteo de significaciones que le dan identidad como docentes y otorgan sentido a lo que hacen. En las siguientes líneas se describe un análisis de lo dicho por los docentes, las evocaciones que se recuperan de forma literal se describen en cursivas.

Tal es el caso de la informante 1, la cual menciona que aprendió: a *preveer y leer a los docentes* que formaron parte de su formación inicial, ya que para llegar y acercarse a los maestros tuvo que reconocer que debía de: “*cambiar la indiferencia hacia los maestros y apoyarlos en lo que pidieran*”, esta evocación es ejemplo de un reconocimiento del ser

docente, es aquí donde inicia la toma de conciencia en el rol, porque el preveer y leer al docente es estar en sintonía con el otro lo que conlleva al cambio de una actitud de indiferencia a una de reconocimiento y respeto, pero más aún, el apoyo al trabajo formativo como aspecto esencial en la formación del ser humano.

Otro ejemplo de toma de conciencia es la comprensión en la otredad, en este tenor la informante 2, menciona que el acercarse a los maestros permitió *“cambiar la actitud”*, situación que lleva a reflexionar el desarrollo de la empatía como medio de formación que se potencia en el que se forma, el darse cuenta del rol que le toca desempeñar en cada fase de su actuar, aspecto fundamental que refuerza la informante 3, al evocar que involucrarse con los maestros de la Normal y de Educación Básica le permitió mirar diferente a los niños y eso hacer *“ligera la práctica docente, obtener mejores aprendizajes y manifestar las competencias tanto en la Escuela Normal como en el Jardín de Niños”*.

El informante 5, menciona que el desarrollo de la empatía es esencial en la formación docente, ya que el relacionarse con los maestros de la normal de manera más directa en la construcción de las planeaciones y de la orientación que le daba su maestro asesor permitió practicar valores como el respeto tanto a los alumnos como a los maestros, la responsabilidad de cumplir con las comisiones encomendadas, tomar decisiones cuando se presentaba algún problema o en el desarrollo de una actividad escolar, se aprendió a planificar tomando en consideración lo que dicen los autores, lo que mencionan los maestros de la normal y lo que evocan los docentes de las escuelas de práctica.

Un tema de interés que es recurrente en los egresados y que les queda como aprendizaje significativo que les pontencio como docentes y que fue parte esencial del proceso formativo es el vivir en la incertidumbre, el dar respuestas pensadas a lo impensable, el preveer tareas para solucionar problemas que se presentaban tanto en lo académico como en lo administrativo, esto les llevó pensar más allá de lo que les decían los maestros tanto de básica como de la normal.

La incertidumbre es un aspecto que valoran, porque les da la pauta para pensar y actuar ante lo inesperado, tal es el caso del informante 5, el cual comenta que ser partícipe de la generación primera del plan de estudios 2012 le permitió tomar conciencia de que estaba ante una situación imprevista, que necesitaba herramientas cognitivas y prácticas para vivir la implementación de un plan de estudios, que le exigió estar preparado para lo impredecible, tener conciencia de que en cualquier momento se pueden dar los cambios y que estos requieren una participación activa y pensada, es una preestructuración de lo que va a ser una reforma y se tiene que cumplir porque así lo determinan los que la implementan, a decir de él: *“los cursos que no vimos en un inicio los vivimos en otros momentos apresuradamente, nos decían que el enfoque cambió, que tenemos que priorizar la transformación y que esto se vea reflejado en los resultados, que al final se verá en el desarrollo de competencias profesionales las cuales nos permitirán realizar de la mejor manera nuestro trabajo docente, por eso lo que hacíamos era estudiar en grupo cuando teníamos tiempo, investigábamos los temas que quedaban inconclusos, utilizamos la biblioteca de manera continua, algunos comprábamos libros para estudiar en casa, también utilizamos libros y materiales que están en línea, revisábamos videos y veíamos tutoriales, la SEP tiene documentos muy valiosos en internet, por eso el abrirnos a otros espacios nos permitió tener otra visión y no quedarnos con los contenidos que veíamos en las clases, algo que pienso que nos permitió hacer frente a las incertidumbres es el dialogar con nuestros compañeros sobre temas de interés”*.

En la evocación se percibe el desarrollo de la autoformación, proceso que permite la toma de conciencia mediante la teoría y la práctica, porque el estar atento a los posibles cambios



despierta en el ser humano la necesidad de formarse tomando en consideración otros elementos como son la información variada, la investigación y el diálogo colaborativo entre pares.

El informante 9 menciona que a su parecer existen cambios en la formación, el vivir en plan de estudios le permitió mirar las características que había desarrollado desde el preescolar hasta la preparatoria, porque el vivirlo lo llevó a adquirir ciertas características que se contrapongan con lo que se desarrolla en la reforma, por ejemplo estaba acostumbrado a obedecer lo que decían sus maestros, sin embargo, con la reforma, ahora su rol era de que él tenía que buscar algo innovador porque la innovación no es utilizar la computadora para enseñar, sino que la innovación es el proceso para el cambio que conlleva a la transformación, y esto permite valorar y analizar las herramientas para planear e implementar proyectos de intervención socioeducativas, algo que no se hacía en 7o y 8o semestres con el Plan de Estudios 1999.

El informante 11 reflexiona que las competencias profesionales que adquirió y plasmó en el documento recepcional son la planificación de situaciones de aprendizaje atendiendo los planes de estudio y la creación de ambientes de aprendizaje inclusivo, pero estas competencias profesionales se fueron adquiriendo en cada semestre durante los cuatro años por ejemplo: *“en cada semestre se marca como fui, como soy y como debo ser, por ejemplo: en segundo me percaté que me faltaba control de grupo y que a los materiales que elaboraba les faltaba un plus o no los usaba de manera adecuada, en sexto semestre puedo decir que superé estas dos inconsistencias en mi formación y lo demostré en séptimo y octavo semestre y creo que la actividad pedagógica la superé en cada semestre de mi formación”*.

El informante 7 menciona que el desarrollo de competencias profesionales ha sido porque los maestros lo han guiado a ello porque menciona que al inicio el trabajar con docentes en tutoría permitió que en el primer semestre adquirieron sentido de que estábamos cursando una carrera de educación superior, lo que permitió modificar la forma de vivir; *“entre ello se modificó el dar tiempo al estudio, aplicarnos a nuestra formación, en segundo año nos preocupamos por las prácticas y aquí desarrollamos cada uno de nosotros nuestra historia de éxito, en tercer año atendemos las práctica pero nos preocupaba el documento recepcional porque vimos lo que era la tesis como modalidad de titulación y varios de nosotros queríamos hacer tesis, lo que no pudimos desarrollar”*.

El informante 6 dice que la autoformación es fundamental para transitar la licenciatura porque en palabras de propias evoca *“yo veía la necesidad de saber y que había cosas que no sabía y esa necesidad me permitió indagar, buscar, la necesidad de ser, por ejemplo: en la práctica, he sentido la escasez de técnicas didácticas, para superar esto, primero pregunté a mis maestros, a los maestros de las escuelas del jardín y después me cuestioné ¿cómo con esos materiales, puedo hacerlo en la práctica? y esa necesidad le permite ir a los libros y buscar experiencias de otros, es decir, los docentes que es lo que proyectan y cómo lo proyectan a la comunidad”*.

Esto toma sentido cuando te das cuenta de que lo que haces impacta en los otros, en este caso en los niños, en los padres de familia, creo que aquí sí va el dicho de que se educa con el ejemplo, *“estoy claro de que los maestros no somos bibliotecas andantes, pero tenemos que conocer para apoyar a quien lo necesita ya sean niños, padres de familia o nuestros propios compañeros”*.

El informante 8, menciona que su formación tiene que ver con los procesos que se planean en las academias, pero esto es desconocido por los estudiantes por ejemplo se menciona que *“podría pensar en las academias, porque cada lunes creo que se reúnen para eso, y creo*

*que en las academias se identifica lo que se está haciendo bien y lo que se hace mal, se preocupan por los vacíos de información, ellos identifican: “lo que nos hace falta como estudiantes”.*

El informante 3 dice que la reforma les trajo dolores de cabeza, molestias, frustraciones, sentires encontrados, incertidumbre, *“pero que bueno que sea así porque ello ha permitido que estemos viviendo en constante aprendizaje, hemos aprendido a salir adelante, no vivimos en una zona de confort, hemos vivido en toma de decisiones, hemos aprendido a saber llevar los cambios, sabemos trabajar con la flexibilidad, sabemos responder al cambio y a las necesidades que se presentan, lo hacemos sin miedo, decidimos con rapidez, en lo social no estamos inmiscuidos en la hermeticidad porque vivimos en la incertidumbre y sabemos responder ante ella”.*

El informante 9 menciona que la reforma ha cambiado la vida de los estudiantes normalistas, ya que en un primer momento, en el primer semestre de la licenciatura cursan pocas materias, había poco trabajo, pero al transcurrir el tiempo se dieron cuenta había mucho trabajo y no había las herramientas para realizarlo, por ejemplo: no había materiales, para investigar, faltaban programas, no había con que guiar el proceso formativo, a veces el ver estas barreras se siente el obstáculo y se van las ganas de cursar la carrera por no tener fijo el curriculum, *“como que se iban esas ganas de seguir estudiando”* si no hay material por qué se implementa la reforma, si se ponen los fines tenemos que tener los medios.

En la formación es muy importante los padres de familia, eso lo dicen los informantes 3,4,6,8,9 porque ellos animan a continuar los estudios, por ejemplo *“echale ganas para que cumplas tus sueños” “la escuela nos da el triunfo en la vida” “la escuela es lo que nos permitirá tener un hijo profesionalista” “tú eres el ejemplo de la familia”* como podemos percatarnos, los padres de familia son un pilar en el desarrollo de la formación de los estudiantes de la profesión docente porque fortalecen la acción formativa con palabras que alientan al joven a continuar con los estudios.

## **Referencias Bibliográficas**

- Córdova Villalobos, J. A. (lunes 20 de agosto de enero de 2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Diario Oficial de la Federación, Organismo del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, pág. 112.
- Etnometodológica (Primera ed.). Bogota, Colombia: Magisterio.
- Gadamer, H. (2010). Verdad y Método II. Salamanca: Ediciones Sígueme S.A.U.
- Gadamer, H.-G. (2012). Verdad y Método. Salamanca/España: Sígueme.
- Iafrancesco V., G. M. (2003). Los Cambios en la Educación: Perspectiva Etnometodológica (Primera ed.). Bogota, Colombia: Magisterio.
- Morín, E. (2007). Metodo I. México.
- Poder Ejecutivo Federal. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última Reforma Publicada DOF 28/07/2015
- Poder Ejecutivo Federal. (2013). Plan Nacional de Desarrollo.
- Pública, S. d. (2014). Lineamientos para organizar el proceso de titulación. México, México: SEP.
- Red de Investigadores Educativos. (2015). Protocolo de investigación.
- SEP. (20 de agosto de 2012). Diario Oficial de la Federación. (S. d. Pública, Ed.) Distrito Federal.

SEP. (1993). Ley General de Educación. Última Reforma Publicada DOF 20/04/2015  
SEP. (2014). Orientaciones Académicas para la elaboración del trabajo de titulación.  
(S. d. Pública, Ed.).

## CAPITULO 31

### Motivos por los cuales los jóvenes, al egresar del bachillerato, eligen ser docentes

Jacqueline León Robles; [jcque8052@gmail.com](mailto:jcque8052@gmail.com)  
Adán Enrique Méndez Melcher; [adanmendez88@hotmail.com](mailto:adanmendez88@hotmail.com)  
Francisco Salvador López Velarde; [franciscolv218@gmail.com](mailto:franciscolv218@gmail.com)  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

#### Resumen

Un tema que actualmente tiene gran impacto en la comunidad educativa, son los nuevos lineamientos y parámetros que se han establecido para el ingreso, promoción y permanencia al magisterio. Debido a este panorama, para conocer qué factores y motivos inciden en los estudiantes al elegir ingresar al magisterio como opción profesional al concluir sus estudios de bachillerato en escuelas del estado de Sonora, se aplicó una entrevista semi estructurada conformada por tres preguntas dirigidas al tema de indagación, participando una muestra de 55 alumnos de ambos sexos, pero con la característica de estar cursando actualmente el sexto semestre de preparatoria. La presente investigación de corte cualitativo, recoge la perspectiva que tienen los jóvenes respecto a la docencia, así como los motivos por los cuales eligen ser maestros. Como hallazgo principal se manifiestan los distintos motivos por los cuales se elige la docencia como profesión, dentro de estos prevalece la motivación, los rasgos de personalidad, vocación y los estereotipos laborales.

**Palabras clave:** Docencia, elección profesional, motivación, vocación.

#### Introducción

En la actualidad, el tema de la Educación es uno de los más relevantes e importantes para la sociedad, puesto que es vista como el principal pilar para desarrollar y crear una vida digna en los seres humanos. Según Trigueros (s/f): “la educación es un proceso gradual mediante el cual se transmiten un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, comportamientos, actitudes y formas de actuar que el ser humano debe adquirir y emplear a lo largo de toda su vida” (p. 3).

Hoy en día, los profesores se enfrentan a grandes desafíos; por ello los educadores tienen una gran carga tanto profesional, como personal, que requieren fortalecer para poder desarrollar su labor docente de una manera significativa.

La elección de una profesión es una decisión que, suele ser muy trascendental y en su caso, difícil, puesto que, a partir de dicha elección se establece el futuro y el estilo de vida en el cual se desarrollará la persona.

#### Propósito de estudio

La presente investigación se centra en indagar los motivos por los cuales los estudiantes de bachillerato, eligen la docencia como profesión, para esto, se analizarán las distintas concepciones que la sociedad tiene respecto al oficio docente y el cómo estos ideales, han ido influyendo en las decisiones que los jóvenes toman.

#### Preguntas de investigación

¿Cuáles son las opciones profesionales que más inciden en los intereses de los jóvenes?

¿Cuáles son los motivos por los cuales, los jóvenes al egresar del bachillerato, eligen la docencia como opción profesional?

¿Qué factores inciden en la elección de carrera?

### **Problema de investigación**

Anteriormente, el ingresar al magisterio era una propuesta atractiva debido a las prestaciones que se tenían, el prestigio de la profesión y las posibilidades de ascender a un salario más alto bajo las condiciones del escalafón y carrera magisterial.

Debido a las ventajas mencionadas anteriormente, las elecciones sobre la profesión docente eran más claras, pues todo estaba encaminado a tener una estabilidad laboral, social y económica. Fue hasta el año de 2008, cuando se creó la Alianza por la calidad de la Educación, en la que se establece, revalorar la función social del magisterio, al asumir que el docente es el protagonista de la transformación educativa de México (Hernández, 2009, p. 21). Así mismo, a partir de esta Alianza, comienza el concurso de oposición para el Ingreso a la Educación Básica, el cual según la Secretaría de Educación Pública (2015): “Es un concurso público que tiene como finalidad garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los aspirantes para el ingreso al servicio público educativo” (p. 7).

Así mismo, en 2012 se inició con la implementación de la Reforma Educativa, la cual tiene como propósito, hacer de la educación de calidad el principal pilar para transformar el país. Dentro de esta reforma se establecieron diversos parámetros para el ingreso, permanencia y promoción al magisterio, puesto que ahora dependerá de los concursos de oposición y la demostración de méritos (SEP, 2015).

Esto hace referencia a la nueva manera de ingresar al magisterio, que actualmente se adquiere conforme los resultados logrados en los exámenes de oposición, debido a que, la incorporación al magisterio dependerá de resultados idóneos o no idóneos para desarrollar la docencia.

Por tal motivo, la elección docente como opción profesional se volvió más compleja con los nuevos lineamientos, condiciones, sistemas y organismos que tienen como finalidad que la enseñanza que se brinde sea de calidad; por lo cual Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) transformó la oferta de docentes apropiadamente formados, apoyados y calificados en una de las principales prioridades, puesto que, para brindar una enseñanza de calidad se necesitan docentes altamente preparados y comprometidos con su labor y responsabilidades que esta conlleva, y es por esto que se optó por someter a todos los docentes a ser evaluados constantemente.

Tomando como referencia lo anterior, se puede reflexionar, que hoy en día, todos estos factores inciden enormemente en los jóvenes para elegir la docencia como profesión a ejercer durante toda la vida; los individuos, guiados por lo que escuchan y perciben en los diversos medios de comunicación crean paradigmas y opiniones que desvalorizan la función docente; lo que sí es una realidad es que la sociedad en general debe estar informada de la situación actual y saber en qué consiste verdaderamente la profesión docente, así como los cambios y/o modificaciones que se han hecho, ya que ahora es una profesión altamente competitiva.

### **Marco teórico-conceptual**

Es muy interesante conocer por qué se sigue eligiendo la docencia como profesión, qué es lo que lleva a las personas a ejercerla; el saber si se sigue buscando una estabilidad social, si se continúa la influencia o tradición familiar; o si realmente, a pesar de todas las circunstancias a las cuales se enfrentarán los docentes actuales, desean profesar la docencia por vocación o interés social.

Puesto que la elección de alguna profesión, según Mungarro y Zayas (2009) es un acto en el que influyen varios aspectos ya sean emocionales, personales, laborales, familiares y profesionales, se han realizado diversos estudios que han permitido verificar lo mencionado anteriormente por los autores.

En la Universidad Internacional de Catalunya en el año de 2014, se realizó un estudio con el objetivo de profundizar en las motivaciones que impulsan a los alumnos a elegir estudios de Educación. Se implementó un instrumento completo de 61 ítems con resultados descriptivos, con una muestra de 857 alumnos encuestados del 3º grado en el ciclo 2012-13.

Se obtuvieron resultados referidos a que, dentro de los factores que influyen en la elección profesional por la docencia, sobresalen tres variables con mayor peso en sus respuestas, el primero de estos hace referencia al gusto de los alumnos por trabajar con niños/ adolescentes, el segundo a la conciliación trabajo-familia y por último el factor referido a las experiencias previas de enseñanza-aprendizaje.

Delimitando el contexto de las investigaciones y debido a la importancia del tema se realizó una investigación en la cual se tomó una muestra de 206 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal del Estado “Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro” de Hermosillo, Sonora. Los resultados fueron obtenidos mediante la aplicación de dos cuestionarios (uno de datos personales y otro de motivos de elección docente).

De los cuales Mungarro y Zayas (2009) expresan que gran parte de los alumnos encuestados señalaron tener algún vínculo familiar con docentes, así mismo, otro fragmento indicó que algún amigo había elegido la misma carrera. La mayoría eligió esta carrera en primer lugar, y otros pocos afirmaron no tener otra opción.

Gómez y Tenti, citados por Fernández (2001), reconocen que, quienes desempeñan una profesión, tienen una fuente de motivación y la ejercen de manera continua, por lo tanto, cabe identificar los dos tipos de motivaciones, las cuales según Baquero y Luque hacen referencia a la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

Baquero y Luque, citados por Francesco (2011) señalan que la motivación intrínseca hace referencia a las acciones que el sujeto realiza por interés propio y curiosidad, sin esperar o recibir alguna recompensa de ningún tipo. A su vez, Cruz, Pérez y Cantero (2009) mencionan que la motivación extrínseca es el conjunto de recompensas monetarias, pagos de salarios, incentivos y complementos por méritos, que recibe un individuo a cambio de su trabajo.

Por su parte, Holland (1981) en su teoría tipológica de las carreras y la conducta vocacional, señala que “la elección de una carrera representa una extensión de la personalidad de la persona” (1981, p. 53). Esta teoría enmarca la elección de carrera en dos concepciones, la primera refiere en función del clima emocional en el que se ha criado una persona, este va a desarrollar conductas que la van a encaminar hacia distintos tipos de profesiones. En la segunda concepción, se postula que el mundo ocupacional es visto por los sujetos como estereotipos ocupacionales que se fundamentan en las experiencias con el trabajo, por lo cual, cuando un individuo posee escasos conocimientos acerca de una inclinación particular, se crea estereotipos ocupacionales de lo que conlleva esa elección y los resultados que obtendrá.

## **Metodología**

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, utilizando la teoría fundamentada, a la que Salgado (2007) describe como las proposiciones teóricas que surgen de los datos obtenidos en la investigación, por lo que, el presente estudio adopta este diseño, ya que es una práctica que se fundamenta con las expresiones y experiencias de los individuos involucrados, es por eso, que se requirieron personas que fueran jóvenes estudiantes que se

encuentren cursando el sexto semestre de bachillerato, en instituciones del estado de Sonora, tomando como muestra un total de 55 participantes, de sexo indistinto, así como de edades desiguales.

La deliberación de estos estudiantes, se realizó de manera aleatoria, ya que se acudió a distintas escuelas preparatorias del estado de Sonora y se eligió entre toda la población de estudiantes, a los alumnos que actualmente estuvieran cursando el sexto semestre.

Se implementó la entrevista, que consta de dos partes, la primera de estas consiste en recabar los datos personales y/o de identificación de los sujetos de análisis. En la segunda parte se presentan tres preguntas guías para obtener los resultados esperados.

Al tener la información, esta se procesó en el software de categorización ATLAS.ti, en el cual se asignaron categorías conforme a las respuestas de los alumnos, una vez obtenidas y clasificadas las categorías, y a partir de los patrones recurrentes, se prosiguió a la creación y asignación de familias de categorías, relacionarlas entre sí y obtener así la densidad que presenta cada factor como respuesta.

## **Resultados**

Durante la investigación, se observó la variedad de profesiones que actualmente tienen más relevancia entre los adolescentes al momento de elegir una opción laboral, como lo son: las Ciencias de la salud, Ingenierías y Educación.

En lo que conlleva a la elección docente, se puede inferir que, dentro de los motivos por los cuales los adolescentes la eligen en sus opciones profesionales, el que cuenta con mayor incidencia es la vocación que sienten tener los estudiantes, vista como el gusto e importancia que le dan a la carrera. Al respecto un estudiante mencionó:

*Por qué me gustaría enseñar a los niños y por qué siento que tengo la capacidad de saber explicar y pues porque me gusta (18CECYTES6-IXCR-HERMOSILLO).*

De acuerdo con esto, Pantoja (1992) señala que la vocación es el llamado a satisfacer una necesidad, para lograr el bienestar del individuo y afirmar un interés que lo impulsa a hacer las cosas y alcanzar el éxito.

A su vez, la superación personal es otro motivo con gran relevancia, puesto que los alumnos consideran la docencia, como una oportunidad para estar en constante aprendizaje, e ir obteniendo una superación tanto personal, como profesional. En relación a este motivo un alumno comenta:

*Maestro es mi primera opción porque es una carrera donde puedes estar aprendiendo muy seguido, y vas creciendo en tus conocimientos (18CECYTES6-ERGX-HERMOSILLO).*

Al respecto, Blanco, González, Salcedo y Torres (2016) mencionan que los estudiantes manifiestan un interés tanto en la carrera, como en lo que ofrece durante su desarrollo, lo que indica que, esto es de vital importancia, ya sea para la superación personal y profesional.

Estos motivos se encuentran relacionados con la teoría de la motivación intrínseca de Baquero y Luque, citados por Francesco (2011), puesto que los alumnos infieren por ejercer una profesión que sea de interés propio, en el cual se desempeñen y crezcan profesionalmente, sin esperar alguna recompensa a cambio. Así mismo, existen otros motivos que infieren en la elección docente, como lo son las habilidades personales, la influencia familiar y docente que han tenido al largo de su vida, las expectativas personales sobre la carrera y la estabilidad laboral que desean obtener (ver Figura 1). Haciendo relación con la teoría tipológica de las carreras de Holland (1981), en la que menciona que el clima

emocional y cotidiano de la persona, influye en las elecciones que la persona toma, principalmente en la profesión deseada a ejercer.

Por igual, se pueden expresar los diversos factores que intervienen para no referir a la docencia como posible opción profesional, dentro de estos se encuentran los factores asociados a la vocación, puesto que la mayoría de los estudiantes, no eligen la docencia, debido a la falta de interés y gusto por la misma, sintiendo no tener esa capacidad de poder enseñar. Por lo cual, un alumno menciona:

*No es una carrera que me llame la atención. No tengo mucha paciencia ni mucho menos se explicar (18COBACH6-LMRL-MAGDALENA).*

Por lo tal, la falta de vocación sobre algún oficio y en este caso en la docencia, causa un desinterés por llevar a cabo su labor, a lo que, García (2007) expresa que la vocación es algo que se impone desde dentro con fuerza irresistible, de modo que si no ejerce, se vivirá frustrado en la vida.

Otro aspecto muy relevante fueron los factores laborales, puesto que consideran que se enfrentarían a muchas dificultades en el campo laboral, como lo son: la dificultad de poder conseguir un trabajo estable y seguro y percibir un pago monetario muy bajo. Al respecto un alumno comenta:

*Esta más que claro que no la elegiría porque ahora los maestros batallan para agarrar trabajo y que les paguen (18CECYTES6-KXEX-HERMOSILLO).*

Dentro de estos factores, resalta lo fundamentado en la teoría de la motivación extrínseca propuesta por Pérez y Cantero (2009), en la que se establece que en los estudiantes su principal motivación es la obtención de recompensas monetarias a cambio de su trabajo, por lo cual se inclinan más por las carreras que tienen una alta tasa de pagos monetarios, y por igual, este tipo de motivación infiere para no elegir alguna carrera en la que se considera se obtendrán pocos incentivos monetarios.

Estos factores hacen referencia a los que tienen más impacto en las opiniones de los alumnos, pero a su vez, se resaltaron otros factores (ver Figura 2) como lo son: los factores económicos en los que inciden las pocas oportunidades con las que se cuenta, así como la lejanía de las instituciones formadoras de docentes. Por otro lado, se encuentran los factores asociados a las Escuelas Normales, en las que se visualizan los estereotipos equivocados que se tienen de estas instituciones, como las cargas académicas y las concepciones del quehacer docente, este motivo mencionado por los alumnos, se fundamenta con la relación que se tiene con la segunda concepción de la teoría de Holland (1981), puesto que, cuando un estudiante no está bien informado sobre lo que conlleva una profesión en específico se crean estereotipos ocupacionales de lo que conlleva esa labor y de lo que obtendrá al momento de realizarla.

## **Conclusiones**

La profesión que actualmente tiene más demanda entre las opciones profesionales son las ingenierías. Al respecto Rivera (2017) menciona que las ingenierías y las carreras relacionadas con las ciencias exactas y las nuevas tecnologías tienen mayores elecciones profesionales, debido a la inversión de los salarios que perciben los egresados de los bachilleratos.

Dentro de estas elecciones, se ha observado que existen diversos motivos y/o factores que influyen en los estudiantes al momento de elegir una carrera profesional, por lo tal, la teoría tipológica de las carreras de Holland (1981), menciona que un individuo elige una profesión por el grado de satisfacción que esta le otorgue, haciendo énfasis así, a la intervención en los



alumnos de la motivación intrínseca, por tal razón, el motivo con mayor incidencia fue el relacionado a la vocación que los alumnos dicen tener.

Así mismo, analizando la teoría tipológica de las carreras de Holland (1981), junto con la teoría de la motivación extrínseca de Baquero y Luque, citados por Francesco (2011), se pueden exponer los factores que inciden en los estudiantes para no elegir la docencia como profesión, en los cuales prevalecen los aspectos económicos, laborales, vocacionales, así como factores estereotipados del oficio, en los que se expresa que los estudiantes se dejan influenciar más por recibir alguna recompensa monetaria, por lo cual, se crean estereotipos o ideales sobre la labor elegida o sobre las recompensas que obtendrán.

Por lo cual y en base a los hallazgos obtenidos, se analiza que hoy en día son muchos los motivos que inciden en la elección profesional de los estudiantes, y en lo que refiriere a la profesión docente, aún sigue predominando la vocación que sienten los alumnos, y a su vez, se analiza que es prescindible mantener bien informada a la sociedad de los cambios que se establecen dentro del magisterio con el fin de eliminar los estereotipos que se generan sobre esta labor, ya que esta elección tiene que ser un acto inteligente, los alumnos necesitan estar más enterados e informados de lo que verdaderamente conlleva esa profesión y lo que se necesita para desarrollarla.

### Referencias Bibliográficas

- Blanco, G., González, E., Salcedo, E. & Torres, K. (2016). Motivación para la elección docente de la profesión de enfermería en estudiantes de universidades de Cartagena. Universidad de Cartagena.
- Blat, J. & Marín, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. (p. 32). Barcelona: Teide/Unesco.
- Cruz, N., Pérez, V. & Cantero, C. (2009). *Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimientos*. CIRIEC.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. pp. 24-27. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Francesco, G. (2011). *Motivación Extrínseca: fuente de estimulación y mejora en el rendimiento deportivo de los alumnos en la clase de Educación Física*. Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Psicología.
- Francesco, G. (2011). Motivación Extrínseca: fuente de estimulación y mejora en el rendimiento deportivo de los alumnos en la clase de Educación Física. Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Psicología.
- García, D. (2007). La vocación docente. Universidad Complutense de Madrid. Anuario Jurídico y Económico Escorialense, XL.
- García, R.A. (2003). Los motivos en la elección de carrera en las profesiones de alta baja demanda. Universidad Autónoma de Nuevo León UANL. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/1270/1/1080124328.PDF>
- Hernández, J. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros. México. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Núm. 74. p. 21-22.
- Holland, (1981). Teoría tipológica de las carreras, de Holland, y la conducta vocacional. Cap.2.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013) *¿Qué es el INEE?* México. INEE

- Lara, E. (2011). Fundamentos de investigación. Un enfoque por competencias. México: Alfaomega.
- Mendoza, I.M. (1994). Factores que influyen en la elección profesional de los alumnos del centro regional de educación normal "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán" de Tuxpan Veracruz. Universidad Autónoma de Nuevo León UANL. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/7284/1/1020091235.PDF>
- Mungarro, G. & Zayas, F. (2009). Elección de carrera docente. Trabajo presentado X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. pp. 153-168. Costa Rica: UCR.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Docentes. México. UNESCO Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Pantoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación. Educación y ciencia. Vol. 2. 17-20
- Pidello, M., Rossi, B. & Sagastizabal, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elecciones de la carrera docente, valores subyacentes. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Rambur, M. (2015). Ser docente hoy: una aproximación a las razones que fundamentan la elección. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: FAHCE. Argentina.
- Rivera, L. (2017). Ciencias Exactas, tienen mejor retorno. Reforma: Guadalajara, México.
- Salgado, C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit, 13(13), 71-78. Universidad de Lima.
- Salgado, C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit, 13(13), 71-78. Universidad de Lima
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Proceso de Evaluación para el Ingreso a la Educación Básica. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. México.
- Trigueros, M. V. (s.f.). La importancia de la educación en la actualidad. En guía de las bases metodológicas e innovadoras para una mejora de la educación. DNI: 32067689-P.

## Figuras

Figura 1. Gráfico de relevancia sobre los motivos de elección docente

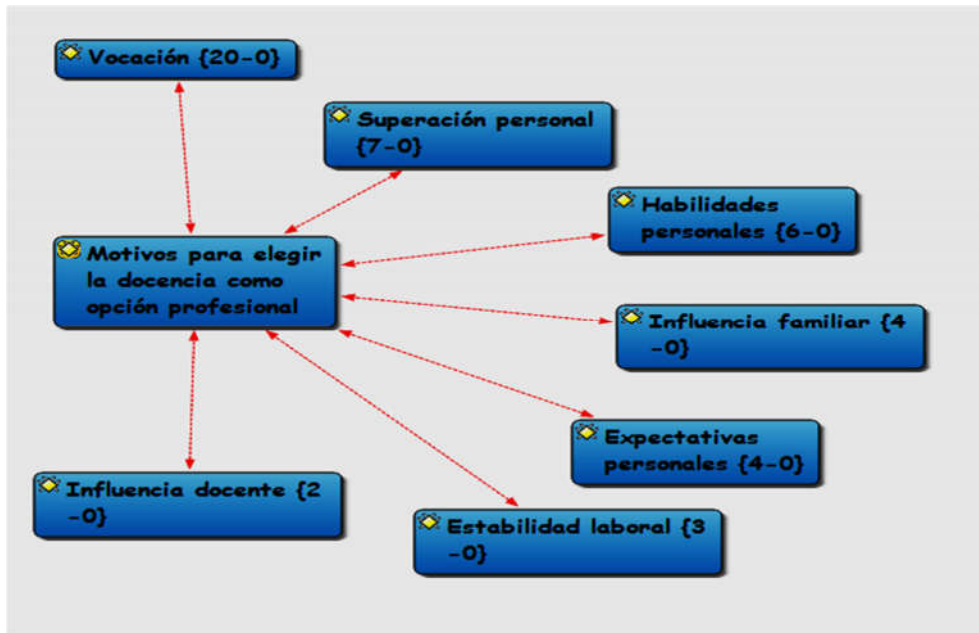
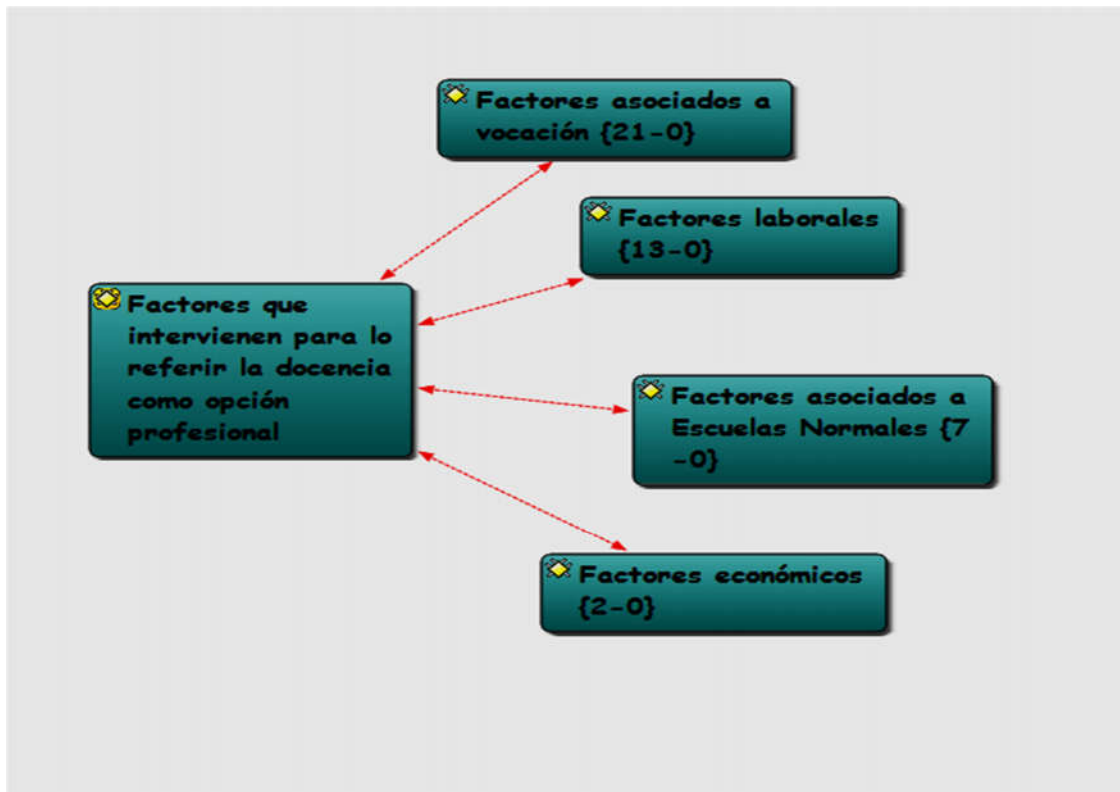


Figura 2. Gráfico de relevancia sobre los factores que refieren en la elección docente como opción profesional



## CAPITULO 32

### La apropiación de la tecnología, elemento fundamental en la formación de docentes

Enrique Gómez Segura; [egos72@hotmail.com](mailto:egos72@hotmail.com)  
María Dolores Adame Villa; [lolisadame@hotmail.com](mailto:lolisadame@hotmail.com)  
Alfredo Bartolo López; [balahoo\\_75@hotmail.com](mailto:balahoo_75@hotmail.com)  
Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”

#### Resumen

Se ha procedido a realizar un estudio sobre la apropiación de los alumnos en formación docente de séptimo semestre en el uso de la tecnología en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” donde se imparte la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, a través de una investigación de corte cualitativo-descriptivo, los alumnos exponen mediante entrevistas los procesos que permitieron conocer la forma de utilizarla en las aulas de manera didáctica donde realizan las jornadas de práctica y el trabajo docente, identificando la necesidad urgente de establecer en las trayectorias formativas espacios para mejorar las competencias informacionales e informáticas.

**Palabras Clave:** Tecnología, Formación docente, Didáctica, Competencias, Educación Superior.

#### Marco teórico

Partir de la realidad permite reflexionar sobre los procesos de formación actuales de los docentes en la Licenciatura de Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, la investigación realizada en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” solo abarca un elemento que actualmente tiene relevancia como son: las competencias para el uso de las tecnologías en el ámbito académico.

El proceso de formación en el área educativa se realiza para desarrollar las potencialidades de un individuo, a través de una relación de interacción social que ayudará a desarrollar a otros en el aula y en el contexto; este proceso es interminable ante el mundo global, donde las nuevas tecnologías son fundamentales en el aprendizaje de los ahora llamados nativos digitales.

La formación de docentes para esta modalidad se establece actualmente en el Plan de Estudios 1999, basado en un plan de educación básica instituido en 1993, tiene una estructura en el mapa curricular que considera tres áreas: actividades escolarizadas realizadas básicamente en la escuela normal, actividades de acercamiento a la práctica escolar efectuadas en escuelas de subsistema de telesecundaria y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, que es una combinación entre actividades en la escuela normal y en telesecundarias. (SEP, 2006)

El único espacio determinado para que los alumnos puedan fortalecer sus competencias en el uso de la tecnología se encuentra en el cuarto semestre, con la asignatura llamada “El uso de los medios en la enseñanza” que tiene como propósitos generales el conocimiento sobre las características de los principales medios masivos de comunicación e información y su uso en el aula, dividido en cinco bloques donde abordan medios visuales, audio, medios impresos, audiovisual y múltiples medios, con la finalidad de identificar a estos medios como fuentes de información y apoyos didácticos; también se menciona que otras asignaturas deben

acompañar, para complementar la formación, pero no se determina cuales, y menos su aportación de manera específica (SEP, 2002).

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ha desarrollado directrices fundamentadas en las prioridades estratégicas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica, acordes con las estrategias para la acción en México dictadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010) entre las que desataca:

La importancia de cuidar las trayectorias escolares de los estudiantes: se subrayan la importancia y la atención que debe darse a quienes aspiran a ser docentes no solo para atraerlos a la profesión, sino también para acompañarlos durante su desarrollo académico y personal. La importancia de las trayectorias escolares se fundamenta en las evidencias internacionales según las cuales para lograr capacidades y conocimientos idóneos es necesario llevar a cabo buenos procesos de enseñanza y aprendizaje, desplegar mecanismos sólidos de tutoría y ofrecer acompañamiento institucional en el trabajo cotidiano con los estudiantes. Así pues, para lograr buenos resultados no solo es necesario desarrollar conocimientos y habilidades, sino también generar culturas académicas envolventes como espacios clave de socialización de los futuros docentes (INEE, 2015, pág. 17).

El avance tecnológico establece actualmente nuevas formas de aprendizaje, ahora se habla de alfabetización digital y competencias informacionales que no aparecen en algún contenido programático y que se aprenden de manera empírica, es fundamental tomarlas en cuenta para mejorar los procesos de formación.

Según Manuel Area la alfabetización debe ser un aprendizaje múltiple, global e integrado de las distintas formas y lenguajes de representación y de comunicación - textuales, sonoras, icónicas, audiovisuales, hipertextuales, tridimensionales- mediante el uso de las diferentes tecnologías- Impresas, digitales o audiovisuales en distintos contextos y situaciones de interacción social (Area, 2012, pág. 4).

Los alumnos que se está formando como docentes son nativos digitales, sin embargo, tienen pocas competencias informacionales que son determinantes para el proceso de enseñanza aprendizaje, en el momento de diseñar estrategias didácticas y poder seleccionar el objeto de aprendizaje adecuado al entorno y necesidades de los adolescentes.

De la capacidad del profesor para integrar las TIC en el desarrollo curricular depende que estos nuevos recursos didácticos cumplan sus tres funciones básicas: representar y presentar puntos reales y virtuales; facilitar al profesor la enseñanza; y favorecer al alumno el aprendizaje. Funciones que son inseparables entre sí y que se centran, respectivamente, en los tres elementos principales de los procesos de enseñanza aprendizaje: los contenidos, los profesores y los alumnos (Gutierrez, 2012, pág. 54).

Ahora se habla de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), también de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y de las Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP), que el docente debe conocer para aplicar, no solo de manera instrumental, sino formativa; como lo menciona Lozano (2011) “lo que se plantea es cambiar el aprendizaje “de” la tecnología por el aprendizaje “con” la tecnología, este enfoque está orientado totalmente al desarrollo de competencias fundamentales como aprender a aprender” (Lozano, 2011, pág. 47).

## **Metodología**

El presente trabajo de investigación busca elaborar un diagnóstico que provea información sobre la apropiación de la tecnología durante la formación docente relacionada con las oportunidades de aprendizaje a lo largo de su formación académica, estableciendo como la pregunta: ¿Hay apropiación de tecnología en el trayecto formativo de los alumnos en la escuela normal? dicha investigación es de tipo cualitativo y tiene como objetivo conocer por medio de una muestra representativa, en un primer momento las habilidades tecnológicas con las que los docentes en formación que están concluyendo su formación en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria dominaban al ingreso a la Escuela Normal (EN). Para poder desarrollar el trabajo, en esta primera etapa un grupo de investigadores diseñaron una encuesta con doce interrogantes, que fueron planteadas a una muestra de docentes en formación elegidos de manera aleatoria de un universo de 217 alumnos inscritos en el presente ciclo escolar 2017-2018, de las interrogantes se identificaron las categorizaciones siguientes:

- Dominio.
- Certificación.
- Asignaturas que fortalecen.
- Buscadores confiables.
- Uso Didáctico en el aula.
- Modelo Pedagógico de Telesecundaria.
- Producción.

En una segunda etapa se desarrolló el trabajo de campo, donde mediante la aplicación de encuestas y entrevistas a la totalidad de la muestra seleccionada para conocer la forma en cómo se han apropiado de la tecnología a lo largo de su trayectoria como estudiantes de educación básica y media superior e identificar cuáles han sido las aportaciones más significativas de algunas asignaturas que integran la malla curricular del plan de estudios que oferta la EN.

La tercera etapa se centró en el análisis de la información tanto de las entrevistas como de las encuestas, donde se obtuvo información como parte del protocolo, se utilizó el análisis de Kvale (2011) centrado en el significado, a través de la codificación y categorización, así como una condensación del significado que permite realizar una interpretación válida y confiable, con bases para hacer propuestas de mejora al Programa Educativo (PE). (Kvale, 2011, págs. 134-154).

Codificar implicó asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración, mientras que la categorización implica una conceptualización más sistemática de una declaración, susceptible de cuantificación.

Tanto los docentes y los estudiantes de la EN, buscan de manera autónoma su profesionalización para el dominio de las tecnologías, que les permitan crear ambientes propicios para la apropiación de los aprendizajes, que se vea reflejado en la calidad de los trabajos realizados en cada una de las asignaturas, así como el trabajo que desarrollan en las escuelas telesecundarias al momento de realizar sus jornadas de observación, práctica docente y su servicio social.

El plan de estudios (1999) contempla solamente la asignatura “El uso de los medios en la enseñanza” en el cuarto semestre relacionada con la temática investigada teniendo como propósito: que los estudiantes normalistas conozcan la importancia de los medios de información y comunicación, comprendan la relación que guarda el uso de los medios en la

Telesecundaria con el tratamiento de los contenidos curriculares, seleccionen y decidan sobre el uso de los medios para diseñar los planes de clase, y utilicen los medios como herramienta de trabajo docente.

Con esto entendemos claramente que el PE no contempla el profesionalizar a los docentes en formación en el conocimiento, uso y dominio de las tecnologías tanto al interior como fuera de la institución, sino únicamente que los estudiantes conozcan que existe una relación entre las tecnologías y sus aprendizajes.

La investigación es de carácter descriptivo ya que nos permite identificar las áreas de oportunidad y las fortalezas adquiridas de parte de los entrevistados durante su trayecto formativo, aún con la desventaja de que el plan de estudios no está acorde a las reformas implementadas en la educación básica, dan respuesta a los requerimientos mediante las evidencias en el trabajo realizado en las jornadas de observación y práctica docente en el servicio social.

Para la elaboración de las interrogantes de la entrevista siempre se tuvo presente que fueran preguntas que permitieran a los involucrados desenvolverse en un clima agradable lo cual se refleja en la información obtenida, recabando más información que la proyectada en un principio.

### **Desarrollo y Discusión**

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas muestran que hay cierta similitud en el enfoque pedagógico que se le da a las TIC en el aula. Algunas de las materias mantienen el estilo de enseñanza tradicional, con un método que se restringe a la transmisión de información sin retroalimentación inmediata. De tal manera que, la manipulación directa (computadora, video proyector y pantalla electrónica), en las clases, correspondiera únicamente al docente. Las diferencias en el uso de ellas identificadas, están determinadas, básicamente, por el contenido temático del plan de estudios y por las estrategias didácticas empleadas.

Los usos más comunes de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje reflejan que, se han instrumentalizado a través de rutinas prácticas, privilegian el aspecto técnico sobre el pedagógico. Las limitaciones del criterio tecno-pedagógico han reducido el potencial estratégico para la enseñanza y el aprendizaje. La planeación y selección de los materiales didácticos no siempre se presenta de manera articulada a los objetivos de aprendizaje. Las prácticas pedagógicas en las aulas promueven, en la mayoría de los casos, el aprendizaje con las TIC, pero aún no se logra avanzar al aprendizaje a través de ellas. Da la impresión que se utilizan, mayoritariamente, para reemplazar a las tecnologías y herramientas de enseñanza tradicionales (libros y pintarrón).

Es importante hacer notar que, en el desarrollo de las entrevistas, el uso de las TIC incluye únicamente a los recursos tecnológicos disponibles de manera fija, el video proyector, la pantalla electrónica y la computadora. El uso explícito del internet en las aulas no fue visible, aun cuando se “supone” su disponibilidad inalámbrica a través de la red escolar. Los docentes manifiestan que “el servicio es intermitente y lento”. El uso del internet incorporado en los teléfonos móviles, o tabletas electrónicas se restringe en ocasiones (cuando no es justificado por las prácticas académicas), para evitar la distracción de los estudiantes. La evidencia de su utilización en las clases se ve reflejada más bien, en las tareas escolares hechas por los alumnos y en los materiales que los docentes llevan al aula (uso implícito).

Por otra parte, se denota una diferencia en los niveles de experticia en el manejo y uso de TIC entre alumnos y profesores. Los docentes parecen estar adaptándose a la presencia y

disponibilidad de las TIC en el aula, así como a la integración de éstas en el currículo. Los estudiantes en cambio pasan muchas horas interactuando con las TIC dentro y fuera del ambiente escolar, lo que les permite ser diestros en el uso y manejo de los recursos tecnológicos, aunque según la opinión de los docentes, no son capaces de discernir entre los softwares y/o información que le es útil para su aprendizaje y la que no.

El docente necesita diseñar situaciones de aprendizaje con TIC centradas en los estudiantes y asegurarse de que éstos utilicen el recurso más adecuado en su proceso de aprendizaje. El reto continúa siendo la orientación y aprovechamiento de las habilidades tecnológicas de los estudiantes para el desarrollo de actividades académicas. No obstante, la actitud y el comportamiento reflejado por el docente en torno al uso de las TIC en las prácticas educativas es determinante para la motivación y el interés que los alumnos manifiesten para aprender con y a través de ellas.

Lograr lo anterior, requiere que los docentes además de formarse técnicamente para el manejo instrumental de las TIC, reciban capacitación para el uso de éstas, como herramientas pedagógicas, en todas las materias y áreas en las que su empleo sea posible. Es necesario que la escuela, a través de sus directivos, promueva y oriente procesos efectivos y eficaces de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula y en toda la organización, acordes a los objetivos de aprendizaje esperados en los alumnos.

Dado que la mayoría de las entrevistas analizadas reflejó un bajo nivel de apropiación de las TIC, existen niveles más elevados que otros, parece claro que aún puede aprovecharse más el potencial educativo de las herramientas tecnológicas para el diseño de tareas que propicien argumentación. No obstante, es preciso tener en consideración lo siguiente: la principal fuente de información fueron los documentos escritos, más específicamente, las consignas de trabajo que los docentes daban a sus estudiantes. Como las entrevistas analizadas hacían referencia en su mayoría de asignaturas cuya modalidad de enseñanza era presencial, es probable que durante las clases se dieran especificaciones o aclaraciones que no aparecían en las consignas escritas. Evidentemente, se requiere la utilización y el análisis de otras fuentes de información para triangular los datos recogidos, y obtener una visión más completa del fenómeno estudiado.

El análisis de las entrevistas con los insumos recogidos aportó evidencia e ideas para el diseño de pautas o indicaciones para la creación de tareas apoyadas en TIC que demanden argumentación. También se puede evaluar el desempeño argumentativo de estudiantes que enfrentaran tareas diseñadas a partir de dichas pautas. Por otra parte, las categorías de análisis desarrolladas en esta investigación también tienen potenciales aplicaciones educativas, puesto que podrían considerarse o implementarse como recurso guía para el diseño de tareas cuyo propósito sea desarrollar habilidades para argumentar, analizar y proponer. Precisamente, cada uno de los descriptores del instrumento brinda al docente indicios para anticipar el nivel de complejidad de la demanda argumentativa que su tarea pide o pediría. En síntesis, la instrumentación de las tecnologías facilitaría la reflexión sobre las estrategias o métodos que cotidianamente se utilizan para fomentar el desarrollo de habilidades de argumentación; análisis y propuesta de recursos de gran valor en el ejercicio y enseñanza de las diferentes asignaturas, la promoción de procesos cognitivos de orden superior y la construcción significativa de conocimientos.

## **Conclusiones**

La primera fase de esta investigación nos permite concluir que la incorporación de las TIC en el proceso educativo de las Escuelas Telesecundarias es inminente. Sin embargo, se denota



cierta heterogeneidad en la disposición y habilidades de uso académico de las TIC entre los docentes y estudiantes. El empleo, explícito e implícito, de estos recursos en el aula está orientado por el contenido del plan clase, pero no siempre son aprovechados acordes a los objetivos de enseñanza-aprendizaje que en él se disponen.

Al momento, la evidencia empírica no refleja que el uso de las TIC en las escuelas Telesecundarias sea efectivo y eficaz para el aprendizaje significativo de los estudiantes, porque el proceso de apropiación de los recursos tecnológicos no ha concluido. Si bien es cierto que, los recursos materiales, las tecnologías e infraestructura son efectivos y eficaces para la labor docente, el uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula requiere que, tanto docentes como estudiantes, las incorporen de manera natural en las prácticas académicas, mediante una interacción continua de ahí que los resultados permiten identificar que se tiene apropiación de la tecnología de manera empírica en lo instrumental y técnico, pero la utilización didáctica es deficiente, los trayectos formativos no incluyen asignaturas que permita mejorar las competencias informáticas e informacionales, ante los cambios tecnológicos tan rápidos.

Los beneficios que se obtengan por el uso efectivo de las TIC dependerán, sobre todo, del enfoque pedagógico utilizado en la planeación y desarrollo de la clase, de la capacidad de los actores para aprovechar todas las oportunidades que éstas brindan, y de la actitud que adopten el educador y los estudiantes para la enseñanza y el aprendizaje, respectivamente.

Finalmente, las instituciones y autoridades educativas deben ser conscientes, que la aplicación de una intervención como ésta, supone cambios sistemáticos, metodológicos y actitudinales, en el diseño, planeación, organización y desarrollo de todas las actividades del quehacer educativo, e involucra no sólo a docentes y estudiantes, sino a todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La incorporación y uso de las TIC en el ambiente escolar requiere de tiempo. Como toda intervención ésta debe ser asimilada, entendida y aceptada, por todos los actores involucrados, para su adecuada apropiación.

Ante los resultados los principales desafíos que podrían ser superados por los docentes para alcanzar el objetivo de una educación de calidad son enfocados en las siguientes dimensiones:

- Formación en tecnología educativa (software, Hardware, tableros digitales, blogs, plataformas) y los usos en la enseñanza.
- Manejo de los estándares y comprensión de los procesos, pensamientos y competencias que se manejan en cada área.
- La profesionalización del docente será inacabada, y las EN tendrán que establecer espacios de actualización en la aplicación de tecnologías con aspectos didácticos y no solo como recurso instrumental.
- Fomentar la producción académica con aplicaciones tecnológicas en lugar de solo consumirla.
- Concientización sobre los medios que actualmente también educan y el impacto que tienen en los alumnos para mejorar el aprendizaje.

## Referencias Bibliográficas

- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. Anuario ThinkEPI, 5, 45- 47.
- Area, M. M. (2012). La Alfabetización en la sociedad digital . En M. M. Area, M. A. Gutiérrez, & F. F. Vidal, Alfabetización digital y competencias informacionales. España: Ariel & Fundación Telefónica.
- Gutierrez, M. A. (2012). Formación del profesorado para la alfabetización múltiple. En M. M. Area, M. A. Gutiérrez, & F. F. Vidal, Alfabetización digital y competencias informacionales (pág. 54). España: Ariel & Fundación Telefónica.
- INEE. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México: INEE.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en Investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.
- OCDE. (2010). Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. (O. Publishing, Productor) Recuperado el 19 de 12 de 2017, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087682-es>
- SEP. (2002). El uso de los medios en la enseñanza. México: CONALITEG.
- SEP. (2006). Mapa curricular. En SEP, Plan de estudios 1999 (págs. 33-42). México: CONALITEG.
- SEP. (12 de Enero de 2018). Telescundaria. Obtenido de Telesecundaria: <http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/control.php?pagina=Modelo%20Educativo%20de%20Telesecundaria>

## CAPITULO 33

### La Implementación del Cuaderno Conceptual como Estrategia Didáctica Para Empezar a Escribir, (Relación Teoría – Práctica)

Yolanda Guadalupe Máximo Bastida  
Alejandro Rivera Reyes  
Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, Méx.

#### Resumen

Quien es capaz de comunicarse de manera coherente en forma escrita es un individuo que tiene algo que decir, que nos propone sus ideas, opiniones y posiblemente nos enseñe un mundo maravilloso que al compartir la información nos invita a festin académico, a la disertación, al acuerdo o al desacuerdo, el punto nodal es que hace pensar, sentir y crear otras cosas más. Al interior de este trabajo se va a encontrar con la experiencia de enseñanza que crearon y recrearon los docentes del CAEF de la Escuela Normal No.2 de Nezahualcoyotl, al incorporar una estrategia didáctica para hacer que los estudiantes de la Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Matemáticas experimentaran una forma diferente para hacer sus reportes de lectura y que la teoría que han leído a lo largo de su proceso formativa la vean entrelazada con su ejercicio práctico.

**Palabras Clave:** Escribir, cuaderno conceptual, reporte de lectura y conocimiento

*“Tardamos bastante más de lo que calculan los maestros en entender la escritura como búsqueda personal de expresión; el primer aliciente para expresarse por escrito de una manera espontánea, surge, precisamente, como rebeldía frente al mandato, la ruptura con los maestros es condición necesaria para que germine la voluntad real de escribir”.*

CARMEN MARTÍN GAITE.

Hoy en día, sabemos que el conocimiento que se tiene sobre el mundo que nos rodea es de carácter público y que su construcción tiene que ver con los avances que hay en la ciencia, en la tecnología, pero también con el saber de las personas, con la información que se maneja en la escuela, en la casa, con los amigos (Carrera:2001) y de manera impresionante con la relación que hay entre el sujeto y las TIC, concebidas éstas, como el conjunto de tecnologías desarrolladas que se utilizan para crear y gestionar diversas informaciones que al enviarla a otros lugares existe la posibilidad de generar otros saberes y quizás más adelante podrán convertirse en conocimiento.

En estos momentos, el conocimiento como objeto de estudio ya no es exclusivo de una academia, del sabio o del maestro, en ésta era tecnológica, la información es compartida, solo basta con apretar algunas teclas para escribir ciertas palabras y de manera inmediata se muestra una serie de páginas, blogs o sitios de internet que te informan sobre el concepto o tema que necesitas.

El dominio del conocimiento en manos de un individuo ha dejado de tener ese poder dogmático que le daba cierto estatus por el simple hecho de mencionarlo o dominarlo,

aunque, a decir verdad, sigue causando asombro y admiración a quien lo muestra con grandilocuencia tanto en los discursos como en los materiales que escribe. (Bunge:1951)

Se enfatiza que a pesar de tener a la mano esta herramienta tan maravillosa como lo es el internet para encontrar diversa información, es inimaginable pensar la existencia de éste, sin la escritura, porque finalmente alguien escribir, otro lee y otros más recuperan las notas para hacer más escritos.

“Escribir significa mucho más que conocer el abecedario” (Cassany: 2002), escribir no solo es saber juntar letras que se convierten en palabras y enunciados, no solo es mostrar que se sabe transcribir el concepto o el párrafo para llenar la hoja de letras, luego entonces, escribir es una acción personal que muestra la capacidad del individuo para exponer sus ideas, su sentir o su conocimiento con respecto a algún tema, al escribir las personas muestran su capacidad de tomar postura con respecto a lo escrito por otros, en resumen escribir es también expresar de manera gráfica información que ayuda a otros a seguir conociendo un sinnúmero de cosas que hacen, sentir pensar y actuar.

La escritura como sistema de comunicación humana ha permitido transmitir mensajes de persona a persona y hoy en día con el uso de las TIC la tónica es diferente porque el conocimiento se crea, se difunde y se conoce, aunque estés o no presente en el mismo lugar o momento. Sabemos que la información se encuentra en cualquier sitio y así de simple las personas la toman o la desechan según sea su utilidad.

Pese a estos avances y/o apoyos, consideramos que es imposible imaginar la vida sin la escritura, aunque reconocemos que en estos momentos ésta última, también ha tenido algunas variaciones tales como: el uso indiscriminado de símbolos o imágenes que si bien se sobreentienden, no representan precisamente lo que es un estilo de escritura académica, el uso confuso de abreviaturas que simplifican palabras, igualmente son nuevas formas de expresión pero limitan su entendimiento si no estás familiarizado con la tésitura y la contextualización del escrito.

Y finalmente, a pesar de los constantes programas de lectura y escritura que se implementan en todas las escuelas de cualquier nivel educativo se siguen encontrando los problemas tradicionales al escribir tales como: la mala ortografía, la falta del uso de la puntuación, y la inconsistencia de ideas que es provocada por la falta de argumentos.

Ahora bien, los integrantes del Cuerpo Académico en Formación de la Escuela Normal No.2 de Nezahualcóyotl participamos en asesorar trabajos de titulación y a lo largo de nuestra experiencia hemos identificado algunas áreas de oportunidad en nuestros estudiantes al momento de dar cuenta, sobre las habilidades que debieran tener para construir escritos académicos.

Las dificultades son: Las habilidades de escritura con las que llegan los estudiantes en el primer grado no son sólidas y confunden los informes, con ensayos o los reportes de lectura con resúmenes, conforme van avanzando los semestres se van haciendo de algunas herramientas para escribir y la modalidad de escrito que predomina son los ensayos, sin embargo, la inclusión del fundamento teórico se inscribe en el uso de información encontrada en internet y no precisamente de los materiales de lectura que revisan de los diversos cursos o asignaturas que han cursado, ya en cuarto grado la tarea se complica porque los asesores tratamos de recuperar los materiales revisados desde el primer semestre pero encontramos que pocos estudiantes recuerdan conceptos, autores, premisas etc. Por lo que la tarea se complica y es necesario volver a releer algunos materiales y es cuando se identifica que el teorizar para entender la práctica se les dificulta en gran medida, pero es ejercicio obligado

ya que necesitamos recuperar materiales de lectura de la malla o mapa curricular, para fundamentar los trabajos de titulación

Sabemos por obviedad que los estudiantes que cursan estudios a nivel licenciatura ya han pasado por un trayecto formativo que les ha habilitado para leer y escribir, sin embargo, el temor pervive siempre que se encuentran ante la hoja en blanco y el reto es escribir sobre el tema que quieren investigar para construir su trabajo de titulación.

La tarea se complica cuando se les pide que el escrito deba convencer al lector, porque tiene que convencer para que estén de acuerdo con la situación que plantean, de igual manera deben mostrar las razones y concluir exponiendo sus soluciones; en síntesis, que muestre una postura inteligible y sólida.

El problema se agrava cuando se les pide que escriban relacionando la teoría y práctica, ésta dualidad necesita del uso de la memoria para recordar ideas, posturas, conceptos o preceptos que han sustentado una variedad de autores, lo paradójico es que sabemos que a lo largo de su trayecto formativo efectivamente han leído un gran número de artículos, libros, revistas y antologías, sin embargo, al momento de fundamentar el escrito los autores se hacen invisibles, las ideas pocas veces se recuerdan y resulta sumamente complicado identificar conceptos o premisas centrales de los autores, a menos que el docente asesor los mencione o señale durante sus clases, pudiera ser esto un apoyo para atender el problema sin embargo, esto se supedita en el mejor de los casos a que los estudiantes tomen nota de lo que se menciona.

En este sentido, sostenemos que la orientación didáctica del docente realmente se necesita, para auxiliar a los estudiantes a que identifiquen la gran variedad de producciones escritas que podrían crear tales como ensayos, artículos de investigación, reportes de lectura, reseñas de libros etc. y colaborar con ellos al momento de empezar a construir sus producciones y hacer algunas sugerencias como :identificar como se construyen los textos expositivos y argumentativos, a generar una estructura de ensayo, a usar tabla de ideas para señalar temas y subtemas.

Tanto las diferentes formas de escritura académica como las sugerencias para escribir ayudan de sobremana a los estudiantes porque incorporan o crear ideas propias a partir de reconocer discursos de teóricos que signifiquen y resignifiquen su ser y hacer en la docencia, como es en nuestro caso.

La escritura que practican nuestros estudiantes hoy en día, no es precisamente divertida, pero hay que habilitarla y ejercitarla para que exista un cambio de idea y realmente colabore en desarrollar una práctica consiente, pensamos que con esfuerzo compartido es posible que se lleguemos al deleite por el simple hecho de saber expresar ideas de manera clara, precisa y con carácter propositivo.

El hecho de conocer la información anterior no garantiza que los estudiantes se hagan doctos para apropiarse de la habilidad del escritor, sino que es necesario recuperar el valor que tiene la teoría para resolver situaciones que mejoren la vida de las personas y no solo es verla como el marco de sus escritos.

Antes de iniciar a escribir un documento académico, es necesario hacer una selección y revisión de diversas fuentes bibliográficas, a bien de recopilar la información básica que se necesita para sustentar conceptualmente ya sea la investigación, un reporte de lectura, un ensayo o un informe, donde la fundamentación teórica no sea un simple adorno o un apartado que al final del escrito se tenga que anexar como bibliografía revisada.


Cuando la teoría participa como línea orientadora del razonamiento, la acción se convierte en un texto procesado, que empodera la visión de quien escribe y se piensa que ayudará a

quien lo lee. El hecho de apoyarse en premisas escritas de otros autores le da una base a los planteamientos que se están reconstruyendo, en síntesis, la teoría le permite tanto a estudiantes como a maestros de disponer de una diversidad de estrategias que puedan mejorar las diversas circunstancias educativas como es en nuestro caso.

Una vez teniendo ya el estado de la cuestión identificado, nos damos a la tarea de estructurar una propuesta didáctica que recupere el valor que tienen los conceptos, las premisas o aportes de los teóricos que van a leer nuestros estudiantes normalistas para tratar de fundamentar no solo su trabajo de titulación sino también el análisis sobre su práctica docente.

Y de manera concreta, al inicio del ciclo escolar 2017-2018, se empezó a trabajar una propuesta didáctica con dos estructuras básicas:

1. Propuesta para hacer los reportes de lectura: El propósito de este modelo es que los estudiantes al estar leyendo, identifiquen las ideas, conceptos o premisas clave del material que revisan, que lo anoten y han un apartado donde pueden escribir comentarios personales que les podrían ayudar a entender la relación que guarda con su tema de estudio y finalmente se entrega como un reporte de lectura al término de un periodo se engargola los reportes y al momento de estar escribiendo ya sea el diario escolar, ensayos o capítulos de su trabajo de titulación este material resulta


  
 "2017. Año del Centenario de las Constituciones Mexicana y Mexiquense de 1917"
   
**ESCUELA NORMAL No. 2 DE NEZAHUALCÓYOTL**

**REPORTE DE LECTURA**

Nombre del docente en formación: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Título del Libro/Revista/Artículo: \_\_\_\_\_

Autor(es): \_\_\_\_\_

Capítulo(s) y/o Tema(s): \_\_\_\_\_

Referencia Página - Párrafo	Idea o Concepto	Comentarios Personales	Glosario

sumamente importante porque tienen a la mano la información y la pueden traer no solo al momento de establecer las charlas en clase sino al escribir.

Figura 1: Formato de reporte de lectura

2. El cuaderno conceptual: Es un cuaderno normal que se elabora tomando en cuenta los siguientes elementos: Anotar la ficha bibliográfica que revisan, el tema que contiene, un apartado donde anotan de manera textual el apartado que indica un concepto, premisa o idea que propone el autor, en otro apartado hay una columna dividida en que indican los tres momentos de la práctica docente (Inicio, desarrollo y cierre), el reto es señalar en que momento de la práctica se puede relacionar y/o con el fundamento teórico seleccionado. Otra ventaja de éste formato es que el apartado de noción teórica textual también es recuperado ya sea para parafrasear o para citas textuales que se van a encontrar en los capítulos de los trabajos de titulación.


 GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO ESCUELA NORMAL No. 2 DE NEZAHUALCÓYOTL <b>CUADERNO CONCEPTUAL</b>	
FICHA BIBLIOGRÁFICA: _____ TEMAS QUE ABORDA: _____	
NOCIONES TEÓRICAS TEXTUAL	RELACION TEORÍA - PRÁCTICA DOCENTE (DESARROLLO METODOLÓGICO)
	INICIO
	DESARROLLO
	CIERRE

Figura 2: Ejemplo de Cuaderno

Para conocer el valor de los materiales que se construyeron y se estuvieron aplicando en éste ciclo escolar, fue necesario aplicar al 100 % de nuestros estudiantes de 4º. Grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas un cuestionario con 9 preguntas que pudiera recuperar la voz y la experiencia de los alumnos para identificar con mayor claridad si la propuesta y experiencia de trabajo les había ayudado a solventar las problemáticas descritas con anterioridad y los resultados fueron los siguientes:

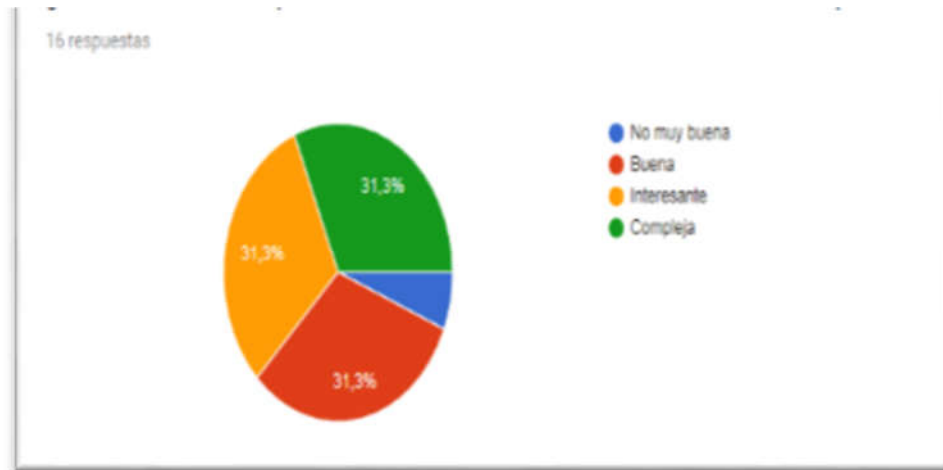
1. ¿Cómo ha sido tu experiencia en la construcción del Documento recepcional?: el 31.3%, dijo que su experiencia fue compleja, el 31.3% dijo que fue interesante, el 31.3 dijo ser buena y finalmente 6.1% dijo haber sido no muy buena. Este último porcentaje tiene que ver con el trabajo desarrollado por un asesor ya que al principio del ejercicio éste no era parte del equipo del CAEF y viendo la necesidad de trabajar de manera colegiada se integró de manera posterior.



Gráfica 1: Preguntar 1

2. ¿Consideras que tu documento de titulación da cuenta de una experiencia genuina en el que se reflexiona sobre la práctica, además de analizar y explicar un problema en condiciones reales gracias al apoyo de la teoría?

En la gráfica se muestra que el 100% de los estudiantes consideran que, si fue una experiencia formativa genuina este ejercicio intelectual, porque pudieron explicar y analizar su experiencia, apoyándose del fundamento teórico correspondiente



Gráfica 2: Pregunta

3. ¿Qué estrategias utilizas para construir un concepto? El 20 % dice que lee, subraya, transcribe y posteriormente lo recupera para argumentar sus escritos, el 40% dice que lee, subraya y escucha en clase lo que comentan y/o concluyen para después tomarlo y empezar a escribir, el 40% lee e identifica las ideas principales, aunque no siempre subraya el material.

4. ¿Sabes lo que es un cuaderno de conceptos? El 40% dijo que si y el 60% dijo que no

5. ¿Te ayudaría en algo el implementar un cuaderno de conceptos y el formato de reporte de lectura?

El 100% dijo que para tener elementos para referenciar sólidamente un concepto a la hora de hablar o escribir una idea

6. ¿Después de leer me resulta? El 100% dijo que toman los conceptos y posteriormente le dan uso de manera analítica.

7. ¿Qué estrategias utilizas para construir un concepto? El 20% dijo que leen, subrayan, transcriben y posteriormente los recuperan para argumentar sus escritos, el 40% dijeron que leen, subrayan y escuchan en clase lo que comentan y/o concluyen para después tomarlo y empezar a escribir, el 40% dicen que leen e identifican las ideas principales, aunque no siempre subrayan el material,

8. ¿Qué hábitos tienes al momento de estar leyendo? El 20% dice leer atendiendo mensajes del celular, el 20% al leer van subrayando lo importante y el 40% señalan ideas principales y van identificando los conceptos clave.

9. ¿Qué opinión tienes respecto al uso del cuaderno de conceptos y a los reportes de lectura que trabajaste en éste ciclo escolar?

El 30% mencionó que no le encontraron tanta utilidad al final, el 70% dijo que solo se implementó en este último año de formación para elaborar el trabajo de titulación,



sin embargo, que es una lástima que al final del proceso formativo se haya trabajado así, propusieron que esta forma de trabajo se dé a conocer a toda la comunidad para sacarle mayor provecho.

Las conclusiones a las que llegamos giran en torno a los siguientes puntos:

La implementación de estos dos formatos permitió orientar a los estudiantes para que modificaran su estrategia de lectura personal, porque en ambos formatos la lectura solicitaba identificar de manera precisa, conceptos, premisas o ideas centrales que más adelante les ayudaría a comprender la situación, el contexto y a los actores involucrados en el hecho educativo.

Los formatos solo fueron el medio para darle otra tonalidad a la búsqueda de información en los textos que estuvieron revisando, aquí lo medular es que el catedrático de la Escuela Normal es quién debe señalar con precisión las bondades que se construyen al establecer la relación entre la teoría y la práctica de manera clara.

Es importante que, desde el inicio del proceso formativo, los estudiantes reconozcan y asuman una postura investigativa y argumentativa desde una visión epistémica y no justamente cuando los estudiantes están construyendo su trabajo de titulación, porque lo sienten forzado y consideran que solo atendió la construcción del trabajo de titulación como parte de su competencia profesional.

Finalmente, el éxito escolar de un Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas debe comprender que existe un sin número de combinación de estrategias para la apropiación de conocimientos donde la finalidad no solo es pasar de grado o asignatura, sino realmente darle sentido al conocimiento para tenerlo como aprendizaje (en sentido ideal). Todas y cada una de las estrategias se forman y se construyen en la vida cotidiana (Heller, 1998) o, dicho en términos constructivistas en la actividad social; de ahí que asumamos al aprendizaje como resultado de la actividad significativa y adecuada al contexto educativo donde se desarrolle la práctica docente.

### **Referencias Bibliográficas**

- Heller, A. (1998). Sociología de la vida cotidiana (J. F. Ivars, E. Pérez Nadal Trans.). (4ta ed.). España.
- Rodríguez A., A. (2006). Propuesta de intervención como apoyo a los docentes de matemáticas en una escuela secundaria. México: SEP-SEBIN-CONACyT.
- Jacqueline Hurtado de Barrera., 2007, Metodología de la investigación. Una comprensión holística. Ediciones Quirón.
- <http://www.gandhi.com.mx/la-ciencia-su-metodo-y-su-filosofia>.
- Cassany D. (2012), Enseñar la lengua, México, Grao.
- Cassany D. (2002), La cocina de la escritura, Mexico: SEP.
- Beatriz Carrera, (2001) “Vygotsky: Enfoque Sociocultural”, Instituto Pedagógico De Caracas. Upel.

## CAPITULO 34

### Formación e inserción laboral de los geógrafos de la UAEMex, que ingresan a la Universidad en segunda etapa

Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara; [bonipa62@gmail.com](mailto:bonipa62@gmail.com)

Rocío Ciénega Pino; [rossypino30@gmail.com](mailto:rossypino30@gmail.com)

Carlos Reyes Torres; [geocrt@gmail.com](mailto:geocrt@gmail.com)

Universidad Autónoma del Estado de México

#### Resumen

Este trabajo, forma parte de una serie de ejercicios que realiza el Cuerpo Académico en Investigación Educativa (CAIE), específicamente del Proyecto de Investigación “Inserción laboral de los egresados del Plan Flexible de la Licenciatura en Geografía de la UAEMex” registrado ante la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados (SIEA), con clave 4396/2017SF y tiene como base la encuesta para inserción laboral de los egresados, que publica la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su libro “Esquema básico para estudios de egresados”, con algunos ajustes para aplicarlo a la unidad de análisis.

El propósito del mismo, es conocer algunas características y atributos de la formación e inserción laboral de los geógrafos de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), que ingresaron en segunda etapa y corresponden a las generaciones comprendidas de 2003 a 2015.

Se trata de un estudio de carácter cuantitativo, de tipo no experimental, específicamente a un ejercicio de desarrollo por cohortes, partimos de un universo de 340 egresados y mediante un muestreo probabilístico de tipo aleatorio, se eligieron 100 egresados para la investigación global y de ellos se tomó una muestra de 32 egresados que ingresaron en segunda etapa, de los que derivan los resultados que aquí se presentan.

**Palabras Clave:** Egresados, Geografía, Segunda etapa, Formación, Trabajo.

#### Problemática

La educación superior en México, durante el siglo XX estuvo marcada por una serie de problemáticas que evitaron su adecuado crecimiento, entre ellas destacan el rezago educativo del país, la falta de legitimidad derivada de la represión al movimiento estudiantil del 68, “la falta de oferta educativa, que hasta finales de los sesenta estaba integrada por cinco instituciones federales, 28 universidades estatales, 17 institutos tecnológicos y 52 instituciones particulares” (Tuirán & Muñoz , 2010, pág. 363).

De acuerdo con los mismos autores, en la primera década de este siglo, ya se presentaban varios signos que marcarán la evolución de este importante sector en los años que vienen. La oferta educativa se ha diversificado, el mapa social de las instituciones es más heterogéneo al ampliar la cobertura a estratos sociales menos favorecidos (Tuirán & Muñoz , 2010, pág. 363), lo que implica un crecimiento tanto de instituciones que ofertan la educación superior como la matrícula: hace diez años había 2539 instituciones de educación superior, atendiendo una matrícula de 2093000 alumnos, un tercio de ellos (34.2%) atendidos en 1677 instituciones particulares y el resto atendida por 843 instituciones públicas (ANUIES, 2012). Lo anterior, ha provocado una falta de capacidad de atención para toda la demanda por parte de las instituciones de educación superior, y como consecuencia, cada año existen numerosas

cifras de jóvenes que no ingresan a las licenciaturas requeridas, en una primera etapa. Algunos los llaman rechazados, otros excluidos, pero simplemente son jóvenes que deben esperar otra oportunidad, buscar otra opción para ingresar en segunda etapa o esperar al siguiente año, mientras tanto, en el mejor de los casos, buscan un trabajo.

El rechazo de los aspirantes en 2016, fue de 24 mil 900 alumnos que solicitaron su ingreso a una carrera de la UAEM, más del 58% fueron rechazados y del nivel medio superior fueron 38% (Montaño, 2016).

En facultades de alta demanda, como medicina, derecho y administración, ingresan alumnos cuyos promedios son los más altos, en tanto que, en espacios de baja demanda, algunas veces se aceptan estudiantes cuyos promedios no alcanzan ni siquiera el 50% de los requerimientos de CENEVAL, y aunque pueden ser pocos en algunas generaciones, en otras superan la mitad de la matrícula (UEAM, 2012). Al menos este es el caso de la Facultad de Geografía, donde estudiaron los egresados objeto de estudio.

Los estudios de trayectorias escolares y laborales, así como los de seguimiento de egresados en la UAEMex, son relativamente recientes, y mucho más para el caso de la Facultad de Geografía. Lo mismo ocurre con los estudios que analizan la relación entre formación e inserción laboral de los egresados, de ahí la importancia del trabajo.

La carrera, desde su creación en 1970, es considerada de baja demanda, toda vez que la mayoría de las veces la inscripción de alumnos, tanto en la UAEMex, como en otras Universidades donde se imparte la licenciatura en México, no es suficiente para cubrir la capacidad de absorción que se oferta, la cual asciende, en el caso de la UAEMex, a un máximo de 80 alumnos por año.

Este hecho provoca que prácticamente todos los años, en la Facultad de Geografía (FG), se reciben alumnos de segunda opción, lo que significa que fueron rechazados previamente en carreras que podrían ser de su interés. De acuerdo con algunos autores

...la elección de institución de educación superior tiene orígenes diversos, como el prestigio, el costo de los estudios, la ubicación geográfica o el régimen (universitario o tecnológico), estas variables ejercen una fuerte presión en las IES lo que ha conducido a algunas de ellas a abrir una segunda etapa (Romo & Fresán, 2001, pág. 160).

Este es el caso de la FG, donde se aceptan estudiantes con bajos resultados en el EXANI II o incluso reprobados, esta situación ha generado mala imagen de la carrera, poco reconocimiento social y laboral, así como una constante desvinculación de los egresados entre formación y trabajo.

Es evidente que la elección de los estudiantes de determinada institución superior, tiene principios variados, en este caso la reputación de la institución, el costo, la ubicación geográfica o el propio sistema, estas variables tienen una fuerte repercusión en las Instituciones de Educación Superior, por lo que muchas de ellas ha tenido la necesidad de abrir una segunda y, en algunas ocasiones- hasta una tercera opción para ingresar, esto puede ser un método poco adecuado para garantizar la calidad de los programas, el reconocimiento social de los mismos y por ende la vinculación entre formación y trabajo (Pérez Alcántara, Reyes Torres, & Carreto Bernal, 2017).

Ante estas circunstancias surgen las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los rasgos que caracterizan la formación de los geógrafos de la UAEMex, que ingresaron en segunda etapa a la carrera? Y ¿Cómo se vincula la formación profesional con el desempeño laboral de dichos egresados? Para dar respuesta a las preguntas anteriores, el objetivo del trabajo es analizar algunas características de la formación profesional y factores que intervienen en la

inserción laboral y el desempeño de los egresados de la Licenciatura en Geografía de las generaciones 2003 a 2015, destacando posibles diferencias entre quienes ingresaron en primera y segunda etapa.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se realiza con un grupo de 32 egresados, con las características que se precisan en el párrafo anterior. Dicho grupo es una muestra del universo que consta de 340 egresados, que resultan de un muestreo probabilístico de carácter aleatorio y fueron encuestados entre el mes de septiembre de 2017 y enero del 2018.

La formación profesional se entiende como el proceso de instrucción que se otorga a los estudiantes de nivel superior por parte una institución oficial, debidamente registrada ante la Secretaría de Educación Pública, y puede ser de régimen público o privado, mediante un sistema escolarizado, abierto o mixto.

La inserción laboral, por su parte, constituye la aproximación del egresado al mundo del trabajo, es decir, el ingreso al mercado laboral de manera formal. En relación con el propio concepto, hay quienes indican que...

... es un término utilizado habitualmente para referirse al proceso de incorporación de los individuos a la actividad económica. También ha sido considerado un indicador con el que las sociedades occidentales miden el nivel de bienestar social de su población. El estudio de la inserción abarca las posiciones laborales ocupadas, las secuencias más recurrentes (trayectorias) así como la explicación de las diferencias observadas en estos dos aspectos, (Salgado, 2005) citado por (Balseiro Almario, y otros, 2011, pág. 18)

Otros autores precisan que "...es un proceso integral en el que intervienen distintos factores para su realización, desde las características que presentan las personas y las oportunidades que ofrece el mercado laboral originándose un encuentro efectivo entre la empleabilidad y la ocupabilidad" (Bisquerra, 1992) citado en (Pelayo Pérez, 2018, pág. 3).

Como se comentó líneas antes, este ejercicio indaga algunos detalles de formación escolar e inserción laboral de los geógrafos de segunda etapa. Por ello, debemos aclarar entonces que, los estudiantes de primer ingreso o primera etapa, son aquellos que se matriculan o inscriben por primera vez en una carrera o programa de estudios, tanto de nivel medio superior como superior (ANUIES, 2012).

Por su parte los estudiantes de segunda etapa, segunda opción o segunda oportunidad, son todos aquellos que habiendo presentado examen de admisión en alguna institución de educación superior, aspirando a la carrera de su preferencia, no son aceptados por la alta demanda de las carreras de su preferencia, donde una vez cubierta la capacidad de absorción con los mejores promedios, el resto son excluidos (Pérez Alcántara, 2018).

Un referente que vale la pena destacar es el trabajo "Geógrafos: formación y empleo" realizado en la Universidad del País Vasco, cuyo propósito es proponer una serie de asignaturas para mejorar la inserción laboral del geógrafo de dicha Universidad (Madrid Ruiz, 2002).

Otro trabajo más, que se vincula en forma directa con esta investigación, es "Inserción laboral y líneas de trabajo del Geógrafo de la Universidad Nacional" de Costa Rica, un estudio de seguimiento a graduados de la carrera de Ciencias Geográficas, realizado en 2005. Su objetivo es identificar las actividades que realizan los geógrafos buscando su correspondencia con el perfil profesional.

Los resultados indican que el área que emplea mayor número de geógrafos es Ciencias de la Información Geográfica; en tanto el área de enseñanza y divulgación de la Geografía ofrece

una oportunidad de complementar el empleo principal. Por su parte los empleadores destacan como fortalezas la formación humanista y en Ciencias de la Información Geográfica, Paisaje, Territorio y Recursos Naturales, Gestión y Ordenamiento del Territorio (Araya Ramírez, 2010).

Es importante destacar que, en la UAEMex, existen también esfuerzos vinculados con la inserción de sus egresados como el trabajo “Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología; competencias adquiridas y requeridas por el trabajo” publicado en 2004, con la intención de valorar las competencias profesionales adquiridas por los egresados de la carrera y las que les demanda el mundo laboral (Pedroza Flores, 2004).

Teóricamente existen varias vertientes desde las cuales se han abordado los trabajos de estudios de egresados e inserción laboral, sin embargo, tratándose de un esfuerzo que se realiza al interior de una institución de educación superior, y siendo la ANUIES el máximo organismo que concentra y regula el ejercicio de dichas instituciones en el país, tomamos como base las referencias que tiene en su obra “Esquema básico para estudios de egresados en educación superior, propuesta”, donde se destacan las siguientes:

La Teoría del Capital Humano es un buen referente para analizar estudios de egresados y más específicamente de inserción laboral, como en el caso del proyecto que nos ocupa, aunque también se debe reconocer que, a partir de ella, es que han surgido otras teorías emergentes que ayudan a explicar los vacíos que desde el punto de vista de los críticos esta teoría no puede explicar, respecto a la educación y sus relaciones con el mercado laboral (ANUIES, 1998).

Las teorías de referencia son, la Teoría de la Fila, la Teoría de la Devaluación de los Certificados, la Teoría de la Educación como bien Posicional y La Teoría de la Segmentación (ANUIES, 1998). Para más detalles al respecto se puede consultar la obra previamente anunciada: “Esquema básico para estudios de egresados en educación superior, propuesta”.

## Resultados

Para una mejor comprensión, en esta sección partimos del análisis de los datos de formación y la relación que guarda con algunos indicadores como el género, la edad y el estado civil de los egresados. Más adelante se abordan los aspectos relacionados con la inserción laboral.

### *Formación profesional*

Los datos generales de la muestra dejan ver que en la carrera de Geografía la participación femenina tiene un papel preponderante; 62.5% de los egresados son mujeres y el 37.5% son varones, situación que refleja, de algún modo, como es la incorporación de ellas al mundo laboral, como se aprecia en la siguiente tabla:

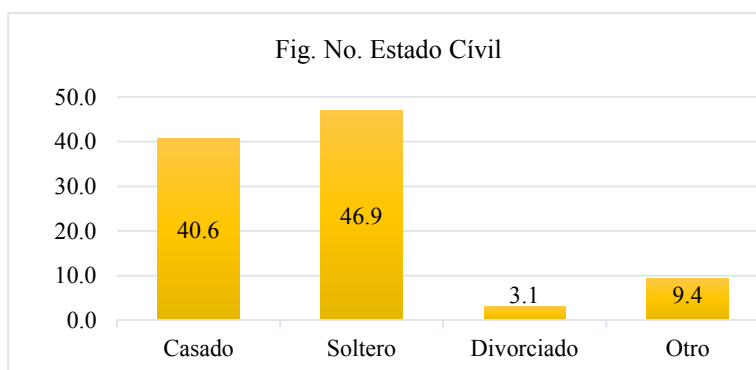
<b>Género</b>	<b>Si trabaja %</b>	<b>No trabaja %</b>	<b>No contesto %</b>
<b>Hombres</b>	25	12.6	0
<b>Mujeres</b>	34.4	18.7	9.3

Este indicador muestra mayor participación de la población femenil en el mercado laboral, en congruencia con los planteamientos de Bolaños Cubero (2005), quien asegura que....

...Las crisis económicas y el descubrimiento de la productividad femenina, han introducido a las mujeres en las actividades económicas y productivas y, con ello, se han generado la necesidad de cualificar su fuerza de trabajo, por lo que el acceso a la educación por parte de las mujeres, ha ido en aumento (2005, pág. 2).

Respecto a la edad de los egresados, predominan los jóvenes de 28 a 30 años, seguidos de los de 25 a 27 y al final los mayores de 30, con porcentajes de 43.8, 37.5 y 18.7, respectivamente. Es conveniente recordar que el ideal para realizar estudios de inserción laboral, es una vez que hayan cumplido los dos años posteriores al egreso, razón por la cual no figuran los de 23 o 24 años, que suelen ser las edades en que concluyen los estudios universitarios.

Sobre la condición del estado civil, cerca de 47% son solteros, poco más de 40% casados y el resto divorciados o en otra condición, como se aprecia en la siguiente figura:



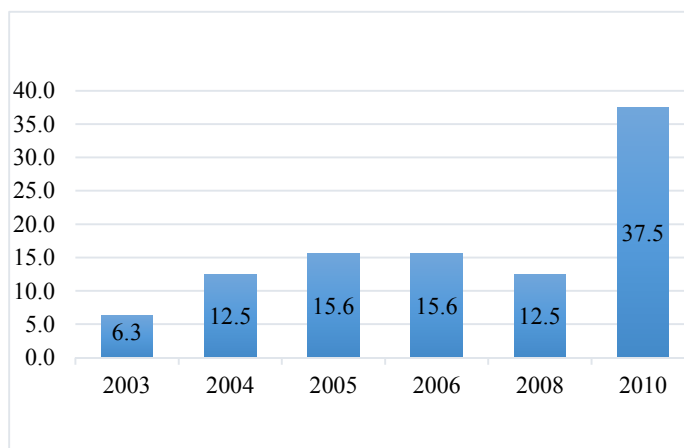
La relación estado civil y promedio de egreso, da cuenta que los casados y quienes viven en otra condición, obtienen los mejores resultados, producto tal vez de las propias exigencias que dicha condición les impone.

Estado civil	Promedio
Casados	8.3
Solteros	8.1
Divorciados	7.8
Otra condición	8.3
Promedio general	8.22

En la relación del promedio general, según etapas de ingreso y el género, destaca nuevamente el papel de la mujer en todos los casos, evidenciando también los resultados más bajos en los de segunda etapa, aunque la diferencia con los de la primera es poco significativa.

	Promedio General	Hombres	Mujeres
General	8.29	8.19	8.39
1a Etapa	8.32	8.23	8.41
2a Etapa	8.22	8	8.36

La mayoría de los encuestados forman parte de la última generación estudiada, por esa razón se les ubicó con mayor facilidad, del resto de generaciones se identifican entre el 6 y 15% promedio de cada una de ellas.

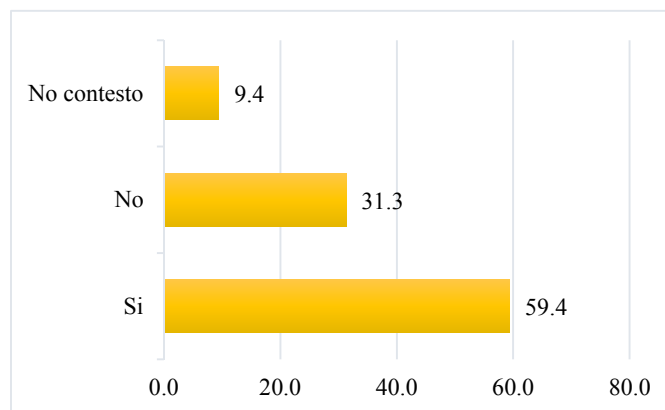


Para cerrar el tema de la formación, se revisa la condición de titulación de la unidad de análisis, y como era de esperarse, el género femenino supera por mucho la eficiencia terminal de los varones:

Genero	% Egresados	% Titulados	% No Titulados
Mujeres	62.5	50	12.5
Hombres	37.5	21.9	15.6
Total	100	71.9	28.1

### Inserción laboral

El índice de ocupación de los geógrafos es relativamente bajo, poco menos del 60% del total reportan tener un empleo en la actualidad, un tercio están desempleados y el resto no contestó.



Tomando como base a quienes tienen un empleo, cerca del 90% de ellos figura como empleados y el resto trabajan por su cuenta, evidenciando un problema de dependencia a la hora de conseguir trabajo y la falta interés o preparación para generar empleo propio.

Al indagar los puestos de los geógrafos de segunda etapa, los empleos profesionales son los que más destacan (cerca del 50%), seguido de quienes realizan actividades de supervisión y auxiliares de oficina, con datos superiores al 10% en ambos casos, los trabajadores por cuenta con 6% y al final, en proporciones similares, menos de 5%, los jefes de departamento, analistas y asistentes.



La seguridad en el empleo no es del todo favorable, poco más del 40% tiene un trabajo de base, 50% por contrato u obra determinada y el resto trabajan como eventuales o por proyecto, con los consecuentes riesgos que esto implica.

Del total de geógrafos ocupados, la mitad de ellos encuentran total coincidencia entre su formación y el trabajo, 37.5% estiman que hay alguna coincidencia, el resto realiza actividades ajenas a su formación profesional.

Las áreas del campo geográfico en las que se desempeñan los egresados objeto de estudio, en orden de importancia, son la enseñanza y divulgación de la ciencia geográfica, así como la gestión y ordenación del territorio, en proporciones similares con el 33%. En menor escala quienes laboran en análisis del paisaje, territorio y recursos naturales con 20% del total de personas ocupadas y al final, quienes se vinculan con las Ciencias de la información geográfica (bases de datos, sistemas de información geográfica y cartografía entre los que más destacan).

<b>Campo geográfico en el que laboran</b>	<b>% Egresados</b>
Ciencias de la información geográfica	13.3
Paisaje, territorio y recursos naturales	20
Gestión y ordenación del territorio	33.3
Enseñanza y divulgación	33.3

Finalmente, al revisar los ingresos, un aspecto que deja ver la precarización del empleo en México y de los profesionistas de la geografía en particular, se puede observar que, en general, una tercera parte ingresa menos de dos salarios mínimos, poco más del 10% tres salarios y el resto más de 4 salarios, sin embargo, siguen siendo sumamente bajos.

<b>Rango salarial</b>	<b>No. de Salarios</b>	<b>% General</b>	<b>% Hombres</b>	<b>% Mujeres</b>
<b>Menos de \$5300</b>	2	33.6	11.3	22.2
<b>\$5301-\$7950</b>	3	11.3	5.5	5.5
<b>\$7951-\$8600</b>	4	27.7	0.0	27.7
<b>Más de \$8600</b>	Más de 5	27.7	27.7	0
<b>Total</b>		100.0	37.5	62.5

El salario mínimo de base en 2018 es de 88.36 pesos

Concluyendo, se puede decir que hay un problema de empleabilidad para los profesionistas de la geografía que ingresan en segunda etapa a sus estudios, de algún modo asociado con la falta de vocación, los promedios de egreso y los niveles de titulación, que sin duda alguna favorecen a las mujeres en una clara tendencia a la feminización de la educación y el empleo. Por otra parte, destaca la condición de empleados dependientes realizando, la mayoría de las veces, funciones ajenas a su formación profesional; como la enseñanza y divulgación de la ciencia, trabajos técnicos, de auxiliares u otros similares, con poca o nula seguridad en el trabajo y los bajos salarios, aspectos en los que habrá que reflexionar con mayor profundidad.



## Referencias Bibliográficas

- ANUIES. (1998). *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior*. México: Anuiés.
- ANUIES. (17 de marzo de 2012). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Obtenido de Anuarios Estadísticos de Educación Superior: <http://www.anuiés.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Araya Ramírez, Y. (2010). Inserción laboral y líneas de trabajo del geógrafo de la Universidad Nacional. *Revista Geográfica de América Central*, 109-132.
- Balseiro Almario, C., Zárate Grajales, R., Matus Miranda, R., Balan Gleaves, C., Sacristán Ruíz, F., García Cardona, M., & Pérez Ruíz, A. (2011). Inserción laboral, desarrollo profesional y desempeño institucional de las(os) egresadas (os) del Plan Único de Especialización en Enfermería de la ENEO-UNAM: una experiencia de doce años. *Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 16-26.
- Bolaños Cubero, C. (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. *Actualidades investigativas en educación*, 1-15.
- Madrid Ruiz, F. J. (2002). *Geógrafos: formación y empleo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Montaño, M. T. (02 de Junio de 2016). Buscan espacios para rechazados de UAEM. *EL UNIVERSAL*.
- Pedroza Flores, R. (2004). *Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología; competencias adquiridas y requeridas por el trabajo*. México: UDUAL.
- Pelayo Pérez, M. B. (21 de Marzo de 2018). *eumed. net Enciclopedia Virtual*. Obtenido de eumed. net: <http://http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1250/factores-proceso-inserccion-laboral.html>
- Pérez Alcántara, B. D. (2018). *Inserción laboral de los egresados del Plan flexible de la Licenciatura en Geografía de la UAEM*. Toluca: UAEM.
- Pérez Alcántara, B. D., Reyes Torres, C., & Carreto Bernal, F. (2017). Indicadores tipo de trayectorias escolares de estudiantes que ingresan en segunda opción a la Licenciatura en Geografía de la UAEMex. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-14.
- Romo, L. A., & Fresán, O. M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En *Deserción, rezago y eficeincia terminal en la IES Propuesta metodológica para su estudio* (págs. 123-170). México: ANUIES.
- Tuirán, R., & Muñoz, C. (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. En A. Arnaut, & S. Giorguli, *Los grandes problemas de México*. México: COLMEX.
- UEAM. (2012). *Resultados del Exani II*. Toluca: UAEM.

## CAPITULO 35

### Contrastes Teóricos y Realidades Sociales de los Docentes de Secundaria en la Enseñanza de una Lengua Extranjera

Raúl González Padilla; [gonzalezready@hotmail.com](mailto:gonzalezready@hotmail.com)

Docente de la Secundaria Estatal No. 61

Renzo Eduardo Herrera Mendoza; [renzo.herrera@cid.edu.mx](mailto:renzo.herrera@cid.edu.mx)

David Manuel Arzola Franco; [david.arzola@cid.edu.mx](mailto:david.arzola@cid.edu.mx)

Docentes Investigadores del Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

#### Resumen

En el presente avance de investigación se plantea la problemática con la que trabajan los docentes de la asignatura de una segunda lengua en este caso del idioma inglés en el nivel secundaria. El objetivo es identificar los antecedentes que han acontecido en México desde los Modelos Educativos que se han venido impartiendo para de esta manera contrastar con la realidad del contexto social. La metodología empleada será a través de indagación bibliográfica de artículos y documentos institucionales que den este acercamiento a la información relevante a la concepción teórica del actual modelo educativo a implementarse en la asignatura de la enseñanza del idioma inglés en secundaria.

**Palabras clave:** Enseñanza de idioma inglés, métodos de enseñanza, formación del docenteado, motivación, educación plurilingüe.

#### Introducción

En el mundo, actualmente se vive en una época en la que la información abunda en cada rincón y el gran reto es conocer si lo que se dice es verdad o mentira, si es de utilidad o no (Naranjo, 2009). Entonces, la única opción es intentar resolver esas incertidumbres de una manera en la que cada individuo comprenda, o por lo menos intente entender la realidad en la que vive. Para esto, existirán distintos conceptos que son necesarios para el desarrollo profesional y personal del individuo.

Entre dichos conceptos se destacan la lengua propia y extranjera, la cultura, la historia y la comunicación, teniendo en cuenta que esta última debe ser clara y concisa ya que en muchos casos rebasa la barrera del lenguaje (Lasagabaster y Sierra, 2005; Jiménez, 2014; Jiménez, 2012). Por esa razón, es necesario enfrentar la globalización con todos los recursos que estén a disposición de aquellos que participan en el universo del conocimiento, la comunicación, el lenguaje y la educación (Díaz y Hernández, 2002). Esta tarea es responsabilidad muchos, para realmente avanzar como sociedad es necesario que diferentes figuras se sumen, esto involucra desde el estudiante hasta el organismo rector del Estado en la materia, pasando por entes como el docente, las instituciones, las organizaciones y la sociedad en general entre otros. Es por eso que la formación de Docentes, la actualización y la normatividad sean aplicados para que los procesos educativos del país cumplan con los estándares esperados y así el acto educativo y comunicativo se lleve a cabo de forma exitosa. Para esto, existirán programas que impulsen el desarrollo integral de los mexicanos, desde hace más de medio siglo, así como hoy en día ha surgido una necesidad de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en la educación básica, media y superior en México (PIFI, 2010; SEP, 2011; Maturana, 2011; DOF, 2011).

Una de las principales maneras en las que el hombre puede entender lo que ocurre a su alrededor es mediante la observación y la imitación. Es por eso que el aula debe ser vista como una representación del sistema social. Tal como Parsons lo plantea desde el salón de clases, en el que asegura que debe ser un espacio en el que se trate de ejemplificar el mundo real al que se enfrentarán los alumnos en algún punto de su vida futuro. Donde dice además que podría explicarse que el aula debe verse como “una agencia en las que se entrenan las personalidades individuales para que se adecuen motivacional y técnicamente al desempeño de sus roles de adulto” (1972, p. 32). Se confirma entonces que la escuela es el espacio en el que el alumno debe experimentar un aprendizaje combinado en el que se le presenten distintas situaciones de la vida real. Esto incluye el desarrollo de habilidades en diferentes áreas como son las lenguas extranjeras, el desarrollo cognitivo, y otros factores tanto lingüísticos como pedagógicos. Entonces, el rol del alumno y el rol del maestro son fundamentales en la práctica pedagógica actual.

La globalización ha obligado al hombre a acelerar el paso e intentar mantenerse en un ritmo acelerado de crecimiento y desarrollo en distintos campos. Dentro de las competencias intelectuales que han tomado auge, se resalta el del uso del inglés como segunda lengua. Así lo considera Areizaga, Gómez y Ibarra (2005) quien “indica que la reproducción cultural sirve como un ejemplificador de la realidad”.

Se utiliza a la educación como un referente de lo que se espera del ciudadano de un país. Desde distintos puntos de vista se puede estudiar los fines de la educación, pero uno de los principales y más comunes será el de crear ciudadanos que aporten algo de utilidad para su comunidad, y más en un modelo liberal, principalmente del punto de vista económico-político (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010). Si se lleva esto a un contexto de competencia comunicativa, podríamos decir que el emular distintas situaciones nos lleva a la necesidad de ser competentes en distintos lenguajes y conocedores de diferentes culturas, por ello una opción es desde un ambiente controlado y guiado como lo es una escuela. Se podría decir que la educación primaria es la que le da una bienvenida a un alumno que ya piensa de manera individual que descubrir y explorar lo que está a su alrededor. En el caso de la educación secundaria va más allá de eso, pero uno de los retos que presenta son los propios de la edad, que también es un rechazo a las normas y un alto grado de curiosidad y deseo de respuestas más complejas que satisfagan sus dudas o inquietudes (Castro y Gaviria, 2005). Lo anterior significa que la reproducción cultural puede ayudar al estudiante a entender su entorno y al mismo tiempo dar un vistazo a lo que hay más allá de una frontera o muro, para así también ofrecer soluciones y contribuir de manera personal al avance general de su sociedad (McBride, 2009).

México se ha caracterizado por su lucha en la conservación de su cultura y lenguas, pero al mismo tiempo le da la bienvenida a todas aquellas ideas que vienen de otros rincones del mundo y ofrecen un impacto positivo a nuestro pueblo. En esa misma línea de ideas se puede asegurar que la enseñanza de lenguas será un factor determinante en el desarrollo educativo de una nación. El ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua conllevan diversos beneficios para el estudiante, los cuales se verán reflejados en el transcurso de su vida. Desde simplemente tener el gusto de disfrutar una canción en otro idioma, hasta el desarrollo de distintos fines académicos que enfrentará el alumno (Domínguez, 2011).

Para que la enseñanza de lenguas, en especial la del idioma inglés, sea exitosa Krishnan y Muin (2010), afirman que es necesario que las partes involucradas reconozcan sus responsabilidades y trabajen arduamente en ellas. Es importante que los docentes se mantengan en una actualización continua que les permita estar calificados para dirigir a un

grupo de alumnos. Las instituciones deben ofrecer los recursos y la metodología adecuada para que el docente pueda desarrollar su trabajo correctamente y el alumno se sienta seguro y equipado para enfrentar los retos dentro del salón de clases. A su vez, los padres de familia tienen una posición fundamental ya que sin su motivación y apoyo es muy probable que el alumno no alcance su máximo potencial (Vilchez, 2000). Finalmente, el alumno tiene un alto grado de responsabilidad dado que de él es de quien depende el resultado final. Todas las figuras antes mencionadas deben esforzarse para que el estudiante logre sus objetivos y metas. Sin embargo, si los alumnos no reconocen el esfuerzo que se hace por ellos, la obtención de buenos resultados se verá gravemente afectada y mermada por el ocio y la falta de acción. Por esa razón, es necesario que los alumnos expresen sus creencias, sus miedos y dudas, además de que sean constantes en una educación continua integral y de calidad que les permita convertirse en ciudadanos modelos (Santibañez, 2007).

En el país para alcanzar un nivel óptimo de educación y aprendizaje de idiomas; hace casi una década surgió el Programa Nacional de Inglés mejor conocido como PRONI (SEP, 2011), cuyo propósito general es el de brindar las herramientas necesarias para que los alumnos de educación básica desarrollen sus habilidades lingüísticas en el idioma inglés (Reyes, Murrieta y Hernández, 2011). Dicho programa incluye los siguientes propósitos específicos: que obtengan la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos breves, orales y escritos, utilizando su conocimiento del mundo; comprendan y empleen información de diversas fuentes textuales; produzcan textos breves y convencionales que respondan a propósitos personales, creativos, sociales y académicos; adapten su lenguaje a necesidades comunicativas inesperadas; reconozcan y respeten diferencias entre su propia cultura y las culturas de países donde se habla la lengua inglesa; expresen algunas valoraciones y opiniones sobre asuntos que les sean de interés o se relacionen con su realidad cotidiana; manejen registros apropiados para una variedad de situaciones comunicativas; conozcan recursos lingüísticos para entender la relación de las partes de un enunciado o texto; editen sus propios escritos o los de sus compañeros; utilicen convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación; Intervengan en actos comunicativos formales; y finalmente, Mantengan la comunicación, reconozcan cuándo se rompe y utilicen recursos estratégicos para restablecerla cuando lo requieran. Sin embargo, como lo plantea Rodríguez (2014) afirma que es “urgente que los Docente del idioma ingles sean guiados a nuevas y variadas formas de la enseñanza, teniendo en cuenta que algunos docentes de educación secundaria no tienen estudios en educación y la mayoría no tiene títulos de docencia”.

Así mismo PRONI busca que la enseñanza del inglés no sea sólo una clase más impartida en las escuelas, se intenta que el alumno de verdad conozca el valor instrumental de la lengua y que su rendimiento académico sea el esperado, esto es, integral a un segundo idioma. Para que esto sea posible es fundamental que los docentes estén realmente preparados para realizar su trabajo. Esto quiere decir que los docentes deben verdaderamente dominar los contenidos de la clase, así como las actividades y los materiales necesarios dentro del salón de clase y convertirlo en el recinto en donde los alumnos podrán tener los primeros contactos con un idioma extranjero. Por eso mismo, la implementación de políticas lingüísticas apropiadas permitirá que las rutinas dentro del aula se conduzcan de manera eficaz, y permitirán que los alumnos adquieran una adaptación más cercana a la inmersión cultural que sería lo mejor, pero que en muchos casos es la única posibilidad que obtengan un contacto adicional al que tienen habitualmente en el salón de clase (Mingzhi y Yaping, 2014; Areizaga, Gómez y Ibarra, 2005).

Adicionalmente, el currículo operativo de PRONI intenta desarrollar las cuatro habilidades básicas del estudiante al momento de manipular una segunda lengua. Estas son: la escucha, el habla, la lectura y la escritura. Para que eso sea posible, los métodos empleados deben ser los correctos, ya que cada individuo es diferente, pero se pueden adecuar formulas generales para distintos grupos de alumnos; esto es, educación básica, secundaria, etc. Sin embargo, es conocido que la mejor manera de adquirir otro idioma es la práctica constante y la exposición a un ambiente bicultural o lo más cercano al idioma o lengua que se está estudiando. La metodología pedagógica empleada por cada Docente será el factor que determine el éxito o el fracaso de cualquier programa educativo.

Por otro lado, dentro de cualquier acción educativa, es imperante considerar los fines de la educación en el siglo XXI en México. Para empezar, se debe conocer qué es lo que se busca, qué tipo de ciudadanos necesita nuestro país y como conseguirlos. Después, toda reforma debe concretar y respetar que además de laica y gratuita, la educación debe ser de calidad e incluyente. Finalmente, el apego al Artículo 3º constitucional es indispensable para garantizar las cauciones de aquellos que participan en el universo educativo, tanto en un ámbito general como en el de las lenguas extranjeras. Dentro de este concepto, PRONI siempre ha intentado mantener en consideración todos esos elementos con el objetivo de ofrecer un programa de verdadera utilidad para la sociedad.

Yubero (2009) habla de que la educación moderna es el resultado de un largo camino a través de la historia de los países y sus culturas; sin embargo, la práctica pedagógica se vuelve obsoleta si no se modifica o evoluciona. Para que todos los alumnos encuentren su lugar en la sociedad, es necesario que estén reparados desde la escuela y que ésta sea un sembrador de ideas y fortalezas que el estudiante deberá explotar si en verdad quiere ser un miembro valioso para su sociedad. Dicha tarea será responsabilidad de muchos, destacando la de docentes, instituciones, padres de familia, los mismos alumnos, el Estado y la sociedad en general.

### **Retos y realidades de la transformación de la enseñanza del inglés en México.**

La globalización (Frassa, 2008) es la causante de un sinnúmero de cambios de ámbitos, desde económicos hasta educativos. Castro (2012, p. 2) indica que

el fenómeno de la globalización está presente en caso de México, no se puede decir que es un concepto arraigado en nuestra cultura ya que se sitúa a mediados de los años 80's (Frassa, 2008; Girola y Zabudovsky, 2015). A partir de tratados como el de Acuerdo General sobre Comercio y Aranceles 1986 y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte 1994, donde expandió sus horizontes y abrió las puertas a nuevas ideas oportunidad, muchas de las cuales atravesaban la barrera del lenguaje. Por esas y otras razones, el permanente deseo de aprender otra lengua, en este caso el inglés, se hizo más relevante y fundamental que nunca.

Entonces, si existen tantos esfuerzos para la enseñanza y desarrollo de los jóvenes, ¿por qué existe tanto desinterés por aprender inglés, y otras materias?, ¿Por qué existen índices tan bajos de aprovechamiento escolar? En primer lugar, por lo repetitivo y poco funcional de las clases. Podemos ver como los contenidos son repetitivos y frustrantes; pongamos como ejemplos las clases de secundaria: empezamos analizando el verbo “to be” (ser o estar), colores, números, etc.; luego en preparatoria se repite, y universidad volvemos a empezar. En resumen, clases repetitivas, basadas mayormente en gramática y que resultan en alumnos fastidiados y desinteresados; ese es el mayor reto a vencer.

Un estudio realizado por Alcantar, Navarro y Moreno (2014, p. 34) concluye que:

Los docentes no conocen integralmente el programa y cómo se lleva el enfoque sociocultural, lo que afecta la planeación de la clase y la aplicación de las actividades. Les toma tiempo planear las clases en comparación con las horas clase, aunada a que algunos de ellos carecen del dominio de la lengua, afectando su desempeño. En estudiantes, su actitud dependía del desempeño y actitud del profesor, así como de la planeación, selección y tipo de actividades que el profesor desarrollaba en el aula. Los profesores necesitan capacitarse en cuanto al enfoque del programa y las actividades sugeridas en el PNIEB para poder implementar el programa.

Aunado a ello, Domínguez (2011) considera que habrá que reflexionar sobre la gestión de la diversidad cultural en la actual “comunidad” y la “comunalidad”, mismas que pueden ir convirtiéndose en asideros conceptuales a empoderar frente al actualmente debilitado e institucionalizado concepto de interculturalidad.

### **Metodología**

Este proceso de búsqueda de información se realizó con un enfoque metodológico de hermenéutica, que de acuerdo con Katayama (2014) hace referencia a un clásico como lo es Gadamer en sus postulados y sus variantes, en el cual se retoma el entendimiento que tiene un carácter lingüístico y que este puede ser comprendido dentro del horizonte hermenéutico. En ese sentido, la realidad es la verdad del ser, lo que se oculta y desoculta en el “logos” o juicio racional en el discurso mostrante. Esta realidad no es sólo lo que se nos muestra sino sobre todo lo que se oculta. Ella es entonces lo que está detrás del enunciado, detrás del discurso como supuesto.

El concepto de sentido permite des interpretaciones que reflejan la principal dialéctica entre acontecimiento y sentido. Significar es tanto aquello a lo que el interlocutor se refiere, o sea, lo que intente decir. Y lo que la oración significa, lo que produce la unión entre la función de identificación y la función de predicación.

Por otro lado, en cuanto a la cuestión muestral está situada a una representatividad sociocultural, es decir, que;

... la recolección de la muestra se debe a un estudio teórico en base a la bibliografía disponible sobre el tema. Posteriormente, en base a esos hallazgos, se escogerá por lo menos un sujeto de dicho universo que esté comprometido por dichas estructuras sociales Katayama (2014).

### **Discusión**

Se considera que lo expuesto por Areizaga, Gómez y Ibarra (2005); McBride, (2009) quien “indica que la reproducción cultural sirve como un ejemplificador de la realidad” que puede ayudar al estudiante a entender su entorno y al mismo tiempo dar un vistazo a lo que hay más allá de una frontera o muro, para así también ofrecer soluciones y contribuir de manera personal al avance general de su sociedad.

En este mismo sentido el análisis que hacen (Mingzhi y Yaping, 2014; Areizaga, Gómez y Ibarra, 2005) donde afirman que la adquisición y la adaptación más cercana a la inmersión cultural sería lo mejor, pero que en muchos casos es la única posibilidad que obtengan un contacto adicional al que tienen habitualmente en el salón de clase. Pero a su vez, en términos de los fines de la educación, será el de crear ciudadanos que aporten algo de utilidad para su comunidad, principalmente del punto de vista económico-político (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010).

De ahí que lo que afirman Krishnan y Muin (2010) para la enseñanza de una segunda lengua en especial la del idioma inglés y que sea exitosa que es necesario que las partes involucradas reconozcan sus responsabilidades y trabajen arduamente en ellas. De tal manera, que es necesario que los alumnos expresen sus creencias, sus miedos y dudas, además de que sean constantes en una educación continua integral y de calidad que les permita convertirse en ciudadanos modelos (Santibañez, 2007). Aunado a ello, lo que afirma Rodríguez (2014) que es “urgente que los Docente del idioma ingles sean guiados a nuevas y variadas formas de la enseñanza, teniendo en cuenta que algunos docentes de educación secundaria no tienen estudios en educación y la mayoría no tiene títulos de docencia”. Siendo esta el mayor reto que sigue teniendo esta enseñanza en todos sus niveles no solo el de secundaria.

### Referencias Bibliográficas

Alcantar Díaz, C., Navarro Téllez, M. D. C., y Moreno Villalbazo, S. E. (2014). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB): Evaluación de la implementación del ciclo 1 en la ciudad de Tepic, Nayarit.

Areizaga, E., Gómez, I., & Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 10(2).

Castro, B., y Gaviria, M. (2005). Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños. *Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia*, 23 (2), 5.

Secretaría de Educación Pública, (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés. *México DF*.

Secretaría de Fortalecimiento Institucional, P. I. (2010). Reglas de Operación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

Diario Oficial de la Federación, (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *México. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php)*.

Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, 2.

Díaz-Larenas, C., Alarcón-Hernández, P., Martínez-Ilabaca, P., Roa-Ghiselini, I., y Sanhueza-Jara, M. G. (2015). Docentes de inglés de primaria, secundaria y terciaria: Sus creencias pedagógicas sobre sus alumnos. *Educación*, 39(2).

Domínguez, I. A. (2011). Entre la teoría y la práctica: marcos institucionales y experiencias prácticas de educación intercultural en España y México. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 649-658). Instituto de Migraciones.

Frassa, J. (2008). Tendencias globales y locales en los nuevos modelos de producción y organización del trabajo. Apuntes para la discusión. *Trabajo y Sociedad*, 10(11).

Girola, L., y Zabudovsky, G. (2015). La teoría sociológica en México en la década de los ochenta. *Sociológica México*, (15).

Jiménez Díaz, J. J. (2014). Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura.

Jiménez, D. S. (2012). El submundo de la televisión: una propuesta didáctica para la enseñanza productiva de vocabulario a partir de la morfología derivativa. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (24), 205-225.

- Katayama, R. (2014). Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Lima: Universidad Inca Garcilazo de la Vega. Fondo Editorial.
- Krishnan, T. y Muin, B. (2010). “Effectiveness of learning together model from cooperative learning in topic renewable and non-renewable energy among year 5 Amanah pupils”. *Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan*,
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2005). Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- Maturana Patarroyo, L. M. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del plan nacional de bilingüismo en algunas instituciones públicas: Factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian applied linguistics journal*, 13(2).
- McBride, K. (2009). Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation. *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*, 8, 35-58.
- Mingzhi Zheng Yaping Zhou (2014) Influence of English Teachers’ Classroom English on Students’ Learning Enthusiasm in Junior High School. *International Journal of Humanities and Social Science*.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2).
- Parsons, T. (1972). El salón de clases como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana.
- Reyes Cruz, M. D. R., Murrieta Loyo, G., y Hernández Méndez, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12): [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701007> ISSN 1870-4115.
- Rodríguez, R. R. (2014). Las necesidades del desarrollo profesional y los intereses de los Docentes de inglés de secundaria en el noreste de México. *Signos Lingüísticos*, 9(18).
- Santibañez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32).
- Vilchez, L. (2000). *Educación familiar: los constructos implícitos en los que basan los padres la educación de sus hijos* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid).
- Yubero, S. (2009). Exclusión: nuevas formas y nuevos contextos. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.



## CAPITULO 36

### Argumentación y Habilidades Investigativas de los Estudiantes de una Escuela Normal

Suemy Leticia Rivero González; [suemy.rivero@gmail.com](mailto:suemy.rivero@gmail.com)

Zuleima Olguín Velasco

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

#### Resumen

Este trabajo partió de la inquietud de descubrir si es posible favorecer las habilidades investigativas de los estudiantes normalistas al intervenir en el desarrollo de su habilidad argumentativa; para ello fue necesario conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre sus propias destrezas de investigación.

La investigación fue de tipo exploratoria con un método mixto, previo a la intervención se aplicó un test para diagnosticar a los participantes; durante la intervención se aplicaron entrevistas indirectas a los profesores de los estudiantes y se llevaron bitácoras de observación. Participaron 18 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012, de una Escuela Normal del Estado de Puebla.

La intervención consistió en el diseño y aplicación de un curso de 40 horas; durante la aplicación se presentaron una serie de complicaciones de logística ajenas a las investigadoras, por lo que se ajustó el diseño inicial del curso, finalmente se logró impartir en modalidad semipresencial.

Los principales hallazgos son la dificultad que tienen los estudiantes para realizar actividades que requieran pensamiento crítico y autonomía en la redacción y la fuerte influencia que tienen las actividades administrativas de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes.

**Palabras clave:** Habilidades investigativas, habilidad argumentativa, educación normalista, educación superior.

#### Planteamiento del problema

Cuando el estudiante normalista llega a su último año de formación se enfrenta ante dos situaciones: el inicio de su práctica profesional y la culminación de una carrera a través de un trabajo de titulación. En ambos escenarios los estudiantes están acompañados, ya sea por docentes de educación básica (prácticas profesionales) o por sus profesores normalistas, la finalidad es guiar al docente en formación hacia la culminación adecuada de este proceso de enseñanza - aprendizaje.

En condiciones reales de trabajo se ha observado que el estudiante normalista organiza y conduce sus prácticas profesionales con sus propios conocimientos, consejos del docente de grupo y seguimiento de sus asesores en la escuela normal; el docente en formación en teoría sabe qué hacer al estar frente a un grupo porque para eso se ha formado desde el primer semestre de su educación normal, sin embargo, se estresa en la elaboración de un trabajo de titulación porque para éste proceso pareciera no estar preparado.

Existen diversos trabajos que indagan sobre la necesidad e importancia de formar docentes con habilidades de investigación. Trigos y Lopera (2010) concluyeron que “la mayoría de los aprendices que ingresan al nivel de educación superior con un nivel muy inferior al que debería tener para lograr un óptimo desempeño académico. Este hecho dificulta su desempeño en las demás asignaturas en las cuales deben leer y escribir textos.” Los autores

sostenían que “las habilidades básicas en lectura y escritura son fundamentales para el desarrollo de los procesos académicos y de investigación”.

Olvera, Gutiérrez y Aguilar (2010), hicieron hincapié en la importancia que tiene el acompañamiento puntual de los asesores de tesis para incidir favorablemente en el producto final. Los autores coinciden con Trigos y Lopera (2010), sobre el desarrollo del pensamiento complejo: los sujetos de estudio (en México: estudiantes normalistas, en Colombia: estudiantes universitarios) tuvieron miedo a escribir, miedo producido por su poca desarrollada capacidad de argumentar; los autores detectaron “como un recurrente, la duda que tienen los estudiantes sobre su capacidad para defender sus ideas, el miedo de no ser aprobados por la mirada del asesor, de ser descalificados.” (Trigos y Lopera, 2010).

Por otra parte, Moreno (2013) evidenció la importancia que tiene que el docente en formación sea capaz de elaborar un documento de titulación conectando la intervención hecha a partir de sus prácticas profesionales con sus conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de su proceso formativo. Con la culminación de este documento tanto el estudiante normalista como su asesor son capaces de “identificar la gama de competencias del futuro docente sobre todo en sus habilidades intelectuales al momento de escribir una serie de conexiones en base a su intervención docente y se van reflejando en el proceso sistemático que tiene al momento de plasmarlo en su diario de práctica.” (Moreno, 2013). En el estudio se hace evidente que cuando los docentes en formación llevan a cabo una práctica profesional reflexiva, apoyándose en elementos como diarios de campo, expedientes de alumnos, grabaciones de sus prácticas y consultas de autores o investigaciones que sostengan su intervención docente, les permite desarrollar sus habilidades intelectuales adecuadamente y articular su práctica educativa con su documento recepcional.

Los investigadores mexicanos Nájera, Murillo y Salinas (2014), ahondaron sobre la producción de textos y artículos académicos y en las tres categorías que analizaron se deja ver una profunda deficiencia, en palabras de los autores: “Respecto a la redacción, cuentan con un léxico reducido; el lenguaje es confuso, extraño e ininteligible, con ideas poco claras porque los textos presentan dificultades a nivel gramatical y se dificulta la atención a la sintaxis al no utilizar las reglas para la forma correcta de las oraciones” (Nájera, Murillo y Salinas, 2014). En la investigación se mencionan diversos aspectos en donde hay deficiencias profundas en la producción de textos, sin afán de generalizar este no es el primer estudio que menciona las deficiencias que se encuentran en el nivel educativo superior.

Bringas, Pérez y Vázquez (2015), brindaron una explicación sobre la política educativa que se implementó en las Escuelas Normales Mexicanas para promover la generación y aplicación del conocimiento, tal investigación dio como resultado conclusiones poco alentadoras, ahondando en que los estudiantes normalistas no tienen las bases para realizar la investigación y que aunque la realice, no existe una relación entre los investigadores y los ejecutores de la puesta en marcha de las políticas educativas, esta disociación no ha permitido que propuestas bastante viables puedan ser aplicadas en el sector educativo nacional.

### **Marco Teórico**

La propia experiencia nos lleva a catalogar a las habilidades como una disposición que tanto personas como animales son capaces de adquirir en un área determinada de su comportamiento. Sin embargo, y a diferencia de los animales, cuando el ser humano desarrolla una habilidad, también se está capacitando a nivel intelectual.

Retomando a Cabrera y González, (2011) se pueden conceptualizar algunos elementos importantes para comprender el papel de la habilidad en el proceso de asimilación de los conocimientos:

- a) La habilidad tiene su base en la actividad y esta se convierte en su esencia.
- b) Toda habilidad se adquiere en función de actuar con un determinado conocimiento; por lo que este se encuentra en la base de su formación.
- c) El proceso de adquisición de la habilidad se realiza mediante la regulación consciente de la persona que aprende.
- d) Se identifica a la habilidad como un conjunto de acciones psíquicas y prácticas que debe realizar el sujeto (alumno).

Tomando en cuenta todo lo anterior, la habilidad constituye la posibilidad de que el estudiante (sujeto) pueda realizar determinadas acciones y de esta forma llevar a cabo determinadas actividades, es decir, la posibilidad de *poder hacer*.

El estudiante que *puede hacer* se siente capacitado para plantearse a sí mismo qué *sabe hacer*. Es necesario destacar que la efectividad del conocimiento y su existencia real, “está dada en la medida que sea susceptible a ser aplicado en una actividad, de ser utilizado en la resolución de tareas determinadas y en la manera en que ocurra así, es ya un saber hacer, una *habilidad*.” (Cabrera y González, 2011).

Para definir el término de habilidades investigativas, se han encontrado algunos autores que permiten un acercamiento a la definición, Pérez y López (1999) las definen como: “Dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica”.

Ya en el 2002 Chirino las definió como “dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas”

Por su parte Moreno (2005) expresa que las habilidades investigativas son un conjunto de habilidades “que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad.”

Machado (2008) define la habilidad investigativa como: “El dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia”

Los diversos aportes de estos autores permiten abstraer que las habilidades investigativas:

- Incorporan un dominio de acciones para la regulación de la actividad investigativa;
- Constituyen un conjunto de habilidades que permiten la organización del pensamiento;
- Significan un conocimiento del sistema de hábitos, valores y actitudes de la cultura investigativa.

¿Y qué importancia adquiere la habilidad argumentativa en las habilidades de investigación? Bien, en el inventario de “Habilidades y Competencias en Investigación”, elaborado por Rivera y colaboradores en 2010 se menciona como una competencia la “Comunicación Oral y escrita” que se subdivide en “Básica” y “Especializada”, en la primera se describen las

habilidades que deben poseer los investigadores que son: La comprensión de la lectura en español, Ortografía y redacción en español y la Interpretación de códigos y gráficas. La segunda división de tipo especializada, se menciona la Redacción de un artículo o tesis con sus respectivas indicaciones para poder realizarlos y publicarlos.

Si bien la autora no menciona de forma directa el concepto de argumentación, si expone la necesidad de que el investigador sea capaz de comprender lecturas y tenga la habilidad de redactar artículos o tesis, lo cual conlleva a que éste sea capaz de entender puntos de vista diferentes a los suyos y de ofrecer razones en sus escritos del porqué sostiene alguna tesis y esta habilidad, de acuerdo a Zubiria (2006), es argumentar. Un argumento es una idea para rectificar lo dicho y sustentar lo afirmado con el objeto de convencer a quien lo escucha (Zubiria, 2006) por lo tanto las ideas hay que argumentarlas, razonarlas o de lo contrario serian sólo opiniones, también lo afirmó Rodríguez (2004) al explicar que la argumentación implica razonamiento.

En el mismo sentido Weston (2013), establece que dar un argumento significa “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (Weston, 2013), afirmando que un argumento es un medio para “indagar” y para “informarse”, características propias del proceso investigativo.

Se parte de la idea de que un investigador debe ser capaz de argumentar cualquier tesis que origine un proceso de investigación en cual invierte tiempo y dinero, quien argumenta una idea es porque ha investigado al respecto.

La argumentación requiere en el individuo un proceso del pensamiento complejo, es decir que el sujeto “sea consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones” (Limpan, 1998, citado en Cely y Villamil, 2011).

De acuerdo con la RAE (Real Academia Española) el argumento es un “razonamiento para probar o demostrar una proposición, o para convencer de lo que se afirma o se niega”, por lo tanto, argumentar no es una mera exposición de información, tampoco se limita a comunicar un punto de vista, quien argumenta también sustenta, explica y defiende su punto de vista o tesis sobre un tema. Por lo tanto, la argumentación más que ser un proceso arbitrario (en un sentido de parcialidad) tiene un propósito específico que es demostrar una opinión.

Sin embargo, como dice Weston (2013) “muchos estudiantes (...) transcriben elaboradas afirmaciones de sus opiniones, pero no ofrecen ninguna autentica razón para pensar que sus propias opiniones con las correctas. Escriben un ensayo, pero no un argumento.”

Ofrecer argumentos es esencial, una vez que se llega a una conclusión que esté bien cimentada, la explicamos y defendemos, le da al otro la posibilidad de juzgar nuestros argumentos, y posiblemente lo convenceremos de que nuestra idea es adecuada. La argumentación tiene beneficios colaterales, ya que la mente se vuelve más flexible y con menos prejuicios, más despierta pero también más crítica (Weston, 2013).

## **Metodología**

La investigación fue de tipo exploratoria y mixta. Se utilizaron bitácoras de observación durante la aplicación de la intervención educativa y se entrevistó a los docentes de los estudiantes. Por otra parte, se utilizaron dos instrumentos diseñados por otros autores.

El primer instrumento pretende que el alumno adquiera conciencia de los prejuicios, juicios y preparación que tiene para la argumentación, es una encuesta inicial y fue desarrollada con la coordinación de Agustín Palomar, Amparo Cuevas, Manuel Aparicio y Juana Teruel en el periodo de 2002 al 2004, como parte del libro Aprendiendo a argumentar. El instrumento fue

elaborado y validado en España, sin que hasta el momento se cuente con evidencias documentadas de su aplicación/validación en México, por lo que fue validado con un pequeño grupo con características similares a las de los participantes. A decir de los autores “el objetivo de la encuesta es enseñar al alumno a autoevaluarse acerca de su capacidad para abordar esta fase de pre-argumentación, con el objetivo de mejorar esta fase preparatoria, pero no por ello menos decisiva.” (Palomar, A., Cueva, A., Aparicio, M., y Teruel, J., 2002-2004).

El segundo instrumento es un test llamado “Autoevaluación de habilidades de investigación” (Rivera, Torres, García Gil de Muñoz, Salgado, Arango, Caña y Valentín, 2005). Se trata de un instrumento de auto-reporte conformado por 59 reactivos, en donde cada participante realiza una evaluación de sus habilidades de investigación de acuerdo a su percepción. Para la construcción de este instrumento en un primer momento los autores analizaron las actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos que pueden indicar que una persona cuenta con competencias en investigación y determinaron un listado de las mismas el cual se adaptó a manera de escala de evaluación en la que el puntaje mínimo es 1 y el máximo es 10. El instrumento fue utilizado por las autoras en México, por lo que no fue necesaria una validación previa.

A decir de las autoras el instrumento puede utilizarse como un recurso didáctico para que el docente los utilice a manera de pre-test / post-test, después de hacer una intervención sobre el desarrollo de habilidades investigación en su asignatura, por lo que su uso en esta investigación es pertinente.

Los resultados de esta investigación no pueden ser generalizables a todo el sistema de Escuelas Normales del país, dado los diversos contextos situacionales y relacionales.

### **Desarrollo y discusión**

Durante el desarrollo de la investigación/intervención, fueron 18 participantes los que asistieron de forma constante al curso - taller, por lo que se consideró la deserción de 3 estudiantes, quienes no manifestaron de forma abierta el motivo de sus inasistencias, sin embargo, es posible inferir que se deba a una serie de factores que surgieron de forma imprevista: exceso de trabajo académico, stress y/o falta de interés.

A los 18 participantes constantes del curso se les aplicó el instrumento Autoevaluación de las habilidades de investigación (Heredia, M., 2010), el instrumento registra la percepción que los propios estudiantes tienen sobre sus habilidades investigativas, lo interesante es que se plantea la posibilidad de que sea el propio alumno quien identifique estas habilidades dentro de sus competencias genéricas y que sean capaces de auto asignarse una calificación. Se logró detectar un aparente “miedo” de los participantes por realizar una argumentación oral, ya que cuando las investigadoras explicaron el contenido del curso y los productos de este, la reacción de los participantes para presentar su ensayo argumentado a través de una disertación al grupo y docentes de la institución fue negativa, con expresiones como “*mejor eso no*”, “*¿en serio?*” y manifestando corporalmente un rechazo a la actividad final.

En el desarrollo de las sesiones se observó que los estudiantes tenían poco interés para manifestar sus propios puntos de vista, ya que de manera constante las facilitadoras del curso debieron hacer preguntas directas a determinados participantes con el fin de obtener alguna de participación u opinión.

Durante la segunda semana de aplicación, inició el periodo de observación y práctica profesional, lo que representó una significativa modificación al contenido de la intervención dado que estas actividades no estaban consideradas en la planeación inicial del curso debido

a que la propia academia de la institución tampoco las tenía calendarizadas. Después de esta adecuación de contenidos, el curso se organizó en 31 horas distribuidas en 15 sesiones del curso y 2 sesiones para evaluación.

La participación bajó de forma considerable, los estudiantes se notaban claramente agotados y se encontraban más preocupados por el inicio de su periodo de observación y practicas docentes. Las siguientes sesiones de esta segunda semana se desarrollaron bajo la modalidad “en línea”, donde se evidenció la poca capacidad de trabajo autónomo de los estudiantes, así como la escasa disposición por realizar trabajo extra al que tienen en clase, ya que sólo el 4.7% cumplió de manera parcial con los ejercicios.

En la cuarta semana se realizó un trabajo intensivo, era claro que existía disposición en algunos estudiantes, así como un aprendizaje adquirido sobre el proceso de la argumentación, sin embargo, la inesperada calendarización del periodo de prácticas profesionales provocó en ellos un exceso de trabajo en un corto periodo de tiempo y se estresaron ante la falta de conocimiento sobre cómo realizar las tareas propias de su práctica profesional: una observación de grupo y una planeación de trabajo.

Al final de la propuesta de intervención podemos destacar las siguientes características:

- A pesar de ofrecerles el material y las indicaciones, las citas están mal insertadas en el texto y no cumplen con las reglas APA.
- Las conclusiones son vagas y no ofrecen un cierre satisfactorio en el texto, dejando ideas abiertas.
- Redactan en primera persona y ofrecen generalizaciones, es decir, dan por sentado ideas propias en las cuales no se ofrece fuente de información.
- Dentro del cuerpo argumentativo presentan redundancias.
- Se observan faltas ortográficas en los signos de puntuación y en la distribución del texto.

Aunado a estos resultados, el profesorado entrevistado expresó que los estudiantes: “*tienen problemas para redactar de manera coherente*”, “*tienen deficiencias en la estructura, coherencia y ortografía*”, la mayoría de los docentes coinciden en que los estudiantes tienen un “*discurso pobre*” y que se presentan “*nerviosos y angustiados*” al momento de hablar. Con respecto a los motivos de stress estudiantil, los docentes reconocen que “*no existe una organización académica que permita (a los estudiantes) balancear su formación docente*”. Los docentes tienen clara la importancia de la argumentación y el proceso que este debe seguir, por lo que resulta interesante que el 52.17% de sus estudiantes hayan manifestado una carencia en el conocimiento del proceso argumentativo al momento de aplicar el instrumento “Encuesta inicial”.

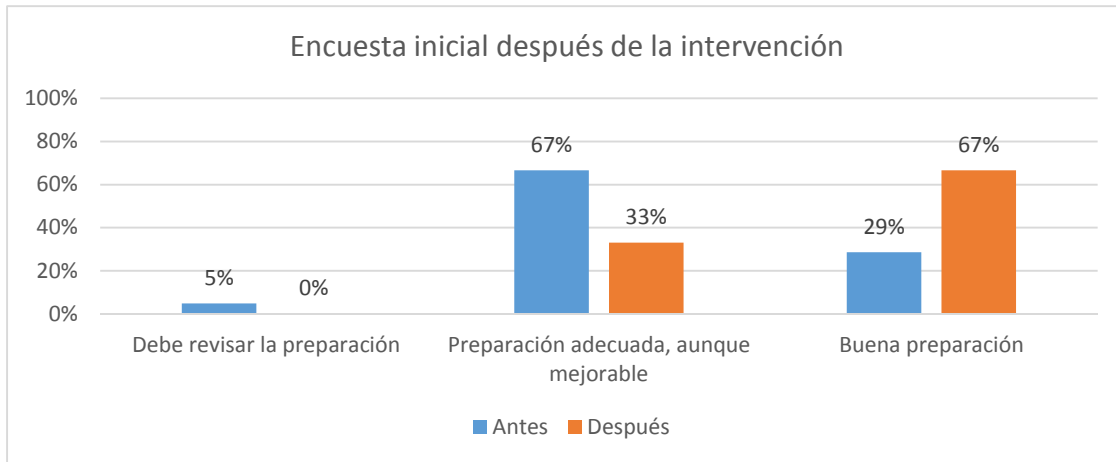
Por otra parte, aunque los docentes definen la actitud de sus estudiantes como positiva, también expresan una contradicción en este aspecto, ya que, si bien los estudiantes quieren ser docentes, demuestran falta de disposición cuando es necesario que hagan más trabajo del normal o bien cuando es necesario que den más de sí mismos en el desarrollo de sus materias, lo que coincide con lo sucedido durante la aplicación de la intervención educativa.

Pese a los diversos imprevistos presentados, los estudiantes manifestaron interés en el contenido del curso, manifestando al final que lograron un nuevo aprendizaje y expresando que el curso fue de su agrado.

### **Resultados y conclusiones**

Antes de la aplicación del curso el 5% de los sujetos de estudio percibía que debía revisar la preparación de su argumentación y el 67% decía tener una preparación adecuada, pero

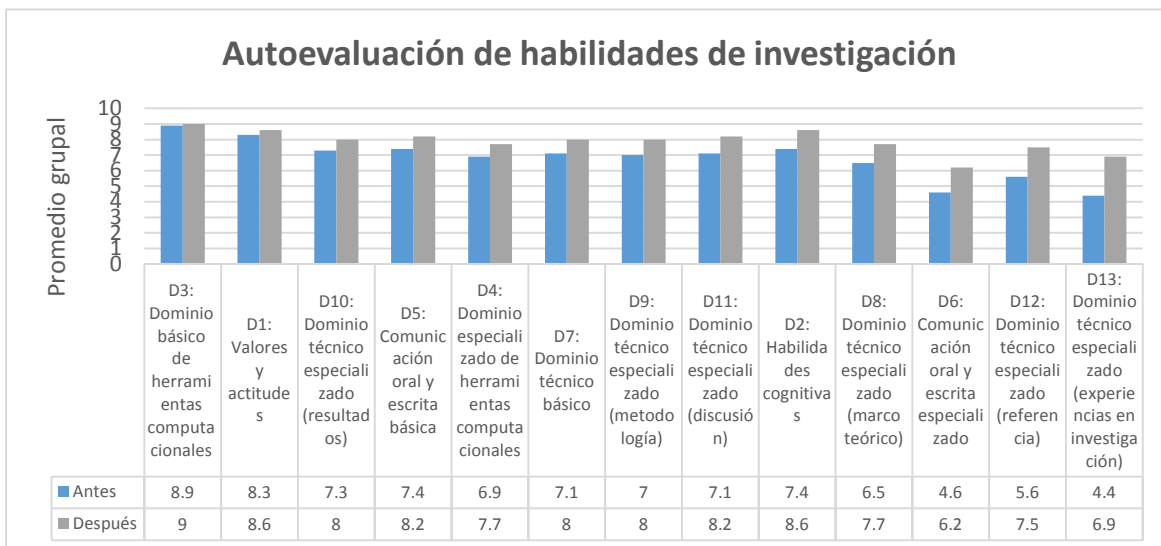
mejorable; después de la aplicación del curso el avance fue significativo, ya que ninguno de los participantes de la muestra deben “revisar su argumentación”, el porcentaje de los sujetos



de estudio que deben mejorar su preparación bajo en 34 puntos y el 67% de la muestra manifestó tener una “buena preparación” para la argumentación, al término del curso.

Gráfica 1. Comparativa de Encuesta inicial, antes y después de la intervención. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en cuanto al segundo instrumento, la comparación entre los dos momentos de aplicación para medir las habilidades de investigación, evidencian un mejor promedio grupal en los 13 dominios, como se puede ver en la siguiente gráfica. En promedio, los 13 dominios del instrumento se elevaron un punto. Lo interesante en este último dato es que, pese a que en el curso no se abordaron todos los dominios del test, los estudiantes expresaron tener más experiencia en todos los ámbitos, al parecer el curso les generó una mejor percepción sobre el dominio de los temas.



Gráfica 2. Comparativa de los promedios por dominio de la autoevaluación de las habilidades de investigación. Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo de esta investigación encerró factores que no fueron considerados al momento de la elaboración del proyecto, sin embargo, el surgimiento de estas situaciones no previstas permitieron sentar un precedente sobre las diversas situaciones emergentes a las que los estudiantes normalistas, e incluso sus propios docentes, están expuestos: cronogramas sujetos al cumplimiento del contenido de una materia y no al aprendizaje holístico de los estudiantes, actividades encomendadas a los estudiantes, sin cerciorarse que estos tengan el aprendizaje requerido para su elaboración (observaciones de clase y planeaciones didácticas) la falta de una planeación integral que considere el aprendizaje y el tiempo de los alumnos, así como desarrollo de los demás cursos.

Como bien lo mencionan Aguilar, Gutiérrez y Olvera (2010), los sujetos tuvieron miedo a escribir, miedo producido por su poca desarrollada capacidad de argumentar y ese miedo también estuvo latente en nuestro grupo muestra, por lo cual fue necesario aplicar a los sujetos de estudio un nivel alto de motivación externa para la realización de actividades que implicaba la escritura de textos autónomos.

Los procesos de escritos académicos constituyeron un verdadero reto para los estudiantes, se comprobó sesión tras sesión la dificultad presentada cuando se solicitó la escritura de un texto libre, los estudiantes no saben por dónde empezar y cómo hacerlo, fue necesario guiarlos metódicamente para realizarlo y de la motivación externa mencionada anteriormente. Muy pocos participantes lograron culminar el curso, demostrando que había individuos cuya motivación interna pesa más que los factores externos ya que su nivel de compromiso es mayor al de sus compañeros.

Fue posible confirmar que en los estudiantes hay un uso constante de redundancias, gerundios y metáforas, equivocación en los tiempos verbales y el manejo constante de expresiones como: “pues”, “más bien”, “mejor dicho”, etc., entre otros signos de deficiencias en la producción de textos.

Muchos estudiantes transcriben elaboradas afirmaciones de sus opiniones, pero no ofrecieron ninguna auténtica razón para pensar que sus propias opiniones son las correctas. Es decir, fueron capaces de escribir un ensayo, pero no un argumento. Es posible inferir que una de las causas de que los estudiantes no ofrezcan razones para pensar que sus propias opiniones son las correctas y de que revisen sus textos de forma superficial, sean las pocas oportunidades que tienen de enfrentarse a la elaboración de tareas autónomas, en que las se requieran niveles más altos de elaboración, en donde se les incite (y hasta cierto punto, se les obligue) a generar una propia opinión, a indagar sobre lo que otros autores reconocidos piensan al respecto e integrarlo en una producción escrita de forma autónoma.

En este punto es necesario aclarar que, aunque los textos argumentativos realizados por los participantes presentaron las deficiencias mencionadas, hubo un avance significativo en el aprendizaje del proceso argumentativo, el conocimiento de los sujetos de estudio sobre la argumentación paso de ser mejorable a bueno.

Lo sucedido durante las sesiones en línea de esta intervención, devela la necesidad de fomentar el trabajo autónomo en los estudiantes. De igual forma es necesario motivar y resaltar la importancia del desarrollo de las habilidades investigativas y de argumentación en los estudiantes ya que pareciera que entienden la importancia, sin embargo, no se comprometen el desarrollo de las mismas.

Una recomendación hacia el área docente de la institución es que puedan desarrollar desde sus materias el proceso argumentativo, si bien el tema no es propio del Plan de estudios, es evidente que al desarrollar la capacidad de argumentar en los alumnos se incide en la



adquisición de las competencias genéricas y profesionales marcadas en el Plan de estudios. La transversalidad de la argumentación permite su aplicación en cualquier materia.

### Referencias Bibliográficas

- Bringas, M., Pérez, J. y Vázquez, L. (2015). La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes! en: Investigar con y para la sociedad. Cádiz: AIDIPE.
- Chirino Ramos, M. V. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Gregorio y Castañeda. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 103 - 146. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie25.htm>
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre
- Machado Ramírez, E. F., Montes de Oca Recio, N., y Mena Campos, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*. XIII (1), 156-180. Recuperado el 27 de noviembre 2015 de <http://revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/2008/numero/189408108.pdf>
- Martínez, D. y Márquez, D. Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Revista Tendencias Pedagógicas*. 2014, 24. Recuperado el 30 de octubre de 2015 de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014\\_24\\_24.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_24_24.pdf)
- Moreno, M. (2013). La articulación entre la práctica educativa y la reflexión en la elaboración del documento recepcional en la licenciatura de educación preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL. México. Nuevo León: *Red de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León*. 283 – 289.
- Moreno, M.G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 520-540. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130331>
- Nájera, F., Murillo, R. y Salinas, C.R. (2014). La producción de textos y artículos académicos; una dilación en la formación de docentes. El caso de la Escuela Normal de los Reyes, Estado de México. *ReDIE (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.)* 6(10). Pp. 115 – 124.
- Olvera Reyes, E., Gutiérrez Hernández, E. y Aguilar Vidal, C. El acompañamiento docente, una experiencia formativa en la construcción del documento recepcional. (2010) IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia. México. Recuperado el 23 de octubre de 2015 de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/0778.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0778.pdf)
- Palomar, A., Cueva, A., Aparicio, M., y Teruel, J. (2002-2004). Aprendiendo a argumentar. España: Centro de Profesores y Recursos de Lorca.
- Pérez, C. y López, L. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. *Pedagogía Universitaria*, 4(2), 13-44. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/1999/2/189499202.pdf>

Rivera Hereida, M. E. Arango Pinto, L. G. Torres Villaseñor, C. K. Salgado Brito, R. García Gil de Muñoz, F. L. Caña Díaz, L. E. (2010). *Competencias para la investigación. Desarrollo de habilidades y conceptos*. México: Trillas.

Rivera, M. Torres, K. (S/F) Percepción de los estudiantes universitarios de sus propias habilidades de investigación. Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: [www.oocities.org/gavilanpollero2000/habilidades.doc](http://www.oocities.org/gavilanpollero2000/habilidades.doc)

Trigos Carrillo, L.M. y Lopera Moreno, J. (2010). *Hacia el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en contextos mixtos de aprendizaje*. Innova Cesal. Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias. Universidad del Rosario, Colombia. Recuperado el 23 de octubre de 2015 de [http://www.innovacesal.org/innova\\_public/archivos/publica/area05\\_tema01/100/archivos/PPCC\\_HCS\\_07\\_2010.pdf](http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema01/100/archivos/PPCC_HCS_07_2010.pdf)

Weston A. (2015). *Las claves de la argumentación*. Cuarta edición. México: Ariel letras.

Zubiría, J. Las competencias argumentativas: la visión desde la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006. Colección Pedagogía Dialogante. p.23.

## CAPITULO 37

### Analizar y reflexionar la práctica docente en la formación inicial (Ruta Metodológica)

Rodolfo Castañeda Ramírez; [rocasta4@hotmail.com](mailto:rocasta4@hotmail.com)  
Hortensia González Rojas; [hogoro69@yahoo.com.mx](mailto:hogoro69@yahoo.com.mx)  
Miguel Hernández Vergara; [mikelhv3@yahoo.com.mx](mailto:mikelhv3@yahoo.com.mx)  
Escuela Normal de Sultepec

...cuando estoy entre locos, me hago el loco.  
**Diógenes de Sinope**

#### Resumen

En la formación inicial, analizar y reflexionar la práctica docente representa acciones intelectuales que posibilitan ascender a una docencia con conciencia, valorar situaciones didácticas que tienen influencia pedagógica en la formación inicial, mejorar procesos formativos, estar en constante indagación del quehacer docente. Al mismo tiempo que fortalece la competencia docente en formación, en suma, ambas actividades consolidan su formación profesional. El diario del profesor representa una herramienta metodológica básica para lograr el propósito y que tiene posibilidades de iniciar al estudiante en formación inicial en la actividad de analizar y reflexionar e indagar; actividades que implican capacidad de observación, descripción, sistematización, organización, análisis y reflexión; son competencias dignas de atención formativa en el área de acercamiento a la práctica escolar que se reflejarán en la integración del documento recepcional en el séptimo y octavo semestre en los que se observan dificultades serias para recuperar la práctica docente que realizan en la escuela secundaria, de la que han de realizar un ejercicio de análisis y reflexión que responde a dos propósitos: mejorar la práctica docente e integrar el documento recepcional. La ponencia es producto de una *experiencia* que se construye y reconstruye al atender el problema de las limitaciones para recuperar, analizar y reflexionar la práctica como dimensiones intelectuales propias de un profesional de la docencia que aspira a revisar de forma crítica y mejorar la práctica docente.

**Palabras clave:** Reflexión, descripción, análisis.

#### El problema que se atiende

El planteamiento que justifica la ponencia señala que el análisis y la reflexión en la práctica docente representan un ejercicio intelectual del estudiante normalista, que fortalece sus competencias investigativas, profesionaliza y proporciona elementos para investigar y mejorar la práctica docente. Con el desarrollo de los programas de especialidad de Observación y Práctica Docente, se identifican debilidades básicas para una mejora continua de su formación profesional y en particular de la práctica docente que realizan con condiciones reales. Las limitaciones se ubican en el analizar y reflexionar, que pueden fortalecerse con el uso metodológico del diario del profesor. Se identifican confusiones por las imprecisiones conceptuales y de proceso, por esta razón es necesario realizar una presentación lo más didáctica posible, en la que se agregan algunos otros elementos que fortalecen escenarios conceptuales relacionados con el análisis y la reflexión.

La descripción, la reflexión y el análisis. Son categorías metodológicas constantes en el curso de OPD que demandan rigurosidad en su uso, aunque la descripción no se incluye en el título de la ponencia, sin embargo, es su antecedente. Un beneficio potencial es el apoyo metodológico para investigar y mejorar la práctica docente, además contribuye a fortalecer los estilos de docencia y su consecuente identidad profesional.

Un ejercicio constante en el curso de Observación y Práctica Docente I, II, III y IV (OPD), es la descripción, el análisis y la reflexión con el apoyo del diario del profesor como propuesta metodológica. Implica reconstruir, comparar, revisar diversas situaciones relacionadas con los contenidos, el interés, los procesos de aprendizaje, las actividades, las estrategias, los materiales, las tareas, la motivación, la evaluación. Este complejo discurso que denomino escolarizado, demanda una sistematización y descripción en un primer momento de antesala al análisis y la reflexión; aunque cabe aclarar que el análisis ya inicia en la descripción; en el ejercicio de la descripción se localizan vacíos conceptuales y de proceder metodológico. Hay intentos de análisis y reflexión, con la propuesta de Porlán (2000) que sugiere una guía metodológica para hacerlo, el alumno normalista la desestima y sólo lo considera como una lectura más del curso, los ejercicios de descripción carecen de rigurosidad y por consecuencia el análisis y reflexión; realmente es una situación que preocupa por una razón: el verdadero problema se manifiesta en el séptimo y octavo semestre cuando el alumno necesita un trabajo de recuperación de la práctica docente que ha de sistematizar información, describir situaciones didácticas y acontecimientos en el aula, para realizar un análisis y su consecuente explicación. Aunque de forma paulatina y sistemática se aborda el *Diario del Profesor* como herramienta metodológica, para evitar un análisis de la práctica docente de forma intuitiva e intrascendente, lograr que el alumno fortalezca competencias para la investigación y mejore su práctica docente.

#### **a. Consideraciones teóricas**

La práctica docente es por naturaleza una acción, para su mejora se ha de analizar y reflexionar, es un esfuerzo por reflexivizar la razón didáctica, identificar fortalezas, problemas y desafíos. Es condición para lograrlo una posición metodológica, que apoye el ejercicio, hacerlo de forma empírica resulta limitado y poco trascendente. El *diario del profesor* como ejercicio descriptivo de análisis y reflexión, que en su conjunto es una herramienta para la investigación de la práctica docente, en donde se recuperan tres tipos de actividades: las que realiza el profesor, el alumno y las situaciones didácticas. Como ejercicio descriptivo el diario del profesor activa sentidos intelectuales, metodológicos y de mejora de la práctica docente.

La reflexión tiene la fuerza para mejorar, erradicar creencias. Es un punto intelectual que cuestiona, elimina la especulación y hace de la práctica un ejercicio consciente. El proceso de reflexión está acompañado ineludiblemente y de forma necesaria por el análisis. Al reflexionar se cuestiona, hay una especie de desentrañamiento de la totalidad. La práctica docente a primera vista es una totalidad, para analizarla es sugerente hacer abstracciones, separar sus dimensiones, es decir colocar parte por parte para mirar sus ejes coyunturales de articulación.

Como herramienta metodológica, su uso depende del grado de comprensión del docente y estudiante normalista. Situación que empobrece o enriquece su esencia, porque se omiten procesos o bien se incluyen otros. Hay un problema conceptual. Para empezar se le cambia de nombre, toma el nombre de diario pedagógico, diario del maestro, anecdotario de experiencias; también suele separarse diario y registro. Otra confusión se ubica en el proceso

de registro, en las condiciones del registro, en el proceso de análisis, el uso de la teoría y en sus límites como diario.

Los nombres que recibe el diario del profesor parecieran sinónimos, sin embargo, los hace diferentes su contenido y proceso. El diario del profesor agrupa todos los registros, de ahí viene su nombre, se conforma por esta tendencia en un proceso de investigación de la práctica para erradicar creencias y gestionar mejoras. Se concreta a identificar hechos y experiencias significativas, más allá de la narración. Es un sistema de registros usado para hacer referencia a diversas situaciones y acontecimientos que ocurren dentro de la clase, sin focalizar. Tiene posibilidades de documentar lo no documentado, es un recurso del docente investigador para reconocer aspectos que se dan dentro de la clase y que no se identifican en el momento en que ocurren, sino que surgen como parte del análisis de los registros y después de la relectura. Así se constituye en un ejercicio secuencial y sistemático para identificar situaciones problemáticas que afectan al aprendizaje y a la propia práctica docente.

El contexto es fundamental en virtud de dar sentido a los eventos didácticos del aula, Porlán & Martín (2000) *recomienda “que el diario se debe realizar de lo general a lo concreto”*; el primer nivel describe situaciones áulicas generales que proyectan problemas y concepciones que atraviesan la dinámica de la clase. El tránsito de lo general a lo concreto permite focalizar el objeto problemático o de investigación. Para darle un enfoque con pretensiones de rigurosidad se han de considerar procesos como: la clasificación, codificación y categorización de la información, que convierte al objeto de estudio en todo un sistema completo de investigación del que se pueden obtener fundamentos para el argumento de propuestas de mejora, generar nuevo conocimiento del objeto de estudio, líneas de investigación.

Una actividad básica es el registro de lo que se observa, que ha de ser detallada, minuciosa, entendible para todos, con buena sintaxis, semántica, adecuada. En los primeros registros no se puede señalar cuál información es más importante, es el ejercicio constante de revisión frecuencial de eventos para pasar a la focalización de un evento específico. El diario pedagógico no puede confundirse con un instrumento de control o de repetición de acciones, la meta es reconstruir para preparar el análisis y la reflexión a partir de la descripción. Son procesos interconectados, que dependen uno de otro que de forma inevitable conducen a mejoras de la práctica docente. El diario del profesor permite identificar el sentido epistemológico de la práctica docente, es decir proporciona las posibilidades de realizar un análisis de los procesos metodológicos que se instrumentan en el quehacer pedagógico, además de identificar con facilidad los problemas y sus posibles soluciones.

## **Los momentos metodológicos**

### ***a. La descripción***

Antes de pasar a indicar algunas condiciones para su integración, conviene incluir qué se entiende por descripción. No sólo ha de retratar lo que sucede como fenómeno cultural, se ha de incursionar también en las motivaciones y los sentimientos del grupo que se investiga. Un hecho no tiene sentido, sino no conoce los sentimientos, los pensamientos Malinowsky (1986) “describir una serie de actuaciones sin referencia al estado de ánimo de quien los realiza no respondería a las pretensiones de la sociología, cuyo fin no es el de meramente registrar, sino el de comprender las acciones de los hombres en sociedad. La sociología no puede completar su tarea sin recurrir, a cada paso, a la ayuda de la psicología”. Los factores psicológicos son complementarios para dar sentido a una dinámica social que se estudia. La descripción ha de tener como característica esencial la de ser detallada, limpia y clara.

La descripción viene de la observación, dejarla así es condenarla a su incompreensión, necesario acompañarla de la información derivada de las entrevistas y la convivencia del grupo de clase. En el cuerpo de la descripción es indispensable considerar los datos de la escuela, dirección, fecha de la observación, nombre de la clase observada, horario de la observación de la clase, número de alumnos.

La descripción es el pilar de la arquitectura del enfoque cualitativo de investigación. Es por naturaleza sin juicios, densa porque tiene necesidad de recuperar actos de habla, situaciones de aprendizaje, interacciones intersubjetivas, incidentes en la clase, procesos de aprendizaje; los objetos de investigación que se pueden describir son muchos, depende del interés indagatorio. La descripción prepara el paso a la investigación del objeto. Es el principio del entramado dialéctico, es una forma de explicar y explícaselos, es una llave perfecta para interpretar, así la investigación no se puede empantanar en la simple descripción como lo concibió el fenomenalismo.

El dilema de la descripción puede empezar cuando no queda claro en qué términos se puede estructurar. La incertidumbre inicia cuando se inicia la descripción, si se describe lo interno o lo externo del objeto, además si se redacta en primera persona o en tercera. El objeto cuando se focaliza ha de describir la esencia del objeto, con sentido analítico y posibilidades de interpretación. El ejercicio contiguo es captarlas e interpretarlas. La descripción es un ejercicio de leer un papel invadido por el polvo, borroso, incoherente, plagado de errores lingüísticos, así elaborar descripciones desde el punto de vista del actor es un acto de imaginación. Los hechos se dan como ocurridos, reales que se pueden interpretar. La esencia de la descripción densa es capturar el material para interpretar, es hacer una radiografía de las relaciones entre los objetos de investigación.

Geertz Clifford (2003) señala que “la descripción (...) presenta rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social (...) que consiste en tratar de rescatar "lo dicho" en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta, la descripción etnográfica también es microscópica”, son dos procesos que nos e han de perder de vista cuando se realiza el ejercicio de describir.

### **El análisis y la reflexión**

La obligación profesional es pasar de la descripción al análisis y la reflexión, son procesos interconectados. Cuando ésta está en las condiciones que ya se han señalado, es tiempo de pasar a los otros dos momentos intelectuales. Aunque cabe aclarar que la descripción ya es el inicio del análisis en el sentido de identificar los elementos que se han de describir. Insistir en que la descripción sea detallada, comprensible para cualquier lector, es decir sea comunicable. Este rasgo hace posible que los procesos de análisis y reflexión se hagan posibles. Este proceso autoriza para pasar a una identificación de secuencias de sentido. La descripción ha de ser un material que proyecte escenas, momentos de conductas, lenguajes, acciones, interacciones, sentimientos, gestos; que en conjunto es posible decir interpretativamente el sentido o el significado de ese mundo denso.

La pregunta es un dispositivo que activa, es para detener el sin número de pensares, los reorienta. Dice Heidegger (1982) “la pregunta es una pregunta por el ser”, es el camino justo a la reflexión; es un esfuerzo intelectual por incursionar en la esencia en las profundidades del sentido y el significado, así se erradica lo superficial del fenómeno.

Preparada la descripción en sus aspectos, semánticos, sintácticos y gramaticales; se procede a identificar las secuencias de sentido identificadas por los momentos de la clase: saludo, pase de lista, abordar contenidos, evaluación, revisión de tareas. A este paso sigue la

pregunta, sólo que tiene una condición indispensable, ha de incluir variables identificadas con las actividades que realiza el profesor, las que realiza el alumno y las actividades didácticas. Es importante señalar que la descripción es el momento de la comprensión y la pregunta es el momento de apertura al análisis. Ésta se responde de acuerdo a lo que el estudiante investigador observa de los tres tipos de actividades. En el responder se incluyen los problemas que se generan en el proceso, los descubrimientos, los logros en el aprendizaje, sugerencias, interpretaciones generales o particulares. Para que el responder no se quede en el sentido común, es conveniente incluir, apoyar las respuestas con elementos teóricos pertinentes, es decir que sean adecuados al discurso, que puedan ampliar, explicar. El estudiante-investigador está en libertad de elegir el concepto, la categoría, el planteamiento que requiere ser fundamentado.

El análisis se logra con el planteamiento de la pregunta, la reflexión es el momento muy ligado al análisis. Es posible señalar a la pregunta como apertura a l análisis y como principio de la reflexión, en donde se refleja duda que merece ser investigada. La pregunta es el momento cuestionador de lo que se realiza didácticamente. Al respecto Dewey (1989, p. 21) plantea que el pensamiento reflexivo se caracteriza por realizar un ejercicio de “darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” es ser metódico, proceder a un “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Partir de estas ideas de reflexión es una posición básica para entender que ser docente es hacer de ella una práctica profesional liberada de un pensamiento instrumental que la condena a su aislamiento y negación de mejora. No hacerlo es vivir en creencias que hacen de la práctica docente un tema estereotipado, en mínimo innovado y sin posibilidades de ser un acto pedagógico.

Dewey (1989), se refiere al pensamiento reflexivo como a) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad que origina el pensamiento; y, b) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca esa duda, que disipe la perplejidad. Dudar es acto intelectual, de sospecha. La actitud del profesor reflexivo es fundamental en el proceso reflexivo. Ha de ser paciente para identificar coyunturas sintomáticas del proceso didáctico, además de tener apertura para escuchar los juicios u opiniones de los otros. El profesor reflexivo interroga su práctica, tiene capacidad para integrar soluciones derivadas de la realidad que a la vez lo compromete con su quehacer pedagógico.

### **Conclusiones**

- La tarea del profesor no es sencilla, es multidimensional. Esta es una buena razón para no darla por supuesta. Ha de ser objeto de un proceso de investigación riguroso que aporte los elementos suficientes para diseñar proyectos de intervención con propósitos de mejora. Iniciativas que tienen su origen en resultados que han sido objeto de procesos de investigación.
- Promover la cultura del análisis y la reflexión en los estudiantes normalistas garantiza formar profesores en el horizonte de la innovación y mejora constante de sus prácticas docentes.
- La descripción, le análisis y la reflexión utilizados con seriedad metodológica representan una herramienta básica para que los estudiantes normalistas paulatinamente vayan logrando su identidad profesional.

- Los procesos metodológicos fortalecen en los estudiantes normalistas las competencias básicas para la investigación permanente de su práctica docente, esta es una forma de incluir elementos básicos de investigación educativa.
- Formar en la investigación es logra erradicar en los estudiantes normalistas ciertos estereotipos o imaginarios docentes que son perjudiciales en su formación profesional.
- Conveniente que el grupo de profesores que participan en el desarrollo de los programas de curso consideren actividades que incluyan acciones indagatorias, en especial ejercicios de análisis y reflexión de diversas situaciones escolares o cotidianas.

### **Referencias Bibliográficas**

- Porlán, R. (1997) El diario del profesor. Diada.
- Dewey, J. (1998) ¿Cómo pensamos? España: Paidós
- Clifford, G. (1973) Interpretación de la Cultura. España: Gedisa.
- Heidegger, M. (1971) El Ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica
- Malinowsky. B. (1986) Los argonautas del pacífico occidental. Barcelona: Planeta-Agostini.



## CAPITULO 38

### Identidad Profesional, rasgo a fortalecer en los docentes en formación

Nancy Miriam Salmerón Mosso  
Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”  
Chilpancingo, Gro.

#### Resumen

La identidad profesional es un rasgo que el estudiante que ingresa a la escuela normal debe adquirir y fortalecer a lo largo de su formación, esta le permite identificarse con su ser y hacer docente; mismo que desempeñará para contribuir al desarrollo de una educación eficaz y eficiente en nuestro país. La temática surge de la observación en las aulas de los normalistas, en el desempeño académico profesional, mismo que se conforma de fortalezas y debilidades, identificando a la identidad profesional como una de estas últimas, al detectar que el practicante normalista no siempre se identifica con la labor que está desempeñando. Es una investigación de corte descriptivo, donde se observa y describe sobre lo que viven y experimentan emocionalmente los docentes en formación de la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” en Chilpancingo, Gro., México.

El desarrollo del tema se plantea con un marco teórico y el resultado de entrevistas con los sujetos de investigación (docentes en formación de los semestres nones); las entrevistas se fundamentan en 3 preguntas ejes, fueron grabadas como relatos de vida y analizadas como descripción de cada caso con entidad propia, lo anterior da lugar a un informe conjunto que, posteriormente, es complementado con la contribución grupal. Finalmente, se exponen algunas de las principales conclusiones extraídas (en video). La investigación puede considerarse, en conjunto, un estudio de caso colectivo abordado como estudio de caso múltiple (entrevistas individuales).

**Palabras clave:** Identidad profesional, formación de docentes, desempeño docente, educación.

#### Planteamiento del problema

Al inicio de cada ciclo escolar, los formadores de docentes se ocupan de conocer al sujeto con el que trabajarán a lo largo de su formación profesional, para ello es importante identificar la disposición con la que éste cuenta para desempeñarse, y una de las interrogantes primordiales que se hacen es saber si se identifica con la profesión que el joven ha elegido, porque esto se supone, facilita la formación profesional del futuro docente. Por lo que al encontrar alumnos con debilidades académicas y deficiencias en el desempeño frente a grupo, se llega a cuestionar e indagar el porque de ello, y los coordinadores de las diferentes asignaturas se enfrentan a la problemática de que algunos llegan a la normal por decisión de sus padres, otros porque no tenían otra opción de estudio y en el trayecto de su formación les resulta difícil identificarse con la profesión en la que se están formando, situación que debe enfrentarse al fortalecerse dentro y fuera del aula de las escuelas normales la identidad profesional.

#### Marco teórico

Existen diversos estudios sobre identidad profesional, los cuales comparten algunas opiniones con respecto a que se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios

de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida.

En los últimos tiempos ha adquirido relevancia la dimensión biográfico-narrativa en la constitución de la identidad. En una conceptualización que compartimos se señala que:

La identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es *el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía*. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente (Giddens, 1995, p.72).

Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible, por lo que en la presente investigación descriptiva se resalta la centralidad del relato en la constitución del personaje que somos:

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (Ricoeur, 1996, p.147).

La importancia de conocer el rasgo de identidad en los docentes en formación llevó a grabar entrevistas, con la finalidad de que los sujetos de estudio se sintiesen cómodos dando respuesta de manera narrativa a las tres preguntas que con anterioridad se elaboraron. Las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que lo constituyen. Consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es. Es decir, desde que los docentes en formación ingresaron al plantel, hasta el momento en que se encuentran ahí, así como sus expectativas para cuando sean profesores titulares de un grupo; constituye la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. Es, entonces, que relatando la propia las personas se dan una identidad, reconociéndose en las historias que se (nos) cuentan (Cole & Knowles, 2001).

De este modo, la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja. La identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal". La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. (Cattonar, 2001).

La identidad profesional del docente en formación, además del lado personal, es un efecto del contexto de trabajo en el que llevan a cabo sus prácticas de 1° a 6° semestres y servicio social en la modalidad de trabajo docente para el caso de 7° y 8°, inscrita en un espacio social

determinado con unas relaciones sociales específicas. La identidad profesional se presenta, entonces, con una parte común a todos los docentes en formación de cualquier normal con la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo.

De acuerdo con lo anterior, la investigación llevada a cabo con base a entrevistas narrativas permite analizar las identidades profesionales de los docentes en formación, su eventual "crisis" y desarrollo, así como dar cuenta de sus expectativas, esta línea de investigación (descriptiva) se ha constituido en un enfoque propio (y no sólo una metodología cualitativa más), que altera algunos supuestos y el lenguaje de la investigación sobre la enseñanza, y que reivindica la legitimidad de construir conocimiento de este otro modo (Bolívar & Domingo, 2001).

### **Metodología**

La investigación realizada es de corte descriptivo, la cual consistió en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento, se parte de la observación de los formadores de docentes y se continua con la entrevista realizada a una muestra integrada por 12 alumnos, de los cuales se obtuvo información real. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere.

La investigación descriptiva se clasifica en dos: Estudios de medición de variables independientes e investigación correlacionar, se trabajó con la primera porque su misión fue observar y cuantificar la medición de una o más características en un grupo, sin establecer relaciones entre éstas. Es decir, cada característica o variable se analiza de forma autónoma o independiente. Por consiguiente, en este tipo de estudio no se formulan hipótesis, sin embargo, es obvio la presencia de variables.

### **Desarrollo y Discusión**

Desde la observación en las aulas, en primer semestre se percibe la falta de identidad con la profesión que los estudiantes normalistas están iniciando, esto en más de la mitad de ellos. Cuando en un primer momento se les conoce y cuestiona sobre el hecho de identificarse con la profesión que han elegido, expresan diversas causas que los obligaron a estudiar la escuela normal.

Algunos jóvenes normalistas mencionan que fue la única opción que les dieron sus padres para estudiar, en la mayoría de los casos es por la falta de recursos económicos lo que los lleva a tomar esta decisión, pero otro grupo de alumnos manifiestan que cuando acudieron a la normal no tenían ni idea de lo que era la carrera, pero con el paso de la misma les va agradando lo que van aprendiendo.

Cuando inician la profesión, menos de la mitad de los alumnos que ingresan se identifican plenamente con la profesión, están en la escuela por decisión propia, siendo la docencia su primera y única opción.

En tercer y cuarto semestre los normalistas se enfrentan a sus primeras prácticas, situación que los expone a dudas, nerviosismo, inseguridad y con ello debilidad en su identidad como docentes. Es aquí donde los formadores de docentes deben contribuir a fortalecer este rasgo y cerrar la brecha para adquirir un desempeño profesional en su hacer educativo.

Nuestros estudiantes en quinto y sexto semestre generalmente experimentan una sensación de angustia al verse ya próximos a ser Licenciados en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, se enfrentan al dilema respecto a si han desarrollado sus

competencias profesionales para hacer frente a lo que en el futuro será su campo laboral o si aún les falta mucho para ello, es cuando con seriedad analizan si su identidad profesional la han fortalecido o logrado adquirir.

Cuando los normalistas llegan a quinto y sexto semestres, el colegiado de la escuela normal urbana federal “Profr. Rafael Ramírez” les invita a que revaloren sus aspectos éticos para dar a cada uno los medios para comprender al semejante en su individualidad, haciendo hincapié en que deben empezar por comprenderse a sí mismos; se ha notado un gran avance de quinto al semestre que sigue, en el sexto, se muestran más seguros, son más formales, más honestos en su autoevaluación y muestran un mayor compromiso en su rol como normalistas.

Al término del sexto semestre en su mayoría, los docentes en formación muestran una preocupación ética sobre su desempeño en el aula, tienen una mayor conciencia de la importancia de la práctica docente, de sus fortalezas, así como de sus áreas de oportunidad. Cuando ingresan a séptimo semestre los jóvenes normalistas han adquirido habilidades profesionales que les permiten valorar la profesión, y con la realización del servicio social en la modalidad de trabajo docente durante once semanas en cada semestre, fortalecen su estilo de enseñanza, generando así su identidad profesional.

Este estilo de enseñanza no es fácil de lograr, porque precisamente a quienes ingresaron sin identificarse con la docencia les cuesta trabajo tener dominio de su profesionalismo, sin embargo, esto no es una regla, porque hay a quienes no les agradaba la profesión y a los largo de la formación docente adquieren ese gusto por dirigir el proceso de aprendizaje.

### Resultados y Conclusiones

De acuerdo a observaciones realizadas con los estudiantes de primer semestre de la carrera de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, estas se puntualizan en tres momentos; al inicio, durante y al final del semestre. A continuación, se presentan los resultados sobre el escenario de los jóvenes al ingresar a la profesión docente:

#### Inicio del semestre

Escenario	Muestra
1. Jóvenes que buscan alternativas para poder continuar sus estudios y consideran la docencia como la más adecuada a sus condiciones económicas	70%
2. Se siente atraídos por las causas sociales, culturales	60%
3. Estudian la escuela normal por indicaciones y recomendación de familiares y amigos.	90%
4. Proviene de zonas rurales del estado de Guerrero	60%
5. Sus padres son maestros, comerciantes, campesinos y amas de casa	70%
6. Carecen de conocimientos en áreas de las ciencias, matemáticas, física y tecnología.	70%
7. Trabajan medio tiempo para mantener sus estudios	30%
8. Consideran la docencia como la segunda y tercer opción para estudiar.	80%
9. La participación en clases es muy superficial y limitada, debido al desagrado por la lectura	80%
10. Están en espera de la oportunidad para estudiar otra carrera	30%

### Durante el desarrollo del primer semestre

Escenario	Muestra
1. Adquieren el gusto por la docencia conforme se avanzan en los contenidos de las asignaturas.	60%
2. Empiezan a motivarse cuando asisten a la jornada de observación docente.	75%
3. Participan en clases con opiniones más razonadas y críticas.	60%
4. Se involucran en la investigación y profundizan más sobre el tema	60%
5. Empiezan a relacionar contenidos de diferentes asignaturas del primer semestre	60%

### Final del Semestre

Escenario	Muestra
1. Tienen conocimiento de la docencia y sus implicaciones.	70%
2. Desarrollan estrategias que le permiten ser mejores estudiantes.	70%
3. Piensan que la docencia es lo que realmente quieren estudiar	70%
4. Empiezan a utilizar la tecnología como herramienta de estudio	70%

Estos resultados permitieron reflexionar sobre la importancia de fortalecer la identidad docente en la formación inicial de los mismo, situación que puede generar que de las escuelas normales egresen profesionales que logren la eficiencia y eficacia en la educación.

Al realizar las entrevistas a una muestra de alumnos, los resultados fueron siguientes:

Entrevistado	Situación inicial	Actualmente
Rosa Isela Mendoza Cantoran	<ul style="list-style-type: none"> <li>Influencia de mis padres</li> <li>Quería estudiar ingeniería matemática</li> <li>Me gustan las matemáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conforme paso el tiempo me gusta la carrera, valoro mi identidad profesional.</li> <li>Considera cambiar de profesión, si no se acopla a ser maestro.</li> </ul>
Josué Eduardo Domíngullo Patolzin	<ul style="list-style-type: none"> <li>No quería esta profesión como proyecto de vida</li> <li>Quería ser contador público</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cree que es su profesión, le ha tomado cariño.</li> <li>A partir de tercer grado se da cuenta que quería ser maestro, el ver cómo sus alumnos van aprendiendo.</li> <li>Se siente satisfecho por los conocimientos adquiridos en la ENUF</li> </ul>
Adolfo Basilio Basilio	<ul style="list-style-type: none"> <li>No eligió esta profesión</li> <li>Quería algún campo de la medicina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ha tratado de buscarle sentido a la profesión de maestro, pero le da trabajo.</li> <li>Quiero dedicarme a ser maestro.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SE precipito para elegir carrera y no quería estar separado mucho tiempo de su familia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi identidad profesional está avanzando, está en proceso de encontrar esa pasión que cualquier docente debe tener.</li> </ul>
Melisa de Jesús Martínez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NO quería ser maestra</li> <li>• Quería estudiar enfermería</li> <li>• Quería tener trato con otras personas para cuidarlas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complicado el proceso para integrarse. Le gusta el trato con alumnos cuando realiza prácticas docentes.</li> <li>• No considera a la docencia como una pasión, pero no piensa ser maestra toda la vida.</li> <li>• CONSEJO: si no les gusta esta carrera, practiquen un poco, aguanten y busquen su sueño.</li> </ul>
Martin Uriel Cabañas de Jesús	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidió estudiar para maestro.</li> <li>• Le gusta enseñar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está fortaleciendo su formación como docente. Su identidad profesional es más sólida.</li> </ul>
Alejandro Barrios Jerónimo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eligió ser maestro.</li> <li>• Forma parte de su proyecto de vida</li> <li>• Tiene vocación para maestro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La normal le dieran las herramientas para ser un buen maestro, principalmente la asignatura de práctica docente.</li> <li>• Ha crecido más su vocación para maestro.</li> <li>• Tiene propósito para llegar a su comunidad para batir algunos rezagos educativos.</li> </ul>
Irizuadi Díaz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde pequeña quería ser maestra.</li> <li>• Toda su familia son maestros.</li> <li>• Le gusta el contacto con los niños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se emociona el contacto con los niños.</li> <li>• Siente que cada día está más convencida de ser maestra</li> <li>•</li> </ul>
Abilene Jiménez Pineda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No decidí ser maestra</li> <li>• Quería ser médico</li> <li>• Quería romper la rutina de maestros en sus familia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos le han tocado el corazón y ya le gusta ser maestra.</li> <li>• Ser maestra es la mejor carrera que puede haber vivido.</li> <li>• Le gusta motivar y ayudar a sus alumnos a alcanzar sus sueños.</li> <li>• Aprendió el gusto por la profesión, cuando se vio identificada y reflejada con algunos de sus alumnos en diferentes etapas difíciles de su vida y vio que podía ayudarlos.</li> </ul>

Erick Celedonio Barbomiano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenía curiosidad por ser maestro.</li> <li>• En su lugar de procedencia no tienen acceso a la educación y por ello se preguntaba dónde y cómo se forma un maestro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de las jornadas de prácticas, tomo conciencia de la labor del docente.</li> <li>• Para sus clases utiliza como referentes los estilos de enseñanza de sus maestros, pero los mejora.</li> <li>• Considera que la identidad docente está en proceso.</li> </ul>
Gilberto Javier Vargas Vázquez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eligió ser maestros como proyecto de vida</li> <li>• Sus padres son maestros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela normal cambió su vida.</li> <li>• Considera un antes y un después de la normal.</li> <li>• Valora mucho esta carrera</li> </ul>
Eloina Ambrocio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proviene de una comunidad indígena.</li> <li>• Quiere modificar algunas costumbres de su comunidad</li> <li>• Quería ser maestra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le han servido mucho las prácticas docentes y las relaciona con situaciones en su comunidad.</li> <li>• Valora su identidad profesional como excelente.</li> </ul>
Cardenia Casimiro Chona	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quiso ser maestra</li> <li>• La mayoría de sus familiares son maestros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quiere fortalecer su identidad profesional y seguir preparándose.</li> <li>• Se siente satisfecha siendo maestra.</li> <li>• Aprende mucho de alumnos y maestros.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiaba enfermería y no la apoyaron</li> <li>• Sus padres decidieron que fuera maestra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con el paso de tiempo, ya le va gustando la profesión.</li> <li>• Cuando estuvo frente a grupo y observando a los maestros le empezó a gustar la profesión.</li> <li>• La está motivando esta carrera por el salario, tiempo de trabajo, tardes libres, etc.</li> </ul>
Luis Gerardo Nabor Moreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre quiso ser maestro</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si siente diferente conforme pasa el tiempo en la escuela normal</li> <li>• Considera que la situación social actual está deteriorando el normalismo, pero invita a quienes quieren estudiar esta carrera lo hagan, no se van a arrepentir</li> </ul>

Desde hace mucho tiempo en las escuelas formadoras de docentes, el ejercicio de la profesión de enseñar ha estado subordinado a la adquisición de conocimientos, así como a integrar el saber que se debe transmitir a través de la práctica en la clase, sin embargo, hoy en día la misión de formar a los normalistas toma otra connotación, por ello se detectó la relevancia de rescatar la identidad profesional de los docentes en formación, porque la esencia de tan noble profesión permitirá fortalecer los atributos que los reconocen como integrantes del sector educativo.

Cuando se llevan a cabo reuniones de trabajo tanto dentro como fuera del plantel, relacionadas con la identidad profesional, esta aparece como uno de los grandes mitos, en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” de Chilpancingo, Gro., se considera que tiene sus raíces en la formación de los normalistas, implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, involucra acciones, intenciones y deseos de ser reconocido profesional y socialmente. Lejos de limitarse a lo profesional, la identidad en este ámbito invade todos los ámbitos y todos los niveles de responsabilidad, buscando que sea en forma permanente.

En las plenarios de evaluación en la que participa el colegio de maestros, así como intercambiando opiniones con compañeros de otras normales, se ha discutido y analizado que la problemática de la identidad profesional es la misma en cualquier contexto, se han buscado los porqués, traduciendo las insuficiencias a innumerables motivos, por lo anterior existe la necesidad de una redefinición de la identidad profesional, una necesidad de articular y equilibrar una identidad profesional que contemple aspectos relacionados no solo con las nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza y evaluación, sino también el fomento de relaciones personales que establezcan una concordancia entre la teoría y la práctica.

Por lo anterior seguimos buscando una identidad profesional que responda a todas las interrogantes, es decir, que generen un cambio social y personal en nuestros normalistas.

### **Referencias Bibliográficas**

- Bolívar, A., & Domingo, J. &. (2001). *La investigación biográfica-narrativa*. Madrid: La Muralla.
- Cattonar, B. (20 de Diciembre de 2001). *Cahiers de Recherche du Girsself*. Obtenido de <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahier10.pdf>
- Cole, A. &. (20 de diciembre de 2001). *Forum: Qualitative Social Research*. Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/-3-4-e.htm>
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.



## CAPITULO 39

### Los imaginarios docentes de los estudiantes normalistas en el trayecto del área de acercamiento a la práctica escolar. Estado del arte

Miguel Hernández Vergara; [mikelhv3@yahoo.com.mx](mailto:mikelhv3@yahoo.com.mx)

Rodolfo Castañeda Ramírez; [rocasta4@hotmail.com](mailto:rocasta4@hotmail.com)

José Luis López Velázquez; [ranajos@hotmail.com](mailto:ranajos@hotmail.com)

Escuela Normal de Sultepec

#### Resumen

Esta ponencia se origina del avance de la investigación “Los imaginarios docentes en el trayecto del área de acercamiento a la práctica escolar”. El objetivo de este texto es dar a conocer, desde el estado del arte, las tendencias teóricas del imaginario social y su importancia en el estudio de temas educativos.

Se parte del supuesto de que los imaginarios docentes si bien se desestructuran y desestabilizan durante el trayecto de la formación inicial a través de las actividades de acercamiento a la práctica escolar, producen sentido, se reestructuran y se configuran como representación colectiva.

Desde el plano teórico, las categorías de la investigación son el imaginario social, sentido social, reproducción, resistencias e ideologías, las cuales se pretenden leer desde la teoría crítica; se elige a Castoriadis y Durkheim el imaginario social y las representaciones sociales. La investigación tiene un enfoque cualitativo descriptivo-hermenéutico y para abordar el objeto de estudio se recurre a la historia bibliográfica, la observación y la entrevista. Para atender el objeto de estudio se apoya en la investigación-acción a fin de atender y mejorar los imaginarios sociales y docentes de los estudiantes normalistas de primer grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español.

**Palabras clave:** imaginarios, imaginarios sociales, imaginarios docentes, formación, práctica.

#### Planteamiento del problema

El acercamiento a la práctica escolar, se lleva a cabo mediante la orientación y asesoría de los profesores de la escuela normal y la tutoría de los docentes de la escuela secundaria, que trabajan asignaturas de la especialidad, y a través del establecimiento de acuerdos de apoyo a los alumnos, por parte de los directivos de ambos niveles educativos. Este tránsito implica procesos intelectuales como: observación, análisis, reflexión y diálogo.

La SEP (1999, Observación del proceso escolar, p. 9), señala que el “área de acercamiento a la práctica escolar, es uno de los ejes de la formación inicial, en la que han de adquirir las competencias profesionales y la confianza necesaria para trabajar con los adolescentes y para establecer relaciones de colaboración con otros profesores y con las madres o padres de familia”, el centro de atención son las competencias profesionales que se convierte ya en un imaginario social. Necesario es identificar cómo va apropiando, evolucionando ese imaginario, la construcción de sentido, que ha de contribuir a la interacción plenamente en el aula.

El alumno que ingresa a la licenciatura en educación es formable, sólo que esa potencialidad está determinada por imaginarios sociales, por sentido de ser, que deviene la familia, de una sociedad nuclear que invade ideológicamente el sentido de ser. Una pregunta central que ha

de dar orientación a esta investigación es, *¿cuáles son los imaginarios sociales que los estudiantes tienen de ser docente al ingresar a la licenciatura?* La idea fundamental que se pasa de padres a hijos es que al ser profesor “sean mejores”, “estén lo suficientemente preparados”, “otorguen educación” y “ejercer la profesión adecuadamente”.

El imaginario social es un cuerpo de valores, conceptos, políticas, ideologías, prescripciones que construye el estudiante. El imaginario social se va configurando en toda una red de sentido llena de obsesiones, fantasmas, sueños colectivos que de alguna manera se van legitimando, pasan a ser un capital cultural temporal, porque continuamente se incluye-excluye dentro del propio grupo, de semestre a semestre. Los primeros imaginarios de acuerdo al diagnóstico mediante un cuestionario, se reflejan en las siguientes expresiones: la docencia significa “sencillez, humildad y orgullo”; hay quien expresa que es una profesión “bonita”, “impartir” los conocimientos, “pararse al frente de un grupo impartir conocimientos, clases”, “enseñar o explicar y que los alumnos aprendan.

Así se convierte en una referencia específica que se produce en la colectividad y es gracias a él que se percibe y elabora sus propias finalidades. La identidad entra en crisis cuando los alumnos señalan que la carrera no se valora lo suficiente, en primer lugar, por la falta de “interés”, “agrado”, “gusto” y “falta de conocimiento” de la carrera; además algunos pensaban que “ser docente era algo sencillo”, sin embargo, apreciaciones de ese tipo “dependen de cada persona y los objetivos que tenga cada quien”.

*Otras interrogantes que interesa estudiar son ¿Cómo conocer cada uno de los imaginarios sociales y el sentido que adquieren en el trayecto de la formación? ¿Qué función tiene el imaginario social en el grupo de licenciatura?, ¿se producen diversos imaginarios sociales en la interacción en el aula?* Con estas preguntas se busca explicar si el imaginario social se convierte en un dispositivo de control colectivo del grupo, de sometimiento, de ejercicio de poder de unos pocos, o bien es un dispositivo positivo que impulsa o cohesiona a los grupos.

### **Marco teórico**

Las categorías básicas de la investigación son Imaginario social, sentido social, reproducción, resistencias, consumo de ideologías (creencias). Cada una con sus subcategorías. Todas se han de leer desde la teoría social de la teoría crítica de la Escuela de Franckfurt. Uno de los principios de la teoría crítica es que *se opone a la separación entre sujeto y realidad*. De acuerdo a esta postura, todo conocimiento depende de *las prácticas de la época* y de la *experiencia*.

Horkheimer, señala que la filosofía social estudia todo sujeto en tanto que es miembro de una comunidad, también Hegel señala que el objeto de estudio de la filosofía social es un sujeto formado en las estructuras de intersubjetividad que remiten a una lógica dialéctica de la historia. Esta relación genera cultura que nace del espíritu desplegado en la historia, en un proceso histórico colectivo. El sujeto tiene una relación activa con respecto a la realidad, pero pasiva con respecto a su sentido.

En relación a la teoría para abordar el objeto de estudio, interesa poner en relación la noción de imaginario social con los procesos de formación inicial en su estrecha relación con el área de acercamiento a la práctica escolar. El imaginario social se articula con Castoriadis (1973) como representante del imaginario social, y Durkheim (1999); desde en las representaciones colectivas como estructura de lo social. Lo imaginario se pronuncia con lo ideal, que no es fantasía, es real, producto de la percepción que asumen el sujeto colectivo e individual, significa que el sujeto social ya no tiene alternativas, entonces mantiene el orden y legitima. Se elige a y Durkheim el primero y el segundo acuña las representaciones sociales.

Una mirada epistemológica al imaginario social advierte que el objeto de conocimiento al margen de la actividad cognoscitiva está mediada por un sujeto determinado por la representación de un imaginario. El área de acercamiento a la práctica social, no puede caer en el paradigma de la simplificación, es una lucha académica por un pensamiento complejo que articula sentido, significados e imaginarios sociales, que de forma ideal promueve un sujeto en formación con características autónomas y estilo de docencia.

### **Metodología**

La metodología que se plantea utilizar es una lógica de razonamiento, forma particular de pensar la investigación que demanda recortar aquellos elementos que no resultan de interés. Se pretende diseñar una lógica en acto para lograr el rigor del procedimiento que se instaure como eje rector de la investigación.

Se trata de pensar una metodología y métodos no ajenos al objeto de investigación, como señala Bordieu (1988 p. 11) “el método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea (...) no es posible un método independiente de los estudios filosóficos”.

a.- El tema de investigación, se define considerando dos aspectos: el objeto de estudio y el objeto empírico observable; de ahí se definen dos variables siguiendo un procedimiento del abstracto, concreto abstracto, para recortar y profundizar en la investigación: los procesos como herramientas intelectuales para lograr un escrito y la comprensión como posibilidad para lograr un texto.

b.- El problema se construye incluyendo una lógica en un marco general que va de lo ideal a lo real. El primer momento está determinado por la relación que tiene la investigación con el currículum, el segundo momento que se vincula con el ideal, se estructura con perspectivas empíricas argumentadas desde la teoría y se problematiza en tanto se caracteriza la situación problemática.

c.- Los objetivos se derivan de un esfuerzo investigativo por cuestionarse qué se quiere investigar del objeto de investigación.

d.- El proceso de la investigación tiene un enfoque cualitativo descriptivo-hermenéutico entendido de acuerdo a Gialdino (2007, p. 24), como “un proceso interpretativo de la indagación basado en distintas tradiciones metodológicas”; que pretende dar significado a las variables de procesos implicados en los imaginarios y representaciones sociales en contraste con lo conceptual y curricular.

Para abordar el objeto de estudio se recurre a la historia biográfica, la observación y la entrevista. El objeto de estudio, se apoya en la investigación-acción; en la perspectiva de Elliot (1998), el investigador-investigados valoran de forma permanente los hallazgos de la investigación, a fin de atender-mejorar los imaginarios sociales. La investigación se propone describir los imaginarios sociales en la perspectiva de Cornelius Castoriadis.

El universo de investigación es primer grado de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español, con 20 alumnos.

Los momentos epistemológicos por los que recorre la investigación son: primero, se recogen las historias biográficas, se clasifican; se interpretan; segundo, se entrevista acerca de los imaginarios sociales que tienen los alumnos de la escuela y de su formación.

En el proceso de investigación se realiza una triangulación de los instrumentos y se van analizando con el apoyo de la teoría.

La investigación requiere de dos procesos para la fundamentación y marco de referencia; el primero demanda la consulta de bibliografía especializada y el segundo es revisar las investigaciones que del objeto de estudio se ha realizado en los últimos años.

### **Desarrollo y discusión. Estado del arte**

Los imaginarios docentes, se ha convertido paulatinamente en un campo de investigación en escuelas normales y universidades; siendo objeto de estudio los profesores, pero sobre todo los estudiantes, aunque en algunos casos se ha centrado la atención en maestros en servicio de otros niveles educativos.

Los imaginarios docentes guardan vínculo con la identidad profesional sobre la carrera, pero también con las concepciones, representaciones, imágenes arquetípicas, ideales, construcciones, signos y símbolos en cuanto al modelo o espejo sobre el profesor: estrategias, estilos, características (físicas, emocionales, didácticas, metodológicas, sociales, culturales y de género). En el caso de los estudiantes que cursan una profesión, los imaginarios descansan en el currículo y la realidad en que tiene lugar la formación.

Son escasos los libros publicados que tomen como objeto los imaginarios docentes de los estudiantes. En cambio, aparecen algunos trabajos en su modalidad de tesis de grado, en las que se ha investigado: 1) La construcción del imaginario del ser docente (Mancilla Rosendo, 2004), y se abordan entre otros tópicos, la formación docente, estrategias de trabajo docente, estilos de trabajo docente, la cultura pedagógica y el estilo docente, la práctica pedagógica, así como la construcción social del imaginario; 2) Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos (Murcia Peña, 2006), donde se investiga, los imaginarios sociales, las tensiones en el imaginario (representacionismo, construccionismo), signo y símbolo; 3) El docente ideal: Una mirada a los imaginarios que poseen los estudiantes acerca de sus docentes (Tangarife Ramírez, Villegas Agudelo, & Sánchez Castaño, 2007), trabajo en que se abordan los conceptos de imaginario y docente; de éste se analizan categorías como el cuerpo del profesor o apariencia física, mal profesor, exigencia del profesor, relación con el estudiante, buen profesor, metodología docente, mala persona que no puede ser profesor, competencia docente, género (mujer u hombre) y, los estudiantes y sus imaginarios; 4) La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas: Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados (Ramírez Rosales, 2008), informe donde se estudian, en uno de sus capítulos, las imágenes arquetípicas del magisterio de educación primaria en México.

La mayoría de las reflexiones e investigaciones más recientes en torno a los imaginarios sociales y docentes (en su modalidad de ponencias y artículos), se difunden a eventos de investigación, sobre todo en congresos y a través de revistas. Para fines de este tema, llaman la atención cerca de diez textos (artículos y ponencias) publicados entre 2006 y 2016.

Entre los textos publicados en revistas, se ha investigado el profesionalismo e imaginarios en la construcción social de la figura de ser maestro de educación primaria en México (Ramírez Rosales, 2006), en el que se explica cómo se da la construcción socio histórica (en distintas etapas o periodos de la educación en el país), los arquetipos, roles y los imaginarios de ser maestro y cómo éstos se transmiten e interiorizan desde la normatividad. También se encontró una ponencia sobre la preprofesionalidad de los docentes vinculada con los *habitus* e imaginarios sociales (Perales Mejía & Jiménez Lozano, 2007), donde se encuentra que los estudiantes tienen necesidad de ser enseñantes en otros espacios diferentes a la escuela normal, por lo que desde antes han construido representaciones sociales al respecto; este

hecho les lleva a actualizar en los periodos de prácticas los imaginarios y representaciones, al movilizar y autorregular acciones sobre sí mismos.

Dos años después, se publican dos trabajos. Un artículo en torno a la formación docente relacionada a la subjetivación de imaginarios (Anzaldúa Arce, 2009), donde el investigador señala que la noción de imaginario como campo problemático aparece vinculado con dimensiones como la ideología, el mito, la religión, el deseo, la utopía; la sociedad está instituida por imaginarios sociales radicales y efectivos, así que son muchas cualidades las que caracterizan a un docente desde el deber ser. En el otro texto se abordan los imaginarios instituidos que los profesores y estudiantes universitarios generan en su interacción (Murcia-Peña, Pintos de Cea Naharro, & Ospina-Serna, 2009), sobre todo, al mirar la universidad como organización económica y funcional; dicho estudio se realiza en tres momentos: preconfiguración, configuración y reconfiguración, donde se resalta la función del profesor (dar forma) y la del estudiante (llegar a ser).

En los últimos cinco años, se publica el artículo de los imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario (Eliana Zoraida & Estupiñán Aponte, 2012) en el que se interpreta los imaginarios de los estudiantes en cuanto a la función de docencia, las relaciones interpersonales, la función investigativa, el manejo del poder del profesor y los efectos que provoca en los estudiantes. También se investigó al maestro como sujeto político para visibilizar el valor de centrar la atención en los dilemas entre los imaginarios y la formación docente (León Rodríguez, 2013), este documento aborda el saber y la práctica pedagógica, así como la investigación (parte fundamental en los procesos de formación contextualizados) como actividad para producir saber, construir una representación social del profesor y como posibilidades para resignificar la práctica; desde la postura de este autor, el papel político del docente se alcanza cuando se forma como sujeto gestor de un escenario el que reflexiona su práctica, la formación de los otros y se intercambian saberes, lo que lo posiciona como actor social.

Otro tema de interés en dos investigaciones son los imaginarios de género; en la primera se estudia los imaginarios de género de docentes de licenciatura en Pedagogía Infantil (Castiblanco Martínez, Lucía Vargas, & Tatiana Durango, 2015), escrito en el que se analizan las categorías de valoraciones conservadoras, valoraciones renovadoras y valoraciones ambiguas, en espera de indagar y reflexionar sobre los imaginarios de género de los docentes en formación desde que ingresan como procesos de reflexión, deconstrucción y reinención; el artículo aborda el concepto de imaginario y el imaginario convencional de género sobre lo femenino y sobre lo masculino. En el otro artículo se abordan los imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase (Estrada Chauta & Castro Mazo, 2016), donde se develan a través de encuestas y entrevistas, cómo y cuándo han sido configurados esos imaginarios, y se encuentran fuertes cargas raciales (por ejemplo, color de piel y su relación con los oficios y profesiones), patriarcales y estereotípicas tradicionales de subordinación de las mujeres respecto a los varones.

En resumen y con base en la exploración de diversos textos, aparecen pocas investigaciones a finales del siglo XX, pero a partir de la década de 2000 y los años que han transcurrido de la década actual, el estudio de los imaginarios en sus diversas aristas ha cobrado interés por los teóricos e investigadores de diversos países. Se espera que en los próximos años se amplíen los trabajos en torno a este objeto. Se revisaron cerca de 60 textos, de los cuales la mayoría son publicaciones en su modalidad de artículos o ponencias, las cuales se difunden a través de memorias electrónicas de foros o congresos, o bien a través de revistas, ya sea impresas o

electrónicas; le siguen capítulos de libros y libros, así como algunas tesis de grado, que los autores deciden difundir a través de diversos sitios de la internet.

### **Resultados y conclusiones**

La mayoría de los documentos que se encontraron y seleccionaron para su revisión y análisis, se han desarrollado bajo las tendencias teóricas de autores tales como: Castoriadis, Pintos, Silva, Durkheim, Marx, Durand, Moscovici, Habermas, Freud, Bachelard, Kant, Heidegger y Pasin entre otros.

Con relación a la perspectiva metodológica, muchas investigaciones se han realizado bajo el enfoque cualitativo, en el afán de lograr objetivos relacionados con documentar, caracterizar, analizar, comprender, interpretar, reconstruir y hacer propuestas. También se encontraron coincidencias en cuanto a las categorías; diversos trabajos tienen tendencias conceptuales relacionadas con: imaginarios, imaginarios sociales, representaciones sociales e ideología entre otros. El imaginario como categoría, ha logrado un gran desarrollo como objeto de estudio, tanto en algunos países europeos y más recientemente el interés de este objeto de investigación se ha extendido hacia el nuevo continente. En el caso de algunas instituciones de educación superior, se han realizado estudios sobre los docentes, así que se considera pertinente, en nuestro caso, enfocar su estudio hacia los estudiantes de la Escuela Normal de Sultepec.

### **Referencias Bibliográficas**

- Antonio Agudelo, P. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope: Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni/Pluri/Versidad*, 11(3).
- Anzaldúa Arce, R. (2009). La formación docente: subjetivación de imaginarios. *Ide@s CONCYTEG*(45), 362-378.
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales: Memorias y esperanzas colectivas*. (2a ed.). Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Bordieu, P. (1988). *El oficio de Sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Castiblanco Martínez, M., Lucía Vargas, N., & Tatiana Durango, I. (2015). ¿Y yo qué soy?: imaginarios de género de docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. *Infancias Imágenes*, 14(1), 50-58.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Fábula Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad 2*. Argentina: Tusquets editores.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*(35), 1-9.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Argentina: Amorrortu/editores.
- Durkheim, E. (1999) *Educación y sociología*. Barcelona: Altaya.
- Eliana Zoraida, C. S., & Estupiñán Aponte, R. M. (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Diversitas - Perspectivas en psicología*, 8(1), 73-84.
- Elliot, J. (1998). *La investigación acción*. España: Morata
- Estrada Chauta, J. C., & Castro Mazo, T. (2016). Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación

- de la Universidad de Antioquía. *Revista Educación y desarrollo Social*, 10(2), 102-117.
- Herrero Gil, M. (2008). Introducción a las teorías del imaginario: entre la ciencia y la mística. *Ilú, Revista de Ciencias de las Religiones*(13), 241-258.
- León Rodríguez, A. M. (2013). El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación. *Infancias Imágenes*, 12(1), 117-123.
- Mancilla Rosendo, G. A. (2004). *Construcción del imaginario del ser docente (Tesis de maestría)*. México: (Trabajo sin editar).
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*(2), 1-25.
- Murcia Peña, N. (2006). *Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos (tesis doctoral)*. Manizales, Colombia: (trabajo sin editar).
- Murcia-Peña, N., Pintos de Cea Naharro, J. L., & Ospina-Serna, H. F. (2009). Función vesus institución: Imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Educación y educadores*, 12(1), 63-91.
- Perales Mejía, F. d., & Jiménez Lozano, M. d. (5 al 9 de noviembre de 2007). La preprofesionalidad de los docentes: Habitus e imaginarios sociales. Mérida, Yucatán, México.
- Ramírez Rosales, V. (2006). *Profesionalismo e imaginarios en la construcción social de la figura del maestro de educación primaria en México*.
- Ramírez Rosales, V. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas: Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados*. México: (Trabajo sin editar).
- SEP. (1999). *Observación del Proceso Escolar: Programa de estudio. Licenciatura en educación secundaria*. México: SEP
- Tangarife Ramírez, L. M., Villegas Agudelo, C. A., & Sánchez Castaño, A. M. (2007). *Docente ideal: Una mirada a los imaginarios que poseen los estudiantes acerca de sus docentes (Tesis de licenciatura)*. Pereira: Documento sin editar.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

## CAPITULO 40

### **La mejora de los procesos de escritura académica en la elaboración del Documento Recepcional, una experiencia de la EN2N**

Maribel García Godínez; [nancybgh@gmail.com](mailto:nancybgh@gmail.com)  
Nancy Beatriz Guzmán Hernández; [subacademican2n@gmail.com](mailto:subacademican2n@gmail.com)  
Escuela Normal No.2 de Nezahualcóyotl, Méx.

#### **Resumen**

El presente documento pretende dar a conocer la experiencia que se tuvo en la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, respecto a la producción académica en la elaboración del Documento Recepcional, muestra las primeras aproximaciones a los resultados de la investigación que se realiza al sistematizar la experiencia de trabajo, se presentan algunos referentes teóricos de fundamentación para la caracterización, así como los elementos metodológicos. Finalmente se presentan algunos hallazgos, así como algunas reflexiones sobre el tema a manera de cierre.

**Palabras clave:** Reflexión, Texto Académico, Producción, Transformación Docente

#### **Introducción**

Actualmente las Normas específicas de Control Escolar relativas a las Licenciaturas para la Formación de Docentes de Educación Básica, en la modalidad escolarizada, establece que la expedición del Título Profesional de Educación Normal se otorga como reconocimiento oficial a los estudios que realizan los alumnos al cumplir con los requisitos establecidos en el Plan de Estudio correspondiente a su formación docente, como parte de estos requisitos deberá haber obtenido la aprobación del documento para el trabajo de titulación. Normas SEP (2017).

Dicho Documento Recepcional que se propone para la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas (LESMAT), es a través de un ensayo de carácter analítico y explicativo y se considera como parte de las tres actividades importantes marcados en el séptimo y octavo semestre, en el caso del Plan 1999 por lo que representa el momento final de la formación inicial, en el que se puede ver plasmados los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes SEP (2002).

Por ello, a partir de esta situación normativa y característica del nivel superior, pero también de la necesidad personal que surge de ambas autoras al incorporarnos en el 2016 como PTC en el Nivel Superior y como parte inmediata en el equipo de asesores de 7º y 8º Semestre en el 2017 en LESMAT, es la razón por lo que nos encontramos con la necesidad de revisar el proceso de la elaboración de la escritura académica para elaborar dicho documento, que le permita a los estudiantes tener los elementos necesarios para lograr lo que refieren las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional, ya que estipula que además de ser un proceso formativo, “los alumnos normalistas desarrollarán sus habilidades para sistematizar de manera reflexiva sus experiencias de trabajo docente y comunicarlas por escrito”, por ello este artículo documenta la experiencia que se ha tenido para lograr que los estudiantes expresen sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita a través de un texto académico llamado ensayo, dicho proceso nos permitió centrar la atención en investigar el proceso que llevan los alumnos para argumentar, teorizar y apropiarse del documento que construyen. SEP (2002).



### **Problema de Estudio**

Nos enfrentamos al hecho de orientar el trabajo de titulación de los alumnos de LESMAT, por lo que nos encontramos ante dos realidades, por una parte, al revisar los documentos que se habían realizado en ciclos anteriores, para conocer las características y la forma en que se realizaban dichos escritos, encontramos que existía una estructura única para el 100% de los documentos, ya que tenían capítulos y subtítulos establecidos (Capítulo I. La Educación Secundaria, la asignatura, sus propósitos y contenidos de enseñanza, Capítulo II Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje, Capítulo III La propuesta didáctica y su aplicación, Capítulo IV Análisis de la propuesta didáctica), cayendo en algunos casos en un uso excesivo de información, conceptos, fuentes y autores, dejando de lado la posibilidad de analizar las experiencias de enseñanza como parte de un trabajo sistemático de reconstrucción de la propia experiencia, situación que difiere de lo que se busca y se encuentra marcado en los documentos normativos, porque tal como lo refiere Jacques Delors (1996) los procedimientos de titulación deben permitir dar cuenta y reflejar las competencias adquiridas de los egresados.

Otra realidad, en la Jornada de Planeación se realizó un diagnóstico en el que se identificaron como áreas de oportunidad de los alumnos que ingresaban a 4º grado, era la dificultad de argumentar, debido a que no encontraban el sentido y la utilidad a la teoría, ya que priorizaban el contenido disciplinar, el diseño de situaciones y la aplicación. De ahí la problemática que decidimos atender: lograr que los alumnos conjuntamente con los asesores de 7º y 8º semestre, constituyan una experiencia de aprendizaje al realizar su documento recepcional, que lleve a los estudiantes a expresar sus ideas de manera reflexiva y argumentada “lo que hace posible la integración de la acción práctica con el saber académico” SEP (2002, p.14), y a los docentes organizar y sistematizar su intervención con miras a la mejora de la formación docente.

Derivado de lo anterior se construyeron las siguientes interrogantes que orientan la investigación:

¿Cómo lograr que el alumno de 7º y 8º Semestre encuentre importante la argumentación en su práctica docente?

¿Cómo llevar al alumno a tener una escritura académica para la construcción del documento recepcional que refleje la reflexión de su práctica?

¿Cuál es el sentido y significado que tiene la escritura al construir su ensayo para los alumnos en su formación docente?

### **Propósitos**

\* Mejorar los procesos de escritura académica en la elaboración del documento recepcional de LESMAT que permitan establecer una postura fundamentada y argumentativa.

\* Crear los hábitos de escritura académica en los estudiantes que les permita mejorar su práctica profesional y fortalecer su perfil de egreso.

\* Identificar el sentido y significado que tiene la escritura en su formación docente para establecer propuestas de mejora en la EN.

\* Proporcionar un servicio de asesoría apegado a las exigencias de la reflexión y la transformación de la práctica a través del Documento Recepcional para documentar y sistematizar la experiencia.

### **Metodología Empleada**

En términos metodológicos, se considera pertinente retomar la Investigación-Acción, ya que es un tipo de investigación que tiene como propósito impactar la realidad que se pretende intervenir, orientada hacia el cambio y la transformación. Elliott (1993) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». Destacando la idea del autor, la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado, se enfoca al estudio de problemáticas que afectan a una serie de individuos, la cual adopta una postura teórica para cambiar la situación que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos, las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. En la investigación acción la reflexión recae principalmente sobre la acción; es decir enfatiza en la acción más que en la investigación; en donde la investigación es revisada, pero su función principal es servir a la acción misma que se desarrolla en tiempo real.

Con esta metodología se permite la aproximación a la realidad escolar, partiendo de un diagnóstico para poder identificar los conocimientos previos, las necesidades e intereses de una comunidad en específico, así mismo se investiga y se construye dentro del aula, en el que se busca generar una reflexión constante por parte del docente sobre las limitaciones y fortalezas de los estudiantes al momento de construir un texto académico que le permita al alumno dar cuenta y argumentar la realidad que está viviendo. Este trabajo fue de corte mixto, donde lo cualitativo y descriptivo se conjuga, por medio de cuestionarios, observaciones y evidencias de las producciones escritas de los alumnos y asesores.

### **Marco Teórico**

Retomando una investigación de Rojas, Guzmán, Jiménez, Zúñiga, Hernández, Albarrán (2008, p.15), refiere que “Saber escribir tiene un valor incalculable en el ámbito académico, laboral y social. Gracias a esta habilidad podemos comunicar y dejar constancia de nuestras ideas y sentimientos”, por ello la importancia de la misma, ya que la escritura tiene un alto potencial como herramienta cognitiva y de aprendizaje, se asimilan conocimientos, se construyen redes de significado, se da sentido al saber a través de representaciones mentales; por ello existe un beneficio académico al producir textos escritos en los alumnos normalistas, proporcionando al estudiante la posibilidad de construir significados, le permite generar ideas, relacionarlas, descubrir nuevas ideas o diferentes posturas, así como encontrarse con situaciones no previstas, lo que lleva al estudiante a apropiarse con claridad de un discurso y fija una postura como producto de una reflexión.

La escritura académica se promueve y desarrolla a través de realizar diversos textos, es un proceso el cual se encuentra marcado en el *Plan de Estudios 1999*, de LESMAT, ya que se establece como parte del Perfil de Egreso en donde se mencionan 5 campos, en este caso retomamos el primero que refiere las Habilidades intelectuales específicas, el cual menciona que se deberá seguir desarrollando la capacidad de comprensión lectora, fomentando a su vez el hábito por la lectura, así como de una correcta expresión de ideas orales y escrita, que den pauta al análisis, planteamiento y resolución de situaciones problemáticas, a través de la investigación en distintas fuentes.

La elaboración del Documento Recepcional como parte de un proceso formativo les permite articular, un conjunto de actividades que se desarrollan tanto en la Escuela Normal como en la escuela secundaria, con un enfoque reflexivo sobre su práctica e intervención, asumiéndose

como un profesional de la enseñanza que vive situaciones complejas, cambiantes e inciertas; y que le permiten pasar de ser un docente a ser un investigador en el aula.

### **La Experiencia**

Para poder atender estas exigencias a las cuales nos enfrentábamos como asesoras fue necesario investigar, así como realizar un trabajo en colegiado que nos permitiera ir tomando decisiones y en todo caso reflexionar sobre los resultados y/o conflictos que se iban presentando en la marcha para volver a tomar decisiones. Las dificultades que encontramos con nuestras alumnas al momento de escribir fue: como iniciar los textos, falta de coherencia entre los párrafos, escaso vocabulario, muletillas, errores ortográficos, articulación inadecuada de ideas, problemas en redacción y argumentación, dificultad para crear o diseñar instrumentos que les permitieran recabar información, el uso de citas con el formato APA, así como un escaso uso de elementos teóricos o la transcripción literal de los textos que encontraban sin una apropiación y valoración crítica. Ante este panorama, reflexionamos sobre ¿Qué sucedió a lo largo de su formación en relación a la escritura académica?, ¿Por qué presentan tantas dificultades al realizar los textos escritos?, al entrevistarlos, se encontró que, a pesar, de que a lo largo de la licenciatura se habían realizado diferentes textos, se quedaron sólo en el plano de la corrección, sin llegar a la reflexión conjunta de los elementos necesarios en la producción de textos.

El primero punto que consideramos importante fue propiciarles a los alumnos oportunidades en los cuales comenzaran a escribir, haciendo uso de algunas habilidades como describir, explicar, narrar, resumir, a partir de lo que vivían en la escuela de práctica; dichos escritos comenzaron cortos, lo que llevó a leer, corregir y revisar la coherencia. El siguiente escrito da muestra de los trabajos que realizaban al inicio del Ciclo Escolar:

*...el consejo técnico escolar de la escuela en su fase intensiva del 14 al 18 de Agosto Se vivió de la siguiente manera, los asistentes del dicho consejo fueron toda la planta docente y directivos, además de que contamos con la presencia de un supervisor de zona quien fue a darnos la bienvenida y a presentarnos con todos los maestros además de que hizo mención de lo que nosotras llevaríamos a cabo como futuras docentes y nos dio una muy cordial bienvenida al ciclo escolar y a trabajo de la escuela... Aa (2017, agosto)*

Al corregir los trabajos nos empezamos a percatar que los alumnos se acostumbraban a que se les corrigiera, por lo que no existía un cambio o progreso en sus textos escritos, al reflexionarlo decidimos que lo más pertinente sería enfrentar a cada uno con su escrito, “leerlo juntos, preguntarles y corregirlo en conjunto”, esto les permitió que identificaran si lograban expresar la idea con claridad, por lo que vivenciamos el proceso de producir, corregir, armar, reescribir y componer nuevas versiones, lo que refiere Cassany como “reconstrucción de la escritura”. El siguiente escrito da muestra de lo referido:

*Dentro de la infraestructura de la institución se puede referir que se cuenta con 7 edificios, en el edificio “D” están las oficinas de orientación, las cuales no cuenta con división de espacios, sin embargo, se observa una buena organización, en la otra oficina se encuentra el director, subdirector, secretario escolar, así como también dos secretarías administrativas y dentro de este espacio se lleva la organización de toda la escuela... Ab (2017, octubre)*

Otra dificultad que enfrentamos fue el uso de la teoría, puesto que en ocasiones no hacían uso de ningún teórico, refiriendo que al hacer memoria en alguna asignatura lo habían revisado, sin embargo, no lo recordaban. Por tanto, fue otra situación que tratamos de atender,

considerando que “hace falta leer para escribir” o en palabras de Perrenoud (2007) “un enseñante dispone raramente de una teoría bastante completa y pertinente para actuar con conocimiento de causa. Para decidir en tiempo real, utiliza fragmentos de saber, si dispone de ellos en su memoria o los tiene a mano” (p.173-174), por consiguiente nos llevó a reunirnos y realizar una revisión de los programas de cada semestre, así como lo sugerido por los núcleos temáticos, seleccionando aquellos textos que les brindaban a los alumnos elementos para realizar instrumentos, recabar información o comprender la realidad que enfrentaban, lo que era urgente que retomaran a partir de los elementos que requerían para el documento recepcional. Dicha bibliografía fue revisada y consideramos establecer en las asesorías un tiempo para la revisión y análisis en colectivo de las lecturas.

Considerando esta situación diseñamos un instrumento que permitiera que el alumno al realizar la lectura, realizara e identificara 3 elementos, en primer lugar, aquellas ideas o conceptos que les llamaba la atención, en segundo lugar, la página en la que se encuentra y en tercer lugar el comentario personal que llevara a los alumnos a relacionarlo con lo que viven en las aulas o en su actuar docente, lo que permitió tener un fichero y mayores referentes teóricos.

#### REPORTE DE LECTURA

**Título del Libro/Revista/Artículo:** Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II.

**Autor(es):** Juan M. Escudero, Antonio Bolívar, María Teresa González y Juan M. Moreno

**Capítulo(s) y/o Tema(s):** La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica

Página Párrafo	Idea o Concepto	Comentarios Personales
Pág. 142 Párrafo 1,2,3	A) Descripción ¿Qué es lo que hago? Reflexión de la práctica mediante relatos narrativos con acontecimientos e incidentes críticos de la enseñanza. Medios de descripción: <u>diarios</u> (recoge observaciones, sentimientos, reflexiones, toma de posición, explicaciones, hipótesis de cambio, que se ha logrado y que no.); <u>Relatos narrativos y autobiográficas</u> (recrear, representar o ejemplificar una situación que fuerza a comprender y reflexionar sobre dicha experiencia); <u>video o grabación en audíocinta.</u>	De acuerdo al ciclo reflexivo de Smyth, en un primer momento nos marca la descripción de los hechos, acción fundamental para seguir a la segunda etapa que es la explicación o el sentido de mi enseñanza en la cual se debe hacer una justificación del porque lo estoy haciendo considerando las teorías en uso y que argumentan mi acción docente, ya en un tercer momento es la confrontación sobre lo que hare y para que, tomando en cuenta el entorno cultural, social y político en el que se encuentra, ya que este es un factor que incide de manera indirecta en el actuar tanto de la institución y los que en ella se encuentran como directivos, docentes, alumnos y a su exterior los padres de familia y la sociedad, por último ya el haber realizado una reflexión y análisis profundo sobre la práctica docente, nos vamos a la última etapa que es la reconstrucción donde se considera el pasado (¿Qué hice?), el presente (¿Qué estoy haciendo?) Y el futuro (¿Qué hare?), que cambios realizare para que mi práctica docente sea productiva y eficaz para mis alumnos.

Ac (2017, octubre)

Cabe añadir que tuvimos que atender al mismo tiempo, el hecho de que en ocasiones se realizaba la transcripción excesiva de autores, lo que implica la carencia de ideas propias. El siguiente escrito puede dar muestra de lo referido:

*Ahora bien, Parra, Saiz (1997) nos relata que “sólo hay aprendizaje cuando el alumno percibe un problema para resolver” (p. 59), es decir, cuando los estudiantes reconocen el nuevo conocimiento como medio de respuesta a una pregunta, cuando los conceptos, teorías o procedimientos dotan de sentido a los problemas que se resuelven. Y también nos señala que “La resolución de problemas es una fuente, un lugar y un criterio de la elaboración del saber” (p.58), donde la resolución de problemas interviene desde el comienzo del aprendizaje... Ad (2017, diciembre)*

Aunque si bien comenzaban a hacer uso de los referentes teóricos, teníamos que llevarlos a lograr hacer uso de dichos referentes, para poder explicar o entender la realidad que les acontece, de modo que llegáramos al proceso de diálogo con los autores que dan base y sustento a la argumentación. Por lo que al reunirnos y externar dicha preocupación coincidimos en retomar el diario de trabajo, desde la perspectiva de Perrenoud (2007) indica

que “...para partir de la práctica hace falta tomarse el tiempo necesario para escuchar los relatos” (p.173) a continuación, presentamos un extracto de un Diario de Trabajo:

*“...la actividad consistía en realizar una serie de ejercicios de factorización por equipos y conforme los fueran resolviendo tomarían piezas de un rompezabezas y el equipo que terminara primero sería el ganador... al 3° A le pedí a 6 alumnos que eligieran sus equipos, lo cual me llevó mucho tiempo ya que no se decidían... el siguiente grupo fue el 3° B, el cual les explique la actividad, así como las reglas y fui enumerando a los niños del 1 al 6 y así se formaron los equipos” Ae (2017, Diciembre)*

Dichos registros fueron revisados en sesión conjunta, identificando los momentos en los que se enfrentaban con una dificultad, la forma de resolverlo, las fortalezas que describían de su práctica y en algunos momentos hacerlos conscientes de los procesos de reflexión que realizaban de su práctica; otro momento fue lograr en dichas asesorías que fueran capaces de retomar aquellos teóricos que habíamos revisado, lo que permitió la construcción de textos con mayor argumentación, tal como se observa en el siguiente párrafo:

*En la segunda sesión buscaba que los alumnos llevaran a cabo la demostración y definición de los conceptos de rotación y traslación, así como una ejemplificación y un teselado como producto final. Para la actividad que se realizó como inicio de clase retomo lo que menciona Zabala (2003) donde nos dice que “la enseñanza no debe limitarse a lo que el alumno ya sabe, si no que a partir de este conocimiento tiene que conducirlo al aprendizaje de nuevos conocimientos”. La clase comenzó retomando los conocimientos previos por medio de preguntas relacionadas a temas que ya habían visto, como es el caso de los movimientos que sufre la tierra y por medio de ello se introdujo al tema de movimientos en el plano y para dar una ejemplificación de cada ejercicio los alumnos pasaron al frente y representaron cada movimiento... Af (2017, febrero)*

Sin duda llevar a los alumnos a construir textos académicos, nos llevó a brindar algunos elementos que son indispensables para la producción escrita, así mismo ir formando parte del proceso que les permitiera solventar aquellas debilidades con las que contaba, por lo que como parte de las actividades del Cuerpo Académico, se asesoró a los alumnos acerca del manual de referencias para redactar documentos recepcionales y trabajos académicos, de acuerdo al manual de Publicaciones (6ª edición) APA.

Otra dificultad que se hizo presente fue que los alumnos consideraban que no habían avanzado en su documento (aunque se contaba con documentos en aislado que formaba parte del ensayo), esta situación nos llevó a retomar la estructura que proponen los lineamientos y orientaciones, aunque si bien es cierto que marca 4 elementos importantes, (introducción, tema de estudio, desarrollo del tema y conclusiones), a los alumnos les causaba conflicto organizar lo que habían construido, por lo que nos generó la necesidad de realizar algunas sugerencias en relación a los elementos que podía contener cada apartado, haciendo incapie que deberían contener información de la realidad que vivían conjuntándolo con los aspectos teóricos, lo que dio paso a diseñar un Protocolo de Titulación, Modalidad: Ensayo, Plan 1999. En consecuencia, permitió que el documento recepcional contara con algunos apartados que llevaban a los alumnos a reflexionar acerca de su proceso formativo, tal como se aprecia en el siguiente texto:

*Fue durante este segundo semestre en el que cursé la asignatura Introducción a la enseñanza de las Matemáticas, misma que tenía que ver con la especialidad, la cual se basó principalmente en conocer cómo influyen y se encuentran inmersas en la vida de los*

*estudiantes de secundaria y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje, se analizó detalladamente la estructura del Programa de Estudios de Matemáticas de Educación Secundaria, Plan de Estudios 2011, así como los diferentes materiales de apoyo con los que cuenta el profesor. Cabe mencionar que en este momento lo que más me llamaba la atención era seguir visitando escuelas secundarias, aprender y relacionar lo que observaba en éstas y los aprendizajes adquiridos en la Escuela Normal. Ag (2017, marzo)*

### **Hallazgos**

El presente trabajo documenta parte de la experiencia que se tuvo al conformar el equipo de asesores de 7° y 8° Semestres de LESMAT, por lo que muestra las dificultades a las que nos enfrentamos al mejorar los procesos de escritura académica en la elaboración del documento recepcional, que permitiera establecer una postura fundamentada y argumentada, por lo que nos llevó a modificar el servicio de asesoría a partir de la reflexión que se requería para alcanzar lo planteado. Es importante referir que el proceso aún no ha terminado, sin embargo, consideramos importante retomar las impresiones del 100% de alumnos que actualmente cursan el 8° semestre (16 alumnos), por lo que se aplicó un cuestionario con 8 interrogantes enfocadas a lograr obtener la percepción y opinión que tienen de la construcción del documento recepcional, además de identificar el sentido y significado que le dieron a la escritura y la argumentación. Los resultados son los siguientes:

#### **¿Cómo ha sido tú experiencia en la construcción del Documento Recepcional?**

16 respuestas

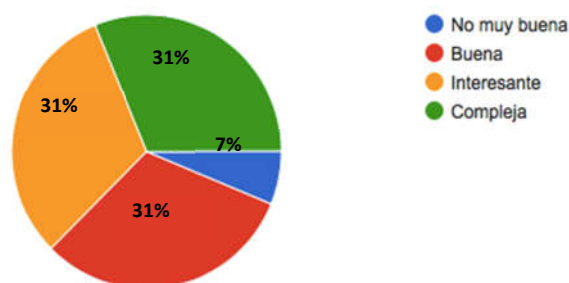


Figura 1.1 – Gráfica de percepción de los alumnos

Del 100% de alumnos el 31% considera la experiencia en la construcción del documento recepcional como compleja, mientras que el 31% lo señala como Interesante, el otro 31% refiere que fue buena y el 7% restante dice que no muy buena.

Al justificar dicha apreciación existen comentarios en las que se resalta la función del asesor tales como: “*Porque recibí mucho apoyo por parte del asesor*”, “*La asesoría me ha brindado las herramientas necesarias para la construcción de dicho documento*”, “*Porque es una labor difícil que requiere de mucho esfuerzo, tiempo, dedicación y conocimiento, en la que se requiere de un buen apoyo y guía del asesor*”; otras apreciaciones giran entorno a

las debilidades que tenían al ingresar al 4º grado, *“Porque he tenido que realizar un trabajo que implica un conjunto de competencias las cuales no desarrolle desde un principio”, “Porque me cuesta trabajo la habilidad de escritura”, “Por los cambios de redacción, tiempos, etc., que he vivido a lo largo de su construcción”*.

Entre las mayores dificultades que identifican al construir su documento resaltan: *“El redactar las ideas sobre el tema, haciendo referencia a la coherencia de las ideas”, “Contrastar autores con la práctica docente”, “Que los párrafos tengan coherencia al colocar una cita y que la explicación sea entendible”, “El análisis, la reflexión de la práctica”*.

En relación a cómo han logrado el proceso de argumentación sobresale: *“con ayuda del asesor”, “Leyendo, informándome, apoyo de asesoría, formatos de reportes de lectura”, “mediante lecturas, investigación y apoyo de mi asesora”, “Mediante las lecturas que se habían revisado, con un fichero de citas que la asesora implementó como estrategia para que, en cada lectura revisada, anotáramos lo más importante o lo que ocuparíamos en el documento”*.

Las sugerencias que realizan los alumnos son: *“Que durante la formación en la normal se inculque más la reflexión de situaciones, así como también la argumentación”, “Que los alumnos tengan disposición al trabajo autónomo y que se informe en consiste la elaboración del documento recepcional en semestres anteriores”, “Seguir apoyando a los alumnos”*.

## **Conclusiones**

La producción de textos escritos es una estrategia intelectual, que tiene un alto beneficio académico, sin embargo, no puede reducirse sólo al uso correcto de la ortografía, es importante que se acompañe al alumno normalista en la construcción de escritos que sean producto de una reflexión, para ello es importante que se conozca el proceso y se vaya atendiendo a lo largo de su formación, ya que exige experiencias de diversas índoles, lo que nos obliga a los docentes de la EN a “garantizar la producción de textos, que permita la producción de conocimiento”, esto sólo se puede lograr si se trabaja en conjunto como asesores y se privilegia el colegiado como un área que fortalezca la toma de decisiones para la atención de dificultades.

Este documento fue resultado de las “crisis” que como asesoras tuvimos ante el reto de construir junto con las docentes en formación un documento con la calidad y las exigencias que requiere y demanda un escrito que permitirá la expedición del Título Profesional.

## **Referencias Bibliográficas**

- Aa (2017, agosto) Reportes de prácticas. Material No Publicado*
- Ab (2017, octubre) Informe del contexto escolar. Material No Publicado*
- Ac (2017, octubre) Reporte de lectura. Material No Publicado*
- Ad (2017, diciembre) Esquema de trabajo. Material No Publicado*
- Ae (2017, diciembre) Diario de trabajo. Material No Publicado*
- Af (2017, febrero) Análisis de la práctica. Material No Publicado*
- Ag (2017, marzo) Retrospectiva de mi formación docente. Material No Publicado*
- CAEF N2N (s. f.) Manual de Referencias para redacción de documentos recepcionales y trabajos académicos. De acuerdo al Manual de Publicaciones (6ª edición) de la American Psychological Association (APA). *Material No Publicado.*

- CAEF N2N (2018, febrero) Protocolo de Titulación. Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas. LESMAT – Plan 1999. Material *No Publicado*.
- Cassany, Daniel (1997) *Describir el escribir*, Barcelona: Paidós.
- Delors, J. (1996). “*Los cuatro pilares de la educación*” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Elliot, J. (1993) (2018, 3 de mayo) La docencia a través de la investigación-acción. Recuperado de <https://rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Elliot, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. (pp. 4-20). España: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”. Barcelona: Graó (pp.173-174)
- Rojas, Guzmán, Jiménez, Zúñiga, Hernández, Albarrán (2008). *La expresión escrita en alumno de primaria*. México: INEE (p.15)
- SEP (2002) *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Receptional*. México. SEP (p.14)
- SEP. (2017) (2018, 3 de mayo) *Normas Generales de Control Escolar relativas a las instituciones formadoras de docentes en las Licenciaturas de Educación Básica*.



## CAPITULO 41

### Ética profesional en estudiantes de la ByCENES en su proceso de formación inicial

Rodolfo Ríos Ochoa  
Gutberto Ezequiel Navarrete López  
Vanessa Lavariega Campa  
[bycenes2017@gmail.com](mailto:bycenes2017@gmail.com)  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

#### Resumen

El presente reporte parcial de investigación, pertenece al estudio sobre ética profesional cuyo objetivo general es explorar la ética profesional en los estudiantes del segundo semestre inscritos en el periodo 2018-1 de la Licenciatura en Preescolar y Primaria del ciclo escolar 2017-2018 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr, Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

Para recabar los datos, se aplicó un instrumento de escala de actitudes establecido por Hirsch (2005), el cual mide las dimensiones de la ética profesional, consta de 55 ítems, las cuales se analizaron cada una de las variables con las medidas de tendencia central. El presente pertenece a un enfoque cuantitativo bajo un diseño no experimental. Se capturaron, analizaron e interpretaron los datos utilizando el paquete estadístico SPSS. De acuerdo a los resultados arrojados con el análisis de las variables, los estudiantes han desarrollado competencias, destacando los hallazgos en las éticas como parte de su formación inicial.

**Palabras claves:** ethos, eticidad, valores, ética profesional

#### Problema de estudio

La ética profesional ha demostrado a lo largo de la historia ser un aspecto de gran relevancia en todo tipo de actividad o trabajo ya que se convierte en una garantía de aspectos positivos como valores, justicia, moral e integridad los cuales rodean al profesionista y a su labor, por lo tanto en profesiones como la docencia es un elemento fundamental no solo para quien ejerce la profesión sino también para aquellos que se relacionan de algún modo con la labor del docente, esto se debe en gran medida a la imagen idealizada y los cánones que la misma sociedad ha creado sobre el maestro, exigiendo un comportamiento ejemplar de aquellos que han asumido el compromiso y la responsabilidad de enseñar a las generaciones futuras.

Ante esto se observa una preocupación referente a la manera en la que se está formando el “ethos o modo de ser de los sujetos que trabajan” (Aguilar, 2001, p. 64) para convertirse en docentes, así como también cual es la idea que se tiene sobre la ética al comienzo de su formación como educadores. También, la ética a pesar de los cambios externos que pueda experimentar, mantiene su núcleo inmaculado pues como lo menciona Camps (2002) “la búsqueda del bien común, la construcción de una identidad moral, la tolerancia no indiferente, son de nuevo expresiones de esa autonomía que es, desde la antigüedad, el principio y el fin de la ética” (p. 141).

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, es una institución educativa dedicada a la formación de docentes especializados en la licenciatura de primaria y preescolar, tiene entre sus funciones garantizar una preparación completa a cada uno de sus estudiantes incluyendo a la ética profesional

como un elemento que se promueve y practica en la institución, pero que a aun así puede llegar a faltar en la vida profesional de los egresados, por lo tanto se presenta la cuestión referente a como es la ética profesional de los estudiantes durante el segundo semestre de ambas licenciaturas.

Rojas (2011), dice que “el compromiso ético no pasa simplemente por el comportamiento deontológico, sino por el convencimiento y la entrega para con la labor realizada” (p. 20). Recalcando el fuerte compromiso que se adquiere al realizar cualquier trabajo. Por otra parte, Domingo (2005), plantea una serie de cuestionamientos respecto a cómo las escuelas de educación superior la deben de atender la ética profesional y llega a la conclusión de para poder obtener respuestas debemos estar atentos a las relaciones entre la sociedad y la universidad pues ese será el marco para poder contestar los cuestionamientos (p. 38).

Ibarra (2007), presenta una serie de avances de su proyecto de investigación titulado Ética e Identidad Profesional el cual pretende dar a conocer y analizar “la ética y los valores profesionales que son inherentes en distintas profesiones” (p. 44). Como conclusión se menciona que los profesionistas deben tomar los códigos éticos como una “aportación que realizan para fortalecer a la profesión con propuestas que promueven un ejercicio profesional ético” (p. 50).

Arellano, Aréchiga y Octavio (2011), habla sobre “la dimensión ética y axiológica relacionada con ser un buen profesionista” (p.1), también conocer las actitudes y creencias de los alumnos de educación superior referentes a la ética profesional. Los autores concluyen lo siguiente: “En general se puede decir que los universitarios encuestados reportaron niveles altos y muy aceptables de actitudes y creencias favorables a la ética profesional” (p. 12).

La importancia que tiene la ética profesional, de acuerdo a Moo (1992), recae en “las conveniencias y consecuencias que mutuamente rigen las relaciones entre profesionistas y clientela” (p.52). Ante esto es posible afirmar que los servicios que brinde un profesionista no tendrán ningún tipo de garantía o validez para el cliente si este percibe una falta de ética de su parte, esto es debido a que se necesita crear la confianza suficiente entre ambas partes para poder realizar cualquier tipo de actividad.

Los beneficiarios principales de esta investigación serán en este caso los futuros estudiantes de la institución educativa en cuestión, esto debido a que en el presente trabajo podrían llegar a conocer las razones por las que la ética profesional es una parte fundamental en su vida como docentes, así como también cual es la idea que presentan sobre la ética profesional durante el inicio de su educación superior.

Otro aspecto que se debe mencionar es el hecho de que en el perfil de egreso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora se estipula que al concluir sus estudios los egresados deben “Actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional” (SEP, 2012). Siendo un compromiso esencial para poder finalizar tu carrera se pensaría que todo aquel que se gradué será poseedor de una ética profesional completa e inquebrantable, pero lamentablemente no podemos asegurar que así sea.

### **Objetivo**

Explorar la ética profesional de los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria inscritos en el periodo 2018-1 del ciclo escolar 2017-2018

de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr, Jesús Manuel Bustamante Mungarro” con la finalidad de mejorar los procesos de formación inicial.

### **Pregunta**

¿De qué manera se manifiesta la ética profesional en los estudiantes del segundo semestre inscritos en el periodo 2018-1 de la Licenciatura en Preescolar y Primaria inscritos en el periodo 2018-1 del ciclo escolar 2017-2018 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr, Jesús Manuel Bustamante Mungarro”?

### **Metodología**

Este estudio tiene un enfoque cuantitativo bajo un diseño no experimental.

El instrumento que se utilizó para recabar los datos es el diseñado por Hirsch (2005), el cual mide las escalas de actitudes de la ética profesional, considerando competencias cognitivas, competencias sociales, competencias éticas y las afectivo-emocionales. Se estructura en dos partes: la primera son preguntas abiertas y la segunda consta de 55 ítems, medibles con una escala likert, donde 1 es el de menor acuerdo y 5 representa el máximo acuerdo. Se realizó una prueba de fiabilidad del instrumento, el cual arrojó como resultado un .783 de coeficiente bajo la escala de Alfa de Cronbach.

Los sujetos involucrados son 129 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria inscritos en la ByCENES, de los cuales el 8.5% corresponden solo al sexo masculino y el 91.5 % al femenino, es decir, que la población es mayormente feminista. El rango de edad es de 18 años como mínimo y 21 como máximo de los cuales 120 tienen 18 y 19 años, mismos que representan el 93.1%, es decir, es donde se concentra la mayor parte de los participantes, el resto (7%), se ubicaron entre los 20 y 21 años. La totalidad de los estudiantes encuestados, pertenecen al segundo semestre del periodo 2018-1 del ciclo escolar 2017-2018. Finalmente, 40 de los alumnos encuestados, están cursando la Licenciatura en Educación Preescolar y el resto, 89 estudiantes, la Licenciatura en Educación Primaria.

Como parte del procedimiento, se aplicó el instrumento antes descrito una sola vez, con el fin de explorar si los estudiantes muestran ética profesional en los ítems seleccionados, considerando las frecuencias y porcentajes de acuerdo a la escala Likert establecida. Primeramente, se realizó la selección de participantes, siendo en este caso estudiantes pertenecientes al segundo semestre. Se adaptó el instrumento, tomando en cuenta variables sociodemográficas que eran relevantes para la investigación y eliminando el apartado cualitativo que se mencionó anteriormente. Se solicitó a la autoridad del plantel, la aplicación del instrumento, por último, se capturaron y analizaron los datos con el paquete estadístico Statistical Product and Service Solutions, versión 22.

### **Discusión de los resultados y conclusiones**

Para motivos de esta investigación se analizaron ocho ítems (dos de cada categoría), los cuales son considerados como una actitud o creencia que el estudiante comparte o con la que está de acuerdo. Primero se analizaron cada una de las variables de acuerdo a las medidas de tendencia central (media, mediana y moda), así como la desviación estándar, con el fin de verificar la certeza de las respuestas.

En la competencia cognitiva se analizaron dos ítems, el primero dice: La puesta al día en los conocimientos es imprescindible para ser un buen profesional. Por otro lado, el segundo establece que Si no estoy preparándome continuamente no puedo resolver nuevas situaciones y problemas profesionales. Los resultados muestran que solo en la segunda variable la

totalidad de alumnos respondieron el instrumento, mientras que en el primero fueron 128 estudiantes los que contestaron, mismos que eligieron entre la opción 4 y 5 de la escala liker establecida en el instrumento. Se observa que la media es de 4.66 y 4.20 respectivamente en las variables seleccionadas, por lo tanto, los estudiantes confirman que deben de prepararse día a día para ser mejores estudiantes, debido a que las exigencias actuales respecto a la docencia, están enfocadas a que ellos deben de estar a la vanguardia de las necesidades de los alumnos.

Por otra parte, la desviación estándar muestra que las respuestas se dispersaron de manera considerable respecto a la media, lo cual demuestra que existen alumnos en este semestre que no tienen claridad sobre la idea de superarse en la formación inicial. Posiblemente esto se debe a que los alumnos no han tenido la oportunidad o situación donde se requiera estrictamente de una preparación para ejercer su labor profesional, es decir aún no han encontrado el sentido práctico a la afirmación del ítem en cuestión, algo que necesitan reconocer y aplicar en la etapa final de su licenciatura, pues solo de este modo se podrá constatar la adquisición de aspectos del perfil de egreso de la educación normal como el aprender de manera permanente y utilizar recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación. Como lo menciona Calvo, Camargo, Franco, Garavito, Londoño, Vergara y Zapata (2004):

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende (p.81).

El conocimiento es extenso, aumenta de forma constante y también se renueva, para poder realizar su labor profesional de forma ética el docente debe ser capaz de seguir el ritmo del conocimiento, como lo mencionan los autores, solo por medio de la formación permanente el docente realizará su práctica de forma pertinente, de lo contrario podría estancar su aprendizaje y el de sus estudiantes, convirtiéndose de este modo en un obstáculo para la adquisición de conocimientos en lugar de un facilitador del mismo (Ver tabla 1)

Tabla 1. Competencias cognitivas

	La puesta al día en los conocimientos es imprescindible para ser un buen profesional	Si no estoy preparándome continuamente no puedo resolver nuevas situaciones y problemas profesionales
N	128	129
Válido		
Perdidos	1	0
Media	4.66	4.20
Mediana	5.00	4.00
Moda	5	5
Desviación estándar	.605	.869

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, respecto a la competencia social, las variables seleccionadas mencionan que no es necesario ponerse en lugar de los clientes o usuarios para comprender sus necesidades. Mientras que la otra plantea que la solución de los problemas sociales es un asunto técnico que hace innecesario escuchar a los ciudadanos. Los resultados muestran que en la primera variable respondieron la totalidad de los estudiantes, mismos que contestaron entre la opción

2 y 3 (media) de la escala liker establecida en el instrumento, es decir, que estuvieron medianamente de acuerdo y de acuerdo respectivamente, en cambio, en la segunda, aún que solo respondieron 127, el promedio de sus respuestas osciló en el mismo rango.

Lo anterior muestra que los estudiantes manejan el valor de la empatía, aunque el ítem (primera variable analizada), lleve una tendencia negativa respecto a la otra. Otro de los hallazgos es que las respuestas se dispersaron con respecto a la media, lo cual hace suponer que una cantidad de participantes practican dicho valor, sin embargo, hay una competencia entre ellos.

En otras palabras, para ingresar a la ByCENES, estuvieron expuestos a un proceso de admisión que implicaba obtener buenos resultados, además, se infiere que, durante su formación inicial, tendrán que ser buenos estudiantes para evitar una regularización y poder obtener los créditos necesarios para acreditar su licenciatura y por ende, su titulación.

Lo anterior se vincula directamente con lo expuesto por Dubar (2000), el cual menciona que, al ser puestos estos procesos en juego, los profesionales evidencian contenidos que apuntan a demostrar la presencia de ciertos aspectos tales como: competencias, valores, desafíos, entre otros, los cuales poseen un carácter particular y privativo que permite el dominio y el reconocimiento de su labor. (Ver tabla 2).

Tabla 2 Competencias sociales

		No necesito ponerme en lugar de mis clientes o usuarios para comprender sus necesidades	La solución de los problemas sociales es un asunto técnico que hace innecesario escuchar a los ciudadanos
N	Válido	129	127
	Perdidos	0	2
Media		2.74	2.33
Mediana		3.00	2.00
Moda		1	1
Desviación estándar		1.465	1.398

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente grupo de variables se ubican en las competencias éticas, una de ellas es Guardar la confidencialidad es importante en el ejercicio profesional y la otra dice El cumplimiento a tiempo de mis compromisos profesionales es importante. Respecto a los resultados, los participantes contestaron entre la opción 4 (muy de acuerdo) y 5 (máximo acuerdo), lo cual hace notar que los aspectos éticos los están desarrollando en su formación inicial. Esto puede deberse a que, durante su formación como docentes, el cumplimiento a tiempo de sus compromisos se aborda como una exigencia a evaluar que demuestra valores tales como responsabilidad y respeto, los cuales también son necesarios al momento de mantener en confidencia y actuar con prudencia en asuntos laborales.

Al respecto, Yurén (1996) resalta que:

Con respecto a la educación centrada en valores, la inculcación rinde un doble servicio: es el proceso mediante el cual las generaciones adultas transmiten a las generaciones jóvenes su escala de valores y su interpretación de los derechos, de las normas legítimas y de los ideales que aspira a cumplir;

es, también, el proceso mediante el cual se traspasan las competencias que se requieren para preferir y realizar valores (p. 272).

Se destaca que la desviación estándar de la primera variable (.445) tiene poca dispersión de los datos respecto a la segunda (.260) y esto se puede deber a que son alumnos que solo llevan cursando un semestre de su licenciatura y están en un proceso de trabajar el valor de la responsabilidad principalmente (Ver tabla 3).

Tabla 3 Competencias éticas

		Guardar la confidencialidad es importante en el ejercicio profesional	El cumplimiento a tiempo de mis compromisos profesionales es importante
N	Válido	129	129
	Perdidos	0	0
Media		4.79	4.95
Mediana		5.00	5.00
Moda		5	5
Desviación estándar		.445	.260

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, las variables afectivo-emocionales que se analizaron fueron: Considera que es más fácil desarrollar el trabajo si se está identificado con la profesión mientras que el segundo menciona La profesión es un ámbito de identidad para sus miembros. Conforme a los resultados obtenidos, se distingue que las respuestas se mantuvieron entre la opciones 4 y 5 (muy de acuerdo y máximo acuerdo, respectivamente), lo cual hace notar que consideran aspectos como la vocación o la identidad profesional como un aspecto que beneficia de algún modo a su labor docente, sin embargo, la desviación estándar en ambas variables refleja que una buena cantidad de alumnos no tienen dichas creencias lo suficientemente arraigadas como para confirmarla en su totalidad, demostrando de este modo las dudas que existen en los alumnos.

En ese sentido, la vocación definida por Garcia (2007) “Es algo que se nos impone desde dentro de nosotros mismos con fuerza irresistible, de modo que si no lo seguimos frustramos nuestra vida” (p. 810), asimismo, Morin (2001) establece la identidad como “un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano” (p.356). También, se asocia con lo que establece el ethos profesional, el cual Romero y Yurén (2007), la establecen como la combinación de varios factores, es decir, la eticidad de la profesión, la estructura motivacional por lo que el sujeto se siente obligado a actuar, las formas de autorregulación y el ser moral.

Por último, en ambas variables la desviación estándar tiene una variabilidad alta, es decir, que los datos se encuentran dispersos respecto a la media, lo cual hace suponer que hay poca coincidencia entre lo que dicen y lo que piensan, ya que son pocos los acercamientos y experiencias de práctica profesional que tienen, por lo tanto, no pueden tener definida su identidad profesional (Ver tabla 4).

Tabla 4. Competencias afectivo-emocionales

		Es más fácil desarrollar el trabajo si se está identificando con la profesión	La profesión es un ámbito de identidad para sus miembros
N	Válido	129	128
	Perdidos	0	1
Media		4.54	4.48
Mediana		5.00	5.00
Moda		5	5
Desviación estándar		.696	.742

Fuente: Elaboración propia.

A manera de conclusión, se destaca el hecho de que los participantes son estudiantes que van prácticamente iniciando su proceso de formación inicial en la ByCENES y los hallazgos respecto en las competencias éticas muestran que ellos han desarrollado aspectos que tienen que ver con la ética profesional. También, es necesario darle seguimiento a variables que tienen que ver con las competencias sociales, debido a que se han generado una serie de situaciones entre los alumnos respecto a querer ser competentes en lo que hacen, sin embargo, dicho seguimiento estaría en función de que no afectara en otros aspectos de su formación. Finalmente, es interesante dar continuidad al estudio con el fin de conocer los hallazgos que infieren en la formación docente y cómo poder atenderlos en el tiempo que sean normalistas.

## Referencias

- Aguilar, L. (2001). Ethos profesional y ethos cívico: bases de una ética en construcción. *En Renglones, revista de ITESO*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Arellano, D. Arechiga C. & Tapia C. (2011). Actitudes hacia la ética profesional en estudiantes universitarios de Sonora. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Sonora, México: Autor
- Calvo, G., Camargo M., Franco M., Garavito C., Londoño S., Vergara M. & Zapata F. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*. Colombia: Dialnet
- Camps, V. (2002). *Teoría y Práctica de la Ética en el siglo XXI*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona
- Domingo, A. (2005). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional. *Revista de fomento social*. Valencia, España: Autor
- Dubar, C. (2000). *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: Editorial Le Lien Socia
- García, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*. Madrid, España: Dialnet
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Baja California. Universidad Autónoma de Baja California
- Ibarra, G. (2007). Ética y valores profesionales. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. Xochimilco, México: Editorial Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

- Moo, N. (1992). *Ética Profesional y Trabajo. Educación y Ciencia*. Yucatán. Autor.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rojas, C. (2011). *Ética Profesional Docente: Un compromiso pedagógico humanístico*. *Revista Humanidades*. Costa Rica: Dialnet
- Romero, C., Yurén, M. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro*. (49), 22-29. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004904.pdf>
- Secretaría d Educación Pública (2012). Perfil de egreso. *Plan de estudios 2012*. Recuperado de: [http://www.enesonora.edu.mx/Alumnos/Plan\\_estudios\\_2012/Plan\\_LEPREE\\_2012/plan\\_lepree\\_2012\\_3.htm#Perfil\\_de\\_egreso\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_normal](http://www.enesonora.edu.mx/Alumnos/Plan_estudios_2012/Plan_LEPREE_2012/plan_lepree_2012_3.htm#Perfil_de_egreso_de_la_educaci%C3%B3n_normal)
- Yuren, M. (1996). *Educación centrada en valores y dignidad humana. Enseñanza*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.



## CAPITULO 42

### Representaciones sociales de los estudiantes de las LEPri y LEPre de un intercambio académico de la ByCENES

Héctor Adrián Echeverría López; [hectorel72@hotmail.com](mailto:hectorel72@hotmail.com)

Karlos Maas Fonseca; [kamafo12@gmail.com](mailto:kamafo12@gmail.com)

María de los Ángeles Martínez Hurtado; [marielosmartinezhurtado@gmail.com](mailto:marielosmartinezhurtado@gmail.com)

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

#### Resumen

La presente investigación aborda a la mirada de los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), referentes a las expectativas, impacto formativo y mejoras de un intercambio académico para construir las representaciones sociales. El estudio es de paradigma cualitativo de corte fenomenológico, la técnica de recolección de datos fue una entrevista semi-estructurada de siete cuestionamientos y se aplicó a los jóvenes de cuarto semestre de las licenciaturas de educación primaria (LEPri) y preescolar (LEPre) que participaron en el V intercambio académico y cultural, siendo un total de 118 estudiantes entre hombres y mujeres. Los datos fueron analizados con ayuda del programa Atlas Ti. Tomando en cuenta solamente las tres preguntas centrales, pues las primeras cuatro eran datos de identificación, el análisis arrojó tres redes temáticas percepciones, impacto y conceptualización del intercambio académico. Los resultados nos indican que los estudiantes tenían altas expectativas en relación con el viaje, pues aseguraban que les iba a servir de mucho para su conocimiento y experiencia en las clases, así como demandaban una mejor organización para potenciar todo lo anterior. Por ello es importante potenciar y movilizar con más apoyos económicos para que un mayor número de estudiantes puedan disfrutar y vivir la experiencia de adquirir una mayor identidad cultural y académica.

**Palabras claves:** Representación social, Intercambio académico, educación normalista.

#### Introducción

México es un país megadiverso culturalmente hablando, por ello reconocer esta multiculturalidad es imprescindible para los futuros docentes, esto les permite apropiarse de una identidad cultural que a su vez impacta en las prácticas escolares diarias, asimismo identifica tradiciones y paisajes y esto basta con visitar cualquier otro estado diferente al que residimos, lo que prevé de una gran apertura al conocimiento general.

En el caso de los docentes, esta experiencia implica una puerta a un conocimiento de las diferentes actividades y tradiciones de otros estados, aunque a veces se vea limitada por visitar exclusivamente a una sola normal de algún municipio, puesto que los tiempos no son los ideales. En relación con esto Ortiz y Bados (2017, p.1)

Constituye una de las maneras más sólidas de darle visibilidad a los diferentes programas de medicina a nivel regional, nacional e internacional. Los estudiantes de países en vías de desarrollo tienen la oportunidad de compartir sus experiencias, adquirir los últimos conocimientos médicos y habilidades en instituciones de alto prestigio.

Si bien el autor compara otra carrera y la movilidad o intercambios culturales con otros países, sin embargo, para que exista este enriquecimiento cultural no es necesario viajar a otra nación, el hecho de salir a conocer otra institución que comparta la misma formación

estudiantil nos invita a comparar que hace bien la institución que se visita para ver de que manera se puede replicar adaptándola a las características y necesidades de la nuestra. En este caso la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), como parte de sus asignaturas en ambas licenciaturas ofertadas en primaria y preescolar; *Educación Histórica en el aula e Iniciación al Trabajo Docente*, cada año gestiona un viaje a alguna Normal del país, para que los jóvenes conozcan más de la cultura, de la historia y de los elementos geográficos de México, así como lo académico de otra institución, para fomentar las diferentes competencias del perfil de egreso con esta experiencia.

### **Marco Teórico**

Los profesores a lo largo de su proceso educativo, el individuo pasa por experiencias que enriquecen su formación y desarrollo personal. Algunos de estas vivencias consisten en ofertas educativas que promueven las instituciones donde cursan sus estudios, a las que los alumnos y docentes son invitados.

La institución donde se realizó el estudio fue la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, es un centro educativo universitario donde se les presentan a los alumnos estas oportunidades de manera constante a través de becas de movilidad nacional e internacional, cursos presenciales/online, intercambios académicos, viajes escolares que responden a la organización de los cursos, entre otras. El participar en estos intercambios académicos fomenta en los alumnos valores como la colaboración, el trabajo en equipo, la empatía; esto tanto entre los estudiantes de la misma institución, como con los compañeros de las Escuelas Normales que se visitaron.

A través de este estudio se buscan conocer las impresiones, experiencias y reflexiones de los participantes acerca del V Intercambio Académico-Cultural realizado en el pasado mes de marzo del 2018. Se propone el análisis de sus aportaciones a través de las representaciones sociales (RS) de los estudiantes, que Moscovici (1979) como se citó en Materán, (2008) define como:

Una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p.17).

Dirigir el estudio hacia el análisis de las representaciones sociales permite contrastar las opiniones, intereses, experiencias agradables y/o desagradables, así como ideas y puntos de vista, con el fin de llegar a hallazgos y conclusiones sobre un tema. En este caso, la finalidad es obtener de parte de los participantes, reflexiones sobre la importancia de estos viajes de Intercambio Académico-Cultural en su desarrollo personal y profesional.

El diseño de esta propuesta tiene el propósito de contribuir al desarrollo de competencias en los futuros normalistas egresados de nuestra institución, a partir del fortalecimiento de temas correspondientes a los cursos de tercer y cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar; asimismo, favorecer el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso de ambas licenciaturas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012) tales como:

- Que los estudiantes normalistas reconozcan, valoren y respeten la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género en nuestro país.
- Utilizan estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.
- 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.

Las escuelas de educación superior se encuentran en un proceso de cambio, desde una institución local hacia la inclusión de las dimensiones nacional e internacional en todos los aspectos de su gestión para impulsar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y alcanzar los niveles de competencias deseados. Después de 5 años llevando a cabo esta propuesta, las percepciones de los alumnos han sido diversas y posibles de contrastar; que los sujetos puedan ser partícipes en los procesos y actividades que se realizan en otras universidades, y compartir actividades con compañeros de otros estados, sin duda enriquece sus procesos formativos, académicos y personales.

Los cursos de práctica profesional de tercer y cuarto semestre, así como Educación histórica en el aula, y Educación histórica en diversos contextos en la licenciatura en educación primaria, son los organizadores de esta experiencia y de los cuales se proponen las actividades a realizar durante el Intercambio Académico-Cultural. La SEP, (2012) en el Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, donde van insertos los cursos de historia, en el cual se propone “impulsar el conocimiento y análisis del espacio geográfico, sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos desde una visión integradora y, con base en ello, diseñar actividades que favorezcan su apropiación por parte de los alumnos” (s/p).

Es a través de las actividades propuestas, la diversidad de contextos, la posibilidad de intercambiar conocimientos y experiencias con otros alumnos normalistas, entre otros, los aspectos que hacen interesante el presente estudio.

### **Metodología**

En la presente investigación realizada se utilizó un enfoque cualitativo. Taylor y Bogdan, (2000) lo definen como una comprensión del investigador al tratar de identificarse con las personas que estudia para observar cómo experimentan la realidad los objetos de estudio. Es decir, el investigador intenta describir e interpretar la vida social y cultural de quienes participan, partiendo de pautas y recogida de datos para evaluar hipótesis o teorías. Por otra parte, Smith (1987) citado en Quecedo y Castaño (2002, p.9) “Estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto”, es decir, se busca conocer la perspectiva de los actores, en este estudio, el docente que atiende a las y los alumnos de cuarto semestre en la licenciatura en educación primaria de la ByCENES que participaron en el V Intercambio Académico es quien pretende analizar estas ideas.

El estudio fue de perspectiva fenomenológico que de acuerdo con Quecedo y Castaño (2002), se pretende comprender el nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de sus acciones. Asimismo (Hernández, Fernández & Sampieri, 2003) nos explican que el corte de tipo exploratorio y transversal, donde el objetivo es analizar ideas, motivos, internos, valores, ritos y significados de un determinado grupo social, Es decir, se intenta calcular el capital y la calidad de las ideas y no la cantidad de la información de este tipo de estudios.

La técnica que se empleó para recabar la información fue una entrevista tipo cuestionario que, de acuerdo con Echeverría, Solís, Maas y Miranda (2017, p.949)

Al emplear este instrumento permite identificar y situar posiciones de los grupos estudiados, realizando un análisis de los argumentos que plasma el entrevistado, colocando fronteras del tema por medio de la estructura del cuestionario, limitando las respuestas y la expresión del individuo a las preguntas que le son propuestas.

Por ello, el instrumento está diseñado para valorar el pensamiento del individuo, por lo que es la mejor opción para recabar la información acorde a lo que se busca en la presente investigación. Asimismo, la entrevista estuvo fundamentada en siete cuestionamientos, pero para este estudio nos enfocamos en tres preguntas centrales, ya que las primeras fueron datos de identificación; nombre, sexo, licenciatura y edad.

- ¿Cuál era la expectativa del intercambio académico?
- ¿Qué impacto tuvo en tu formación docente el intercambio académico?
- ¿Qué mejoras propondrías para posteriores intercambios académicos?

### **Procedimiento**

La encuesta fue aplicada en Hermosillo, Sonora, a alumnos de la escuela ByCENES, “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, pertenecientes a las licenciaturas en educación primaria (LEPri) y preescolar (LEPre), de cuarto semestre, seleccionando únicamente aquellos alumnos que participaron en el V Intercambio Académico.

Aplicando el instrumento a 118 estudiantes, siendo 86 de LEPri y 32 LEPre, de los cuales fueron 8 son hombres por 110 mujeres. Oscilando sus edades entre los 19 y 21 años de edad. Una vez recabada la información de las preguntas, se transcribieron las respuestas en un documento Word, para poder utilizar el software Atlas Ti. Arrojando tres categorías de análisis de acuerdo a los cuestionamientos que se les realizaron a los estudiantes, siendo las siguientes:

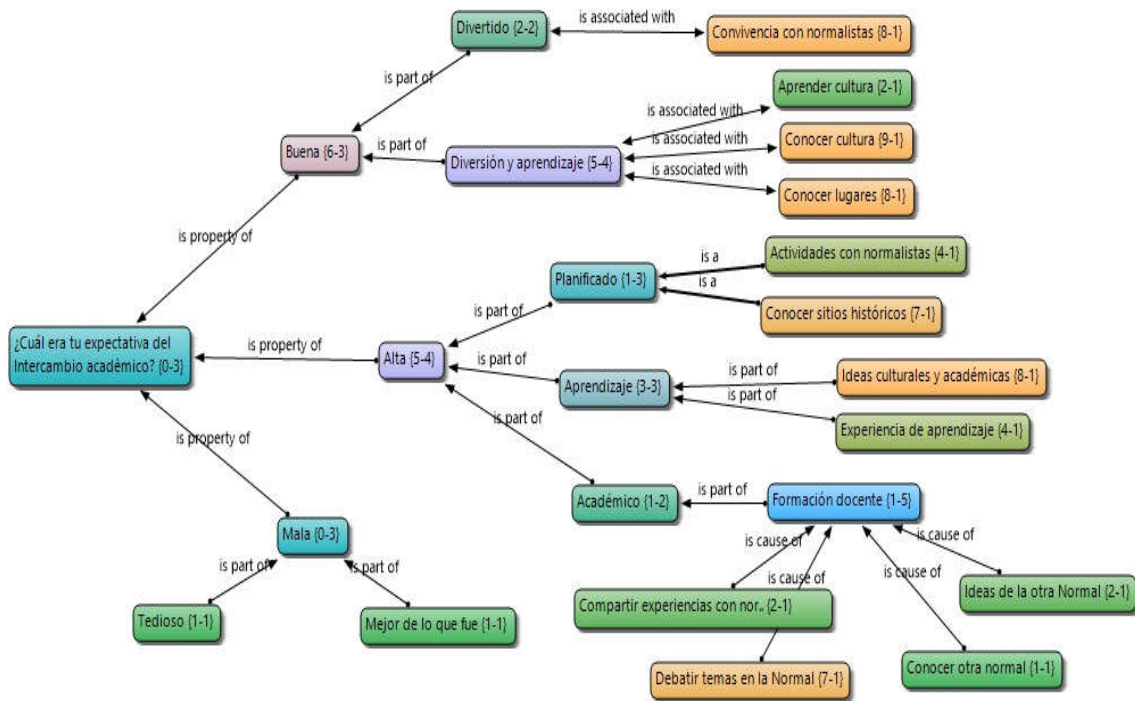
- a) Percepciones del intercambio académico
- b) Impacto en la formación docente
- c) Conceptualización del intercambio académico

### **Resultados**

Las dimensiones de análisis estuvieron bien definidas y estructuradas, en una primera instancia, analizando la primera pregunta que estuvo relacionada con las expectativas que tenían los alumnos con el V intercambio académico, con el propósito de identificar las percepciones que los estudiantes tenían referentes al intercambio.

Con base a la primera pregunta que fue ¿qué expectativas tenías sobre el V intercambio académico?, se estructuró la primera red (figura 1). De la cual se desprendieron tres categorías; *mala, buena y alta*.

**Figura 1.** Percepciones del intercambio académico.

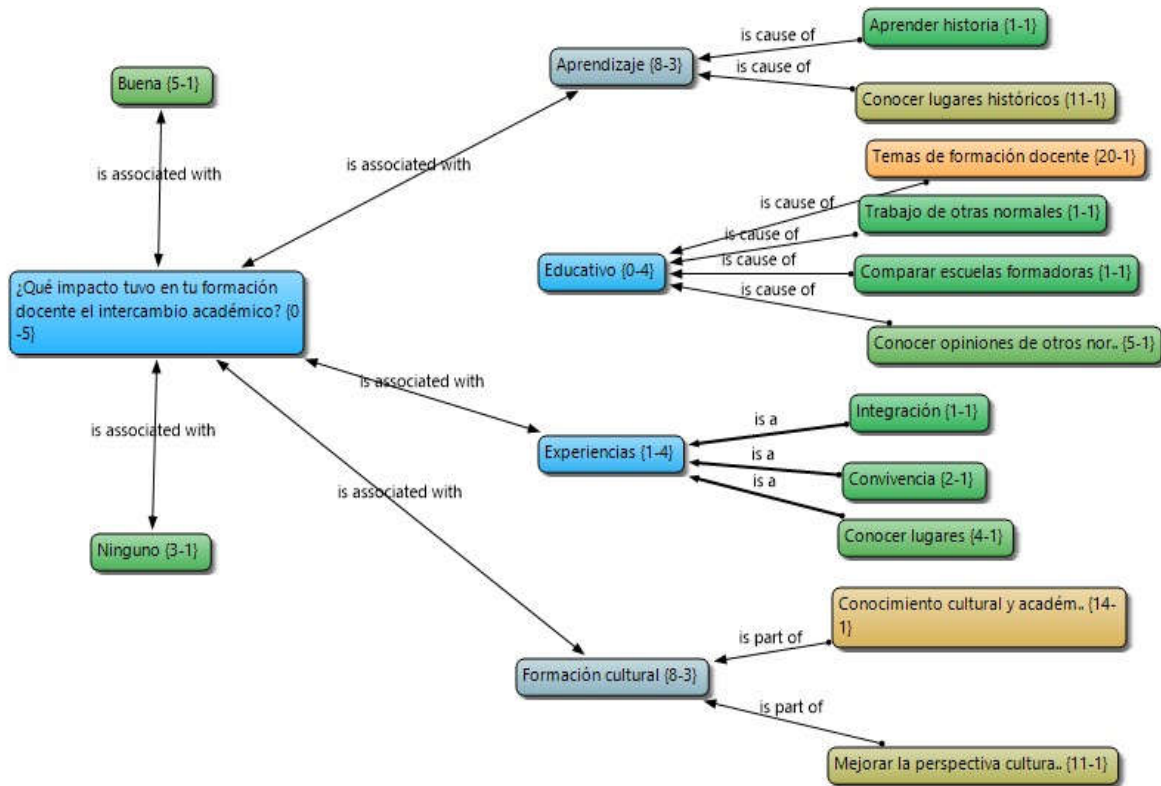


Fuente: elaboración propia.

En la figura 1, se puede observar que la categoría con más profundidad es la *alta*, abarcando cerca del 60% de la red, siendo la unidad de análisis *aprendizaje* la que más densidad obtuvo dentro de esta categoría. Donde se incluyen expresiones de “aprendizaje de ideas culturales y académicas” que es la unidad independiente que más aporta. Mientras que la categoría con menor profundidad fue la *mala* con el 10% de la red, siendo las unidades “tedioso” y “que no fuera lo que esperaba”, aportando un 50% cada una.

A partir de la segunda pregunta planteada a los alumnos que asistieron al viaje: ¿Qué impacto tuvo en tu formación docente el intercambio académico?, se desarrolló una red en donde se concentran las respuestas tales como; aprender historia; conocer lugares históricos; conocer opiniones de otras normales; integración, entre otras.

**Figura 2.** *Impacto en la formación docente.*

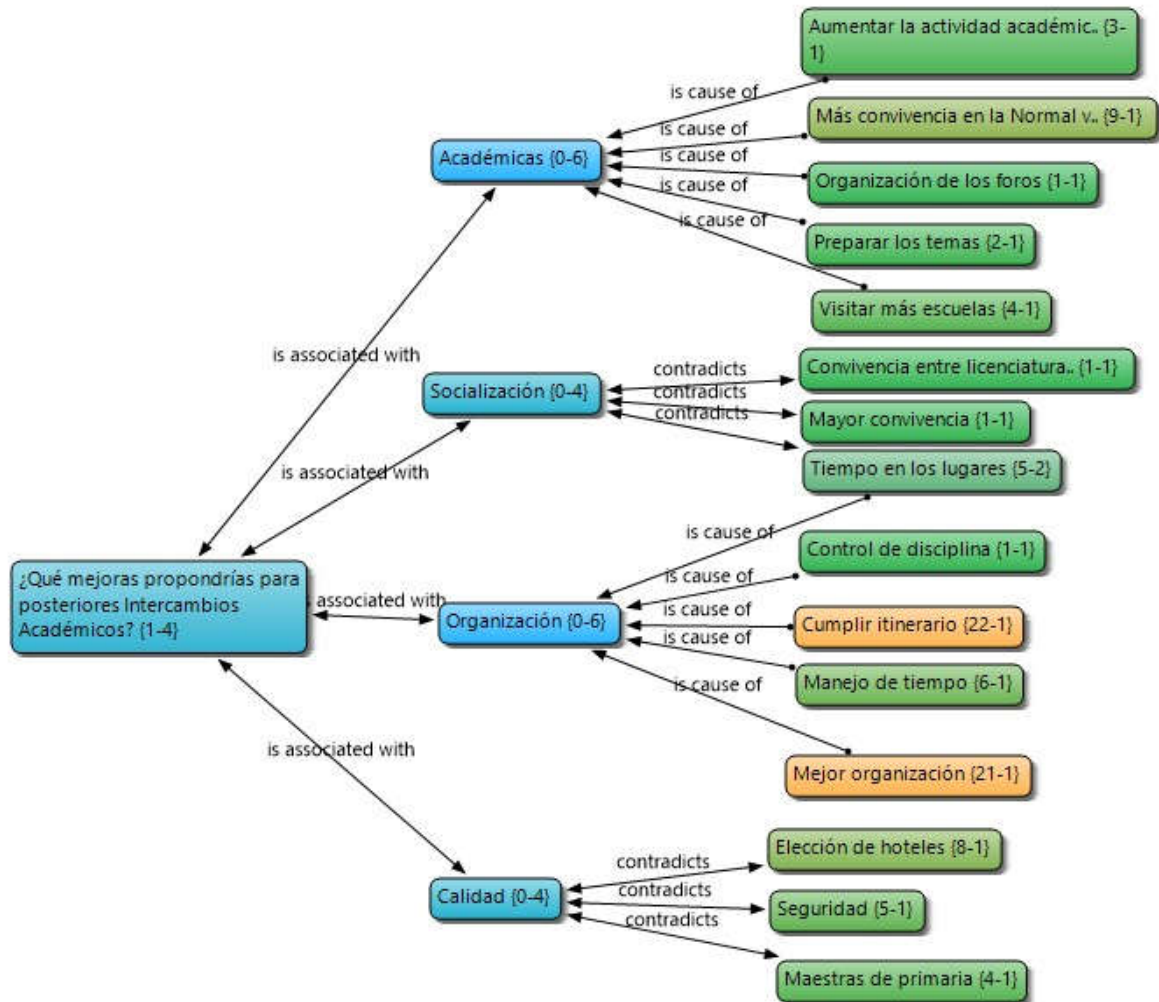


Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se tiene 6 dimensiones, de las cuales dos no tienen unidades de análisis; *bueno* y *ninguno*, abarcando cerca del 10% de toda la red. Del resto de las dimensiones, las que más tuvieron profundidad fue *aprendizaje* y *formación cultural*, cubriendo el 60% entre los dos, siendo la unidad de análisis *conocer lugares históricos* y *el conocimiento cultural y académico*, la que enriquece más a la red. Mientras que la dimensión que menos aportó fue *experiencias* de la cual se desprenden comentarios como; “integración académica” y “convivencia normalista”.

El último cuestionamiento que se preguntó a los alumnos fue ¿Qué mejoras propondrías para posteriores intercambios académicos?, donde al crear la red, las respuestas se agrupan en cuatro categorías; *académico*, *socialización*, *organización* y *calidad*.

**Figura 3.** *Conceptualización del intercambio académico.*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 se muestra la conceptualización del intercambio académico que tuvieron los y las alumnas de las LEPri y LEPre en relación con las mejoras que propondrían para futuros viajes, esto se desprende de la vivencia y convivencia durante este. Las cuatro categorías que se mencionan anteriormente estuvieron casi la misma densidad dentro de la red, dando como un margen del 4% una de la otra, es decir, *académicas* y *organización* tuvieron 27% cada una mientras que el resto el 23% respectivamente. Las unidades de análisis que más resaltaron fueron “más convivencia de los alumnos normalistas”, “cumplir con los itinerarios” y “mejor organización”.

### Conclusiones

Es importante reconocer que los intercambios académicos son una buena estrategia para acrecentar los cambios de culturas, ideas, conocimientos, entre otros aspectos, que ayudan a mejorar la educación, tal y como se manifiesta en la educación comparada, Altbach (1990, p.295) “está tan estrechamente vinculada a las ciencias sociales y del comportamiento que las tendencias y los desarrollos de estas disciplinas «nodrizas» dejan también su impronta en

aquella”. Es decir, nos ayuda a comprender qué acciones realizan otras instituciones para que sus estudiantes y profesores sean mejores día a día.

Sin duda alguna, las expectativas que se generan en un viaje, siempre o casi siempre debieran ser altas, puesto que es una gran oportunidad para conocer más lugares y de tal manera poder narrar y describir a los alumnos estas experiencias, sin embargo, hubo un par de alumnos que tenían pensamientos de que sería tedioso, tal vez se pueda explicar este pensamiento debido a la naturaleza del viaje de saber que tendrían que pasar toda una jornada intercambiando ideas.

El intercambio académico con sus características particulares que ofreció, los alumnos tuvieron un acercamiento con una cultura diferente de una manera bastante breve ya que fueron 2 días en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Durango, pero que sin duda alguna impresionó de manera suficiente a los estudiantes como se ve reflejado en sus respuestas. Las percepciones principalmente entusiastas se explican porque era la primera oportunidad de viajar a otra parte del estado, tal como lo mencionan los autores Fernández, Carreño, Cea, Santander y Yañez (2016)

Buscar nuevas experiencias y el conocer otras culturas, se destacan entre otros factores, como creer que los programas de intercambio sirven para la búsqueda de la autonomía y seguridad en uno mismo, el hecho de adquirir independencia dese la desvinculación del entorno familiar, y el interés por conocer gente (p.3)

Por otra parte, se debiera buscar un apoyo económico por parte de la ByCENES o el centro rector de educación, para que sea mayor el número de estudiantes que experimentan estos beneficios, si bien, ya hay intercambios académicos internacionales que por su particularidad son viajes más prolongados y son becas para las y los alumnos con promedios altos, mientras que el intercambio académico de cuarto semestre está abierto para todos aquellos que cursen este semestre, sean de las licenciaturas de educación primaria o preescolar, por ello la búsqueda del apoyo económico como se menciona al inicio.

### Referencias Bibliográficas

- Albatch, P. (1990). Estudios. Tendencias en la educación comparada. *Revista de Educación*. (93), pp. 295-309.
- Bogdan R. C. y S.K. Biklen (1982). *Qualitative research for education*. Allyn and Bacon, Boston.
- Fernández, C., Carreño, M., Cea, J., Santander, P. & Yañez, D. (2016). Motivaciones de intercambio en estudiantes universitarios. *Revista Global de Negocios*. 4(4), pp. 1 – 10.
- Hernández, R., Fernández, C. & Sampieri, P. (2003). “Metodología de la Investigación”, editorial McGraw-Hill.
- Maas, K., Solís, M. & Echeverría, H. (2016). Prácticas favorables y conceptualizaciones de los alumnos intelectualmente sobresalientes. En Madueño, M. & Serna, M. (coors). *Memorias en extenso*. Obregón. Octavo Congreso Internacional en Educación. Área temática: Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación, pp. 944 – 960.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geo enseñanza*, 13(2), 243-248.
- Moscovici, S. (1979) "El psicoanálisis, su imagen y su público". Huemul, Buenos Aires.



- Ortiz, Y. & Bados, D. (2017). Importancia de los intercambios internacionales en la formación científica de estudiantes de medicina. *Educación Médica*. (164), p.1. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.009>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), pp. 5-39.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2012). Planes de estudio de educación normales. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/organizacion\\_malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/organizacion_malla_curricular)
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós: Buenos Aires.

## CAPITULO 43

### El Desempeño Profesional de las Egresadas<sup>31</sup> de la ENEPO. Plan de Estudios 2012

Policarpo Chacón Ángel

[polichacon@gmail.com](mailto:polichacon@gmail.com)

Francisco Toledo Constantino

[constantino\\_paco@icloud.com](mailto:constantino_paco@icloud.com)

Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca

#### Resumen

La presente ponencia tiene como propósito presentar los resultados de un estudio de egresadas realizado en la ENEPO, durante el periodo comprendido de octubre de 2016 a noviembre de 2017, que tuvo como objetivo conocer el logro de las competencias genéricas, las profesionales, el desempeño profesional y el grado de satisfacción de las egresadas de la primera generación del Plan de estudios 2012. En este trabajo solamente se presentan los resultados del *desempeño profesional*. El estudio fue de tipo descriptivo con enfoque cualitativo. La técnica utilizada fue el grupo focal. Los fundamentos teóricos fueron los establecidos en el esquema básico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Como conclusión, puede decirse que el desempeño profesional es el reflejo de lo aprendido en la Escuela Normal, por tanto, el grado de satisfacción que expresan las egresadas da cuenta que lo aprendido no fue suficiente, necesitan actualizarse de manera constante para fortalecer la construcción y la reconstrucción de su docencia; porque no todo lo que se aprende en la Escuela Normal puede aplicarse, ya que los contextos son distintos. La educadora necesita reflexionar su práctica docente para construir un estilo propio de intervención docente.

**Palabras clave:** Desempeño profesional, formación, actualización, satisfacción, egresada.

#### Introducción

La formación inicial de profesores ha sido un tema central de las reformas educativas para que la educación responda a las necesidades sociales, sin embargo, los cambios que se han implementado, al decir de expertos en la materia, no han dado los resultados esperados; aun cuando la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE, 2010) recomienda mejores candidatos docentes y, "...para alcanzar este propósito se propone aumentar la exigencia en la entrada a los programas de formación inicial docente, estableciendo un examen de selección nacional y otras herramientas de evaluación. (p. 5)

Sin embargo, esta recomendación de la OCDE no dice a qué se refiere o cómo entiende a los candidatos de calidad, es decir, qué cualidades deben poseer; no obstante, existe mucha insatisfacción con respecto a la formación inicial, no sólo de la sociedad, sino de los mismos profesores. Lo anterior significa que la Escuela Normal no ha cambiado la cultura tradicional de la formación inicial, sin embargo, ese problema no es exclusivo de esa Institución, más

---

<sup>31</sup> En este estudio se utiliza la denominación egresada ya que, en esta generación, aun cuando, normativamente, hombres y mujeres pueden ingresar a la Institución, en esa generación, solamente ingresaron mujeres.

bien es un problema de la formación inicial tradicional que no ha podido superarse a pesar de las Reformas implementadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Como bien dice Perrenoud (2001)

Las reformas escolares fracasan, los nuevos programas no son aplicados, se exponen, pero no se aplican bellas ideas como los métodos activos, el constructivismo, la evaluación formativa o la pedagogía diferenciada. ¿Por qué? Precisamente porque en educación no se mide lo suficiente la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente. (p. 8)

En este sentido, la presente ponencia es producto de un estudio de egresadas, realizado en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (ENEPO), financiado por el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales 2017 (PACTEN 2017), de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

El objetivo de este estudio fue obtener información confiable sobre el logro de las competencias genéricas y profesionales de las egresadas del plan de estudios 2012, así como conocer su desempeño profesional y su grado de satisfacción con el objeto de generar información suficiente y pertinente para fundamentar propuestas que permitan mejorar el currículo de la formación inicial de docentes de educación preescolar. Las principales preguntas que orientaron este estudio fueron las siguientes: ¿Cuáles son los logros y deficiencias en el desarrollo del plan de estudios 2012 y ¿Cuál es el grado de satisfacción de las egresadas, en relación con las exigencias reales del ejercicio profesional?

El estudio se realizó de octubre de 2016 a noviembre de 2017 y, a través de la técnica de grupos focales, se recuperó la percepción que tienen las egresadas con respecto a su desempeño profesional; por las características propias de la población, se formaron dos grupos focales: el primero estuvo integrado por egresadas que están en servicio en un jardín de niños de sostenimiento público [GF1-Jard-Niños-Púb. 070417] y, el segundo, por egresadas que laboran en jardín de niños de sostenimiento privado [GF2-Jard-Niños-Priv. 070417].

Sin embargo, por lo extenso del informe final, en esta ponencia solo se presenta parte de los resultados relacionados con el *desempeño profesional*, específicamente a los fundamentos teóricos, a los estilos de intervención docente, a la planeación didáctica y a los ambientes de aprendizaje.

### **Metodología**

El presente estudio fue de tipo *descriptivo*, ya que expone las percepciones de las egresadas con respecto a su desempeño profesional; el enfoque fue *cualitativo*, con el objeto de comprender el sentido y el significado de los puntos de vista de las egresadas; se trabajó con la técnica de *grupos focales* para recuperar la percepción que tienen las egresadas con respecto a su desempeño profesional.

En la población y la muestra se consideró la propuesta de la ANUIES (2003), sin embargo, se adaptó a las características propias de la ENEPO, por ejemplo, solamente se consideró la Licenciatura en Educación Preescolar, porque es la única que se trabaja en la Institución, únicamente se consideró el Plan de estudios 2012 y exclusivamente la primera generación egresada en julio de 2016.

La población de estudio fue de 64 egresadas que conforman la primera generación del Plan mencionado, egresadas durante el ciclo 2015-2016. Aunque en la invitación para el estudio se consideró a las 64, solamente respondieron 33 que fueron consideradas como muestra.

Para el análisis de la información no se limitó solamente a describir mecánicamente la información obtenida, sino que también se hicieron interpretaciones y reflexiones a la luz de las teorías.

### **Resultados y discusión**

En este estudio se consideró a quienes obtuvieron su plaza en el concurso para ingreso al Servicio Profesional Docente y a quienes decidieron emplearse en algún jardín de niños de carácter privado.

Al respecto, existen estudios que abordan la experiencia de los profesores en sus primeros años de trabajo docente, por ejemplo, Álvarez, citado por Canedo y Gutiérrez (2016), describen este inicio como un *shock* que experimentan ante la compleja tarea que se les presenta, y se dice que:

El choque suele producirse entre los ideales elaborados en la etapa de formación y la cruda realidad de las escuelas, su inserción laboral representa una etapa de aprendizajes intensivos y significativos, en los que aprenden en contextos reales a resolver problemas y a tomar decisiones. (p. 4)

Para obtener información precisa del desempeño profesional se establecieron las categorías siguientes que permitieron profundizar en cada situación: fundamentos teóricos, estilos de intervención docente, planeación didáctica, ambientes de aprendizaje, atención a la diversidad y a las estrategias didácticas.

Con respecto a los **fundamentos teóricos**, con esta categoría se pretendió conocer, desde una mirada crítica, cómo los elementos teóricos planteados en cada uno de los cursos de la malla curricular, revisados en la Escuela Normal, sirvieron de marco durante el proceso de formación de las egresadas y qué impacto ha tenido en su desempeño profesional. Los planes de estudio que se derivan de la reforma educativa:

Se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación. En la fundamentación se consideran las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional para identificar los elementos que inciden significativamente en la reforma. (DOF, 2012. pp. 27-28)

En referencia con este planteamiento, en los dos grupos focales, se presentó una diversidad de opiniones, algunas coincidentes, otras divergentes, donde resaltan que los fundamentos teóricos adquiridos fueron fundamentales pero, al mismo tiempo, en algunos casos insuficientes, lo que les hace realizar prácticas tradicionales o conductistas y, por ello, plantean la necesidad de seguir actualizándose, ya que el contexto real es cambiante y la teoría revisada en la Escuela Normal, se desfasa como a continuación se describe:

Lo que se aprendió fue suficiente, lo necesario, sin embargo, necesitamos investigar para alcanzar una formación continua. La Normal dio las bases, pero ahora sabemos que no podemos quedarnos sólo con las teorías revisadas, que, aunque fueron fundamentales en la práctica, seguimos investigando. [GF1-Jard-Niños-Púb. 070417]

Este punto de vista indica que las egresadas están conscientes que es importante seguir actualizándose, ahora desde el campo real de trabajo y, de manera constante, fortalecer la construcción de su docencia.

Ha sido de gran apoyo, pero al enfrentarnos a la realidad, nos obligó a revisar otras lecturas para retroalimentar la formación. Al enfrentarnos a un contexto rural revisamos a otros autores para resolver las dificultades que se nos presentan con los niños y con los papás. En la Normal revisamos autores, pero en la práctica es difícil retomar todo lo aprendido, ha costado romper paradigmas. [GF1-Jard-Niños-Púb. 070417]

En la realidad nos enfrentamos a otro tipo de conocimientos y problemáticas sociales, las metodologías, por ejemplo, no son acordes a la realidad, es necesario actualizar a los teóricos que se revisan en la normal, pues siempre se manejan los mismos. [GF1-Jard-Niños-Púb. 070417]

Falta mucho que investigar por cuenta propia, ya que no hemos tenido una actualización, principalmente en el desarrollo infantil, puesto que los exámenes para ingresar al Servicio Profesional Docente, son más recientes y eso hace necesario relacionar la información anterior con la actual, dado que el avance del conocimiento cambia permanentemente. [GF1-Jard-Niños-Púb. 070417]

Por lo que se refiere a los **estilos de intervención docente**, éstos son fundamentales en los procesos de aprendizaje de los alumnos, puede decirse que son inherentes a él; también puede expresarse que, en la medida que el profesor emplee, en su práctica, la reflexión y la abstracción contribuirá para que sus alumnos utilicen niveles conceptuales complejos y, por ello, es importante que cada profesor defina su estilo de enseñanza, entendiendo que los alumnos presentan estilos diferentes de aprendizaje que, en muchas ocasiones, no permiten acomodarse a cada uno de ellos, por lo que, entonces, es necesario realizar ajustes a la práctica profesional.

Definir un estilo de intervención docente es algo muy propio, muy complejo a la vez, intervienen diferentes factores que giran en torno al profesor, como son los sociales y los culturales que, de alguna manera, se conjugan en cada actuar docente. Por ello, la reflexión de la práctica reviste gran importancia, pues esto permite ajustarla a los requerimientos que los alumnos van exigiendo en su aprendizaje. Todo en su conjunto, contribuirá a la construcción de un estilo propio de intervención docente.

Tomando en cuenta que este estudio sólo consideró a las egresadas de la primera generación del Plan 2012 y que, en consecuencia, su experiencia en esta categoría es reciente, al respecto externaron lo siguiente:

Tratamos de planear las actividades, sin embargo, llegamos a utilizar actividades rutinarias, aunque no las consideramos del todo incorrectas, sino herramientas, porque hay mucha exigencia para seguir rutinas y formas de trabajo por parte de los padres de familia. [GF1-Jard-Niños-Púb. 070417]

Comenzamos a adoptar un estilo de intervención desde el servicio social que realizamos, la docente tutora que nos acompañó fue de gran apoyo, retomamos sus experiencias, desde el asunto administrativo hasta el pedagógico, nos daba recomendaciones. Sin embargo, encontrar mi estilo propio fue un asunto interno, aprendimos a confiar en los niños, decidimos cómo debe ser el trabajo de una educadora. Lo que se les enseña a los niños es lo que uno debe exigirse a sí misma. El estilo de intervención se renueva cada día desde qué tipo de persona quiere uno ser. [GF1-Jard-Niños-Púb. 070417]

Estamos en proceso de construcción de un estilo de intervención docente. Este rubro causa conflicto, nos hemos preguntado hasta dónde es bueno utilizar una sola teoría o corriente pedagógica. Conocemos las teorías, pero, es necesario reflexionar para saber cómo aplicarlas en una realidad concreta. [GF1-Jard-Niños-Púb. 070417]

De acuerdo con la **planeación didáctica**, la planeación es una actividad profesional, es un espacio privilegiado para valorar y transformar la actuación docente sobre lo que sucede o podrá suceder en el aula. La planeación busca prever diversos futuros en relación con los

procesos educativos específicos, fines, objetivos y metas; permite la definición de acciones y, a partir de éstas, determinar los recursos y las estrategias más apropiadas para lograr realizaciones favorables. (Llarena, citada por Díaz Barriga 1990).

La planeación didáctica puede considerarse como una parte central y de suma importancia en la labor del docente, porque, a través de ella, se organiza y lleva a cabo el proceso de enseñanza, donde el profesor pone de manifiesto sus conocimientos y su creatividad; la planeación implica seleccionar y organizar actividades de aprendizaje, es el proceso donde se hace uso de los enfoques que permiten que los alumnos desarrollen pensamientos críticos sobre lo que aprenden. La planeación didáctica se convierte, entonces, en la parte fundamental del accionar docente.

Tomando en cuenta estos planteamientos sobre la planeación didáctica, cada uno de los grupos focales dieron cuenta de sus procesos vividos, tanto en la Escuela Normal, como donde actualmente se enfrentan en la realidad. En este contexto, se percibe que las egresadas que se encuentran trabajando en un jardín de niños público, aun presentan ciertas dificultades en cuanto a la planeación didáctica.

No hubo una explicación de las modalidades de intervención, sólo nos encuadraban a la unidad didáctica. No tuvimos el conocimiento de cómo realizar un proyecto y, cuando le preguntábamos al docente cómo realizarla, éste nos enredaba más. En el último semestre trabajamos la planeación argumentada. En la práctica no se tiene bien definido el propósito de la planeación didáctica y no hay una continuidad en la práctica por parte de las supervisoras. [GF1-Jard-Niños-Púb. 070417]

En relación con las egresadas que trabajan en jardín de niños privado, también denotan que la Escuela Normal no cubrió, en su totalidad, la orientación requerida para este propósito, evidenciándose vacíos y confusiones, quedando claro que los elementos adquiridos se reforzaron y aprendieron en el jardín durante su práctica profesional; al respecto manifestaron que ahora, como educadoras, se ven limitadas, puesto que en el jardín de niños privado ya tienen establecida la forma de cómo realizar la planeación didáctica y, en consecuencia, no pueden realizar propuestas diferentes.

Aunque había diferencias de estructura, sí se consideraban todos los elementos de la planeación, se respondían al qué, al cómo, al para qué; así como a los propósitos, actitudinales, procedimentales y valorales; no obstante, no hubo claridad en el campo formativo, en la competencia, en los aprendizajes esperados; el propósito lo aprendimos por experiencia de la educadora en el jardín de niños donde practicamos, podemos decir que lo aprendimos fuera de la Normal. [GF2-Jard-Niños-Priv. 070417]

En la Escuela Normal nos prepararon de una manera y, en nuestras escuelas, no se aplica lo que se aprende, es decir, lo aprendido no siempre se lleva a cabo, muchas veces porque el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) no lo permite y tampoco la institución permite proponer cosas distintas. GF2-Jard-Niños-Priv. 070417)

En cuanto a los **ambientes de aprendizaje**, para Zabalza, citado por Alvarado (2005), El término ambiente se refiere al conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y sociedad en su conjunto)” (p. 238).

Al respecto se observa que, entre los dos grupos focales, existen diferencias que son lógicas y congruentes porque no es lo mismo la práctica en un jardín público que uno privado y, dependiendo de la experiencia que tienen en los centros educativos, se notan, marcadamente, sus puntos de vista, por ejemplo, quienes trabajan en un jardín público, expresan lo siguiente:

Sí podemos retomar la parte teórica del curso revisado. Empezamos ahora a tener mayor cercanía con los niños y padres de familia. [GF1-Jard-Niños-Púb. 070417]

Los ambientes de aprendizaje se vieron de manera superficial, ya que estos enmarcan muchas cosas. No se revisaron, en la Normal, con profundidad, sólo se circunscribían al espacio físico, pero los ambientes de aprendizaje van más allá, hay que considerar desde la forma de expresión y relación con los niños. No conocimos, a ciencia cierta, cuál es su objetivo. No se tuvo información (material bibliográfico) suficiente de ambientes de aprendizaje. [GF1-Jard-Niños-Púb. 070417]

Mientras que quienes trabajan en un jardín privado, la práctica docente es distinta, aunque no refirieron propiamente a los ambientes de aprendizaje, expresaron lo siguiente:

La escuela no nos favorece, los espacios son muy reducidos, las relaciones con el personal son favorables, institucionalmente, hay coordinación, pues nos dan apertura para el trabajo, sobre todo se coordina el trabajo de la lectoescritura que es una exigencia de los padres de familia. [GF2-Jard-Niños-Priv. 070417]

No tenemos presión. El contexto social no ha afectado nuestro trabajo. [GF2-Jard-Niños-Priv. 070417]

### **Conclusiones**

Podría decirse que el desempeño profesional es el reflejo de lo aprendido en la Escuela Normal, por tanto, el grado de satisfacción que muestran las egresadas en los grupos focales, da cuenta que lo aprendido no fue suficiente, necesitan actualizarse desde el campo real de trabajo y, de manera constante, fortalecer la construcción y la reconstrucción de su docencia; porque no todo lo que se aprende en la Escuela Normal puede aplicarse, ya que los contextos son distintos. El profesor necesita reflexionar su práctica, practicar niveles conceptuales complejos para construir un estilo propio de intervención docente, pues éstos se renuevan día con día.

### **Referencias Bibliográficas**

- Alvarado de Ojeda, I. *et al* (2005). *Educación inicial ambiente de aprendizaje para la atención preescolar*, recuperado de <https://es.scribd.com/document/343603673/Educacion-Inicial-Ambiente-de-Aprendizaje>
- ANUIES (2003). *Esquema básico para estudios de egresados*, Colección Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES.
- Canedo Castro, C. C., y Gutiérrez López, C. (2016). *Mi primer año como maestro*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/fundamentacion](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/fundamentacion)
- Diario Oficial de la Federación (2012). *Acuerdo por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Gobernación.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (1990). *Metodología de diseño curricular para la educación Superior*. Recuperado de <http://omar.almarax.com/wp-content/uploads/2017/03/Metodolog%C3%ADa-de-Dise%C3%B1o-Curricular.pdf>
- OCDE. (2010). *Resúmenes ejecutivos Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/46216786.pdf>
- Perrenoud, P. “La formación de los docentes en el siglo XXI”. *Revista de Tecnología Educativa*, [en línea] 2001, XIV, n° 3. Recuperado de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)

## CAPITULO 44

### **Acompañamiento Pedagógico a Estudiantes durante el último año de Formación en la Escuela Normal**

Lucía Zamora de León  
Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 19B  
Guadalupe, Nuevo León

#### **Resumen**

El presente estudio tiene como propósito principal indagar las condiciones y acciones que implica realiza el acompañamiento pedagógico a los alumnos de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, para tener un referente y caracterizar el contexto bajo el cual se efectúa este proceso en la escuela normal.

La revisión de la literatura consistió en la exploración de informes de investigación y publicaciones de artículos en países como Colombia, Nicaragua, Perú y México (Arredondo, 2007, Calderón, 2012, Jaramillo, Osorio y Narváez, 2012, Martínez y González, 2010, Mercado, 2007, Minez, 2013, Montero, 2011 y Zepeda, 2008). Respecto a la fundamentación teórica se muestra el panorama de formación desde la escuela normal, la conceptualización de la formación docente y el acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora entre otros subtítulos.

El enfoque es de corte cualitativo entendido éste como la posibilidad de obtener información de los participantes a partir de sus experiencias, opiniones y perspectivas, mediante el estudio de casos con la variante de casos múltiples, se espera tener un panorama de los distintos matices que puede adoptar el acompañamiento pedagógico acorde a tres grupos de Práctica profesional y los grupos de cuatro escuelas primarias del municipio de Sabinas Hidalgo.

En relación a los participantes, el tipo de muestra es nominal, quedando integrada por tres tutores de la escuela normal, seis estudiantes normalistas y seis profesores titulares de educación primaria, las técnicas a implementar son la entrevista y la observación, se implementan además el diario de campo y la revisión documental.

**Palabras clave:** Formación docente, práctica docente, acompañamiento pedagógico

#### **Introducción**

Al ser el acompañamiento pedagógico el recurso para la transformación de la práctica docente desde el aula y a partir de la reflexión constante de lo que ocurre en la misma, es imprescindible contar con referentes que regulen cada una de las acciones, pues si bien en los lineamientos estipulados por la Secretaría de Educación Pública se ratifica la importancia de una formación inicial docente donde se observe la práctica reflexiva y se consoliden las competencias profesionales, no hay precisión de cómo debe realizarse y qué requerimientos deben cumplir los docentes que participan en el mismo, principalmente en séptimo y octavo semestres.

#### **Problema de investigación**

A partir del contexto de la escuela normal y en relación a los docentes, particularmente los profesores titulares de educación básica, no existe un Perfil académico particular, sólo se pide no estar en proceso de jubilación, cambio de adscripción o tener doble plaza docente, sin embargo, se solicita disponibilidad y compromiso, la capacitación que se ofrece se da a partir



de sesiones taller durante el ciclo escolar donde se abordan aspectos metodológicos, temáticas educativas actuales y sobre todo se establece un diálogo sobre el desempeño docente que cada estudiante demuestra en sus periodos de práctica intensiva frente al grupo durante su servicio social.

Respecto al formador de la escuela normal, el requerimiento es en primera instancia que tenga la misma licenciatura, esté familiarizado con algunas asignaturas de Acercamiento a la práctica docente, muestre dominio respecto al Plan y los programas de estudio de educación primaria vigentes, la planeación y evaluación; además de conocer estrategias de enseñanza y aprendizaje entre otros conocimientos, no se especifica Perfil profesional particular y generalmente se selecciona a partir del desempeño académico mostrado en la institución.

Las deficiencias en el acompañamiento pedagógico a los estudiante durante su práctica intensiva en séptimo y octavo semestres son una problemática que se pone de manifiesto en la idealización del docente a partir de la experiencia, la poca sensibilidad y falta de compromiso formativo de algunos docentes tanto en los formadores de la escuela normal como de instituciones de educación primaria, la falta de preparación de los docentes para participar como tutores, el escaso seguimiento al trabajo del aula, actividad exclusiva a revisión de material y planeación didáctica, la necesidad de instrumentos eficientes de seguimiento y evaluación durante la práctica intensiva, los procesos burocráticos a los que se enfrentan en la selección de profesores titulares de grupos en educación primaria, entre otras deficiencias .

Por lo anterior se plantea el siguiente cuestionamiento ¿Cuáles son las condiciones en las que se debe realizar el acompañamiento pedagógico en séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria para que se cumpla la función de mejora en la práctica docente?

### **Referentes conceptuales**

Desde la perspectiva de Doyle (1990), la formación docente se refiere al " conjunto de experiencias coordinadas, diseñadas para mantener un profesorado preparado para las escuelas primarias y secundarias" (como se citó en Marcelo, 1995; p 12).

La formación del docente debe favorecer en los profesores su responsabilidad en la escuela, una actitud reflexiva en la enseñanza y sobre todo el compromiso para promover valores (Edmunson, 1990 como se citó en Vaillant y Marcelo, 2001), al ser un proceso de aprender a enseñar, la formación del docente pasa por cuatro fases, las cuales presentan situaciones distintas en relación a los objetivos, contenidos y metodología:

- 1) Pre-entrenamiento: representa el aprendizaje que se consigue al ser alumno en instituciones formadoras de docentes.
- 2) Formación inicial: se observa cuando se realizan las primeras prácticas docentes y se vinculan los conocimientos pedagógicos.
- 3) Iniciación: corresponde a los primeros años de ejercicio profesional docente, en este momento se inserta en contextos diferentes al de la formación inicial.
- 4) Formación permanente: se busca perfeccionar la práctica en la enseñanza (Feiman, 1983, como se citó en Marcelo, 1995).

Al considerar la formación docente como la fase de preparación para la enseñanza posterior, es necesario tener en cuenta tres situaciones: supuestos pedagógicos (hacen alusión al proceso enseñanza-aprendizaje), implícitos ideológicos (se refieren a la relación que establecen profesor-alumno a partir de un modelo de enseñanza) y matrices psicosociales (aspectos emocionales que determinan las características de la relación y convivencia en el

aula).

Para Vaillant, la situación de la formación docente en América Latina está estrechamente vinculada con las dificultades de la profesión docente en general, y aún hay aspectos que hay que mejorar para lograr la calidad, entre ellos: la docencia se ha transformado en una profesión que no atrae a los mejores candidatos, el estatus de la profesión docente en comparación con otras carreras universitarias genera una presión familiar y social hacia los jóvenes interesados en la enseñanza para que busquen otras alternativas a partir de lo económico y del prestigio social (UNESCO, 2012 como se citó en Vaillant y Marcelo, 2001). En relación a los componentes del conocimiento de los docentes en formación, Grossman distingue cuatro tipos:

- a) Conocimiento psicopedagógico: es el conocimiento referido a la enseñanza, el aprendizaje y los alumnos, describe también las técnicas didácticas, gestión, planeación y evaluación de la clase además del conocimiento en el desarrollo humano.
- b) Conocimiento del contenido: constituye el conocimiento y dominio que se tiene de lo que se enseña, conocer y dominar un conocimiento facilita su enseñanza al tener la seguridad en hacerlo.
- c) Conocimiento didáctico del contenido: es la combinación entre dominio del conocimiento que se va a enseñar y la manera adecuada en que debe hacerse.
- d) Conocimiento del contexto: hace mención a la adaptación que debe hacerse del conocimiento a partir de las características tanto del alumno como de la escuela (Grossman, 1990 como se citó en Marcelo, 1995).

**El formador, se define** es el profesional que está capacitado y acreditado para ejercer esta actividad, posee conocimiento teórico y práctico además de compromiso hacia su profesión (Vaillant y Marcelo, 2001).

Para Mercado, el formador de docentes no solo debe limitarse a enseñar cómo debe ser la práctica, debe favorecer ante todo el análisis, la reflexión, la investigación y sobre todo el diálogo, también al referirse a los conocimientos que requieren señala: de la disciplina académica, de teorías educativa, pedagógica y didáctica, del nivel educativo en el cual se forma a los futuros docentes, psicología individual y social, metodología e investigación (Mercado, 2007).

En lo que refiere a la formación en los formadores, Pajak distingue las siguientes dimensiones: comunicación, desarrollo profesional, programas educativos, planificación y cambio, motivación y organización, observación y entrevistas, currículum, resolución de problemas, toma de decisiones, desarrollo personal, relaciones con la comunidad además de investigación e evaluación de programas (Pajak, 1993, como se citó en Vaillant y Marcelo, 2001).

Los conceptos de aprendizaje, formación y experiencias deben considerarse de manera interrelacionada, dado que en la formación y el aprendizaje de los adultos es necesaria considerar la experiencia en el trabajo, sin embargo, para que la experiencia práctica sea de calidad requiere que cumpla con tres principios: continuidad, interacción y reflexión.

El principio de continuidad en la experiencia representa la graduación de complejidad, donde el individuo no sólo logre un desarrollo cognitivo sino además que se observe en él un crecimiento tanto moral como personal, el principio de interacción en la experiencia se observa a partir del entendimiento de las situaciones prácticas como representaciones de la realidad, donde interactúan componentes que pueden presentarse por separado en otras situaciones y el principio de la reflexión se manifiesta de la siguiente manera: si se logra aprender de la experiencia es gracias al proceso reflexivo que se llevó a cabo, donde se

cuestiona sobre lo que se hace y por qué se hace, lo cual conduce a comprender la complejidad del trabajo profesional (Dewey, 1983, como se citó en Vaillant y Marcelo, 2001).

Para Kolb el aprendizaje por experiencia constituye el proceso para lograr el conocimiento mediante de la transformación de la experiencia, considera que aprender implica la resolución de conflictos y la interacción entre las personas y el ambiente; también precisa cuatro etapas que conllevan modos de aprendizaje adaptativo: (a) experiencia concreta, (b) observación reflexiva, (c) conceptualización abstracta y (d) experimentación activa (Kolb, 1984, como se citó en Vaillant y Marcelo, 2001).

Respecto a los problemas que enfrentan los formadores, existe una clasificación en problemas generales y problemas específicos, los primeros hacen alusión a las situaciones que se suscitan a partir de las observaciones y recomendaciones por parte de los titulares de educación primaria, es decir las carencias detectadas en los normalistas durante sus prácticas intesivas y en lo que refiere a los problemas específicos, quedan constituídos por las demandas del tutor, la escuela o los alumnos del grupo de primaria (Mercado, 2007).

El acompañamiento pedagógico representa la sucesión de acciones tales como apoyar, canalizar, gestionar las necesidades del acompañado a fin de potencializar los conocimientos, habilidades y actitudes en su quehacer docente (Álvarez, 2010 como se citó en Matus, 2012). Se pretende mejorar la práctica a partir de la identificación de áreas de oportunidad y el establecimiento de planes de apoyo que promuevan la reflexión y análisis del proceder docente frente al grupo; este proceso se da a partir de cuatro momentos: (1) diseño del plan de Acompañamiento pedagógico, (2) observación de clase, (3) retroalimentación y acuerdos y (4) realización de talleres de capacitación (Rimari, 2009, como se citó en Herrera, s/f).

Entre los principios que sustentan el acompañamiento pedagógico se encuentran los siguientes: autonomía (al desarrollar la capacidad y habilidad para asumir de forma conscientes y libre la propia actuación), participación (propicia la iniciativa y las propuestas, la intervención y la toma de decisiones), integridad (visión interdisciplinaria y globalizadora de experiencias), equidad (propicia la inclusión, el bienestar colectivo), criticidad (favorece el pensamiento crítico respecto a problemáticas) ética (se promueve una manera de ser a partir de principios y normas sociales (García, 2012).

Respecto a las características profesionales que debe mostrar quien participe como acompañante Gramazonas señala las siguientes: habilidad para comunicarse, iniciativa, actitud proactiva, empatía, trabajo en equipo habilidad para observar, registrar y procesar la información, dominio en herramientas digitales, liderazgo democrático y actitud asertiva frente a diversas situaciones, conocimiento de la propuesta pedagógica vigente, dominio de contenidos y enfoques de diversas asignaturas además de ejercer la crítica y autocrítica con un sentido de disposición para el cambio y sensibilidad en la toma de decisiones (Gramazonas-Dre, 2011 como se citó en Montero, 2011).

Para la implementación del acompañamiento pedagógico, en opinión de Calderón, es necesario considerar diversos instrumentos que favorecen a la vez la planificación, organización, ejecución y evaluación, por consiguiente, es necesario plan de acompañamiento pedagógico, guía de observación, cronograma, plan de reforzamiento docente (Calderón, 2012).

Desde el contexto del Plan de estudios 2012, el acompañamiento pedagógico se da a partir de los cursos del Trayecto formativo de Práctica Profesional, esto proceso se pone de manifiesto de manera gradual hasta lograr la autonomía del estudiante normalista en séptimo y octavo semestres, último año de formación inicial docente.

Algunas precisiones respecto al acompañamiento en séptimo y octavo semestres son las siguientes: (a) se favorece la autonomía y la concreción de competencias profesionales del estudiante sustituyendo las prescripciones por procesos reflexivos y críticos sobre la práctica docente, (b) La reflexión en la acción y la argumentación representan aspectos determinantes para la transformación y mejora de la docencia, (c) se promueve la responsabilidad del estudiante normalista para decidir y actuar (d) las evidencias de aprendizaje del estudiante en su estancia en instituciones de educación primaria representan insumos para mejorar su desempeño docente (SEP , 2012)

Para Yurén, el formador de la escuela normal asume el rol de tutor ya que representa el referente a partir del cual el docente en formación construye su saber y transforme su práctica (Yurén, 1999, como se citó en SEP, 2012).

### **Metodología**

Al implementar el enfoque cualitativo en el presente estudio se estará en posibilidad describir e interpretar el proceso de acompañamiento pedagógico a partir de las percepciones, experiencias y retos del tutor en la escuela normal como del profesor titular del grupo de escuela primaria donde el estudiante normalista realiza su práctica intensiva en el transcurso de su servicio social.

En lo que refiere al alcance de investigación, en primera instancia es exploratorio, puesto que hay poca orientación del acompañamiento pedagógico para su implementación en la escuela normal y los roles que deben asumir quienes participan, posteriormente es descriptivo porque se pretende tener mayor claridad en relación a las condiciones, acciones, y procedimientos que se implementan en el contexto de la escuela normal para identificar áreas de oportunidad, fortalezas además de las semejanzas en relación a otros estudios realizados (Muñoz, 2011).

En relación a la metodología en esta investigación se considera Estudio de casos, en la variante de Estudio de casos múltiple, a partir del acercamiento a las acciones que llevan tres tutores con su grupo en la escuela normal y el contexto de cuatro escuelas primarias en las cuales los estudiantes realizan su práctica intensiva, se busca tener la configuración y las diferencias desde las particularidades de los docentes. (Murillo s/f).

Para el acopio de datos, las técnicas son la observación y la entrevista principalmente; también se utiliza el diario de campo y la revisión documental.

La guía de observación se implementará en las visitas que se hagan al tutor durante las sesiones de trabajo de Práctica profesional en la escuela normal, en su diseño se consideró el documento Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño en las funciones docentes en el campo disciplinar humanidades en educación media superior (SEP, 2016). Y en lo que refiere a las visitas a los estudiantes en su grupo de educación primaria el referente son las competencias profesionales inscritas en el Perfil de egreso (SEP, 2012b).

Respecto a la entrevista tanto a tutores como a profesores titulares de educación primaria, los cuestionamientos se organizan a partir de cuatro rubros: comunicación, actitudes, aptitudes y responsabilidad.

En lo que refiere al diario de campo, la propuesta considerada es a partir del siguiente esquema, 1. Fecha de la actividad, 2 Actividad, 3. Anotación de las actividades o tareas no realizadas, 4. Registro de resultados, 5. Interpretación de datos o hallazgos, 6. Impacto de la experiencia.

Para cumplir con los requerimientos de validez, los instrumentos, así como la metodología de la investigación es evaluada por un agente externo con experiencia en investigación, en lo que respecta a la confiabilidad, se realizará la triangulación comparando la opinión de

docentes y estudiantes con los documentos institucionales que se implementan en dicho proceso.

### **Análisis de resultados**

Durante la aplicación de instrumentos se contó en todo momento con el apoyo de los directivos tanto de la escuela normal como de las escuelas primarias, sin embargo, se presentaron situaciones como las actividades de las escuelas primarias, el tiempo y las funciones de la investigadora dentro de la escuela normal, las cuales dificultaron un poco el trabajo de campo.

La organización y codificación de datos se dio a partir de Atlas Ti, con la codificación abierta se realiza la generación de categorías, la unidad de análisis es de significado lo cual permitió identificar similitudes y diferencias descritas por los participantes, y mediante la codificación axial se comparan las categorías para buscar vinculaciones.

A partir de los resultados parciales, en el escenario de la escuela normal:

- a) Los aspectos que tienen mayor dominio los tutores durante las sesiones de Práctica profesional son la empatía hacia sus estudiantes normalistas, el trato amable y disposición.
- b) En las sesiones de trabajo, se abordan temáticas generales de educación o algún tópico que surja de los estudiantes, no es visible el análisis y reflexión sobre prácticas docentes o experiencias al trabajar en el grupo de primaria.
- c) Respecto a las deficiencias identificadas en el desempeño del estudiante normalista y en relación a las competencias profesionales, son principalmente Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica y 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, se trabajan de manera individual y de manera aislada del grupo.
- d) Respecto a la frecuencia de las visitas, éstas dependen del desempeño del estudiante normalista y de las deficiencias observadas.

En los grupos de educación primaria:

- A) la relación entre normalista y profesor titular es cordial, en algunos se observa mucha empatía y confianza, al grado tal que estudiantes normalistas reproducen actitudes y prácticas que observan en sus profesores.
- B) se identifica también disponibilidad del titular del grupo para apoyar al estudiante normalista en relación a los alumnos que requieren mayor atención, en algunos casos apoyan al normalista en su explicación al grupo.
- C) Las observaciones que registran respecto a las competencias profesionales son muy generales, las recomendaciones y sugerencias la mayor parte de las ocasiones son verbales.

Respecto a los instrumentos implementados para la visita del tutor, se requiere mayor precisión respecto a indicadores y sobre todo que sean medibles.

### **Conclusiones**

Considerando la etapa de la investigación y los resultados parciales de la misma se presentan las siguientes conclusiones:

La falta de orientaciones puntuales respecto a la función que cumple el tutor y el profesor titular de educación básica contribuyen a la poca efectividad del acompañamiento

pedagógico como estrategia de mejora de la práctica docente.  
El requerimiento de un curso previo tanto para el tutor como el profesor de educación básica favorece este proceso formativo en la escuela normal.

### Referencias Bibliográficas

- Arredondo M. (2007). *Formadores de formadores. RMIE, abril-junio 2007, vol. 12, núm. 33, pp. 473-486*
- Calderón, R (2012). *Incidencia del proceso de Acompañamiento pedagógico en el desempeño docente innovador del formador de formadores en las escuelas normales públicas de Jinotepe, Managua, y Estelí, I semestre 2012* (Tesis para optar al título de Maestría, Formación de formadores de docentes de educación primaria o básica). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- García, D. (2012) *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Serie Acompañamiento pedagógico No. 1, Edit. Centro cultural Poveda.
- Herrera, A. (s.f) *La asesoría pedagógica en inacap: un modelo de gestión para el Acompañamiento pedagógico, desarrollo y formación docente y el apoyo tutorial a estudiantes*. Ponencia presentada en la universidad de Chile, recuperado el 12 de julio de 2017 de <http://studylib.es/doc/898906/la-asesor%C3%ADa-pedag%C3%B3gica-en-inacap--un-modelo-de>
- Jaramillo, L. Osorio, M. Narváez, V. (2011) *El Acompañamiento pedagógico en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación*. Revista infancias imágenes /pp. 111-118 / Vol. 10 No. 2/julio –diciembre de 2011 recuperado de [http://scholar.google.com.mx/scholar?start=50&q=Acompañamiento pedagógico+pedagógico+docentes+&hl=es&as\\_sdt=0.5](http://scholar.google.com.mx/scholar?start=50&q=Acompañamiento+pedagógico+pedagógico+docentes+&hl=es&as_sdt=0.5)
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.
- Martínez Diloné, Héctor A., González Pons, Sandra (2010). *Acompañamiento pedagógico pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva Ciencia y sociedad*. Recuperado el 24 de junio de 2016 de <http://uaeh.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>issn> 0378-7680
- Matus López Claudia Patricia, *Análisis del Acompañamiento pedagógico Pedagógico que se realiza en la Práctica Docente de Familiarización II y su incidencia en la calidad de la Formación Inicial de los estudiantes de segundo año de magisterio de la Escuela Normal “José Martí” del departamento de Matagalpa, durante el primer bimestre del año 2012*. Tesis para optar al nivel académico de Máster en formación de formadores de educación primaria o básica. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Mercado E. (2007). *Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, VOL. 12, 487-512
- Minez Zhindy (2013) *Acompañamiento pedagógico pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente*. Recuperado el 17 de junio de 2016 de <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/issue/view/60>
- Montero, C. (2011) *Estudio sobre Acompañamiento pedagógico pedagógico, experiencias, orientaciones y temas pendientes*. Recuperado el 28 de abril de 2017 de [http://www.cne.gob.pe/congresopedagogico/.04\\_Magistral.ppt](http://www.cne.gob.pe/congresopedagogico/.04_Magistral.ppt).

Murillo, J. (s.f) *Estudio de casos*. Asignatura: Métodos de la Investigación educativa Universidad Autónoma de Madrid Facultad de Formación del Profesorado y educación Magisterio de Educación especial

SEP (2012) *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México: Autor.

SEP (2012 b) *Perfil de egreso de la educación normal*. Recuperado el 10 de marzo de 2017 de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/perfil\\_egreso](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso)

SEP (2016) *Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño en las funciones docentes en el campo disciplinar humanidades en educación media superior*. México: Autor

Viallant, D. y Marcelo, C. (2001) *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Zepeda, S. (2008). *Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de Acompañamiento pedagógico pedagógico*. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 43

## CAPITULO 45

### Creencias docentes acerca del acompañamiento para la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales

Sergio Hugo Hernández Belmonte

[belshu@hotmail.com](mailto:belshu@hotmail.com)

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

#### Resumen

Este texto es un avance de investigación sobre las creencias de los asesores de Informe de Prácticas Profesionales (IPP), acerca de su papel como acompañantes del proceso de titulación de alumnos normalistas. Es un estudio cualitativo enfocado a la teoría fundamentada, que pretende escuchar a maestras que ejercen la función de asesoría en una escuela Normal de la CDMX. Se adopta el concepto de creencia de los docentes para interpretar los mensajes que emiten las asesoras al ejercer su función. Se percibe que el actuar de las maestras se encuentra envuelto en la incertidumbre de no saber qué hacer frente a las exigencias de nuevos requerimientos. Sus reacciones ante los cambios son una mezcla entre lo que ya saben y lo que tienen que hacer, el rol que les otorga la nueva normatividad para el proceso de titulación aún no le queda claro, pues, están aprendiendo a la par de sus alumnos y compañeros. El papel del asesor de informe de práctica es importante debido al acompañamiento que realiza con los alumnos de séptimo y octavo semestre, por esa razón cabe preguntar cómo concibe la asesoría y que consideraciones lleva al ponerla en práctica.

**Palabras clave:** Asesoramiento, Competencias profesionales, Creencias del profesor, Formación inicial y Titulación

El trabajo de titulación en cualquiera de sus modalidades<sup>32</sup>, es un ejercicio de reflexión para el estudiante normalista. Requiere que el alumno demuestre las competencias generales y profesionales adquiridas a lo largo de su formación inicial. El camino se vuelve tortuoso a tal grado, que algunos estudiantes deciden retirarse y no continuar, a sólo unos meses de concluir la licenciatura. Los que avanzan se enfrentan a las presiones que implica el trabajo en el grupo, las exigencias de los titulares, directivos y padres de familia, las tensiones entre los asesores y los profesores de práctica profesional y demás, todo a la par de la redacción de su IPP.

La figura del asesor y su tarea de asesoramiento se torna importante para hacer menos árido el paso por el séptimo y octavo semestres, pero, en ocasiones su actuación (consciente o inconsciente) se convierte en un obstáculo para avanzar. Al atender la asesoría se requiere conocer la realidad que viven las escuelas primarias, tener apertura acerca de las ideas de los docentes en formación y también revisar los documentos normativos que rigen la estructura del informe de práctica, entre otras cosas. De no ser así, lejos de auxiliar a los estudiantes se trunca su camino, pues, los vacíos formativos se incrementan.

---

<sup>32</sup> Es a partir de la implementación del Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, que se establecen tres modalidades de titulación: Portafolio de evidencias, Informe de prácticas profesionales y Tesis. En la reforma anterior, la de 1997, la única forma de titulación era a través de la elaboración de un documento recepcional.



Este texto es un reporte parcial de investigación acerca de la tarea que cumplen los asesores en la escuela Normal en la modalidad de titulación: Informe de prácticas profesionales. Tiene por objetivo:

- Interpretar las creencias que los asesores de informe de práctica profesional poseen para la conducción del documento de titulación.
- Identificar los aspectos que consideran relevantes a la hora de realizar el acompañamiento con los alumnos normalistas.

Se entiende al asesoramiento como un medio para que el sujeto que aprende se apropie de las competencias que por sí mismo no puede hacerlo. Para el seguimiento de la investigación y poder dilucidar las creencias de los docentes se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo entiende la asesoría el profesor de la escuela Normal?
- ¿Qué elementos considera al realizar el acompañamiento de sus asesorados?

### **Sobre la noción de creencia**

La creencia en su modo más simple no se puede definir porque no es algo concreto, algo palpable, aunque se sepa que está allí acompañada de un recuerdo, una percepción, es un sentimiento peculiar (Villoro, 1989). La creencia puede ocupar el lugar de una representación, el de una imagen que se crea de algo o de alguien, pero que al mismo tiempo permite distinguir entre lo real y lo ficticio.

Según Villoro (1989) la creencia puede verse desde dos rubros: como una ocurrencia mental o como una disposición. Éste texto se aboca a la primera noción, la de la ocurrencia mental, porque se relaciona con la cualidad del acto de creer, con un posicionamiento que ocurre en la mente del sujeto, que sólo le pertenece a él y por lo tanto es el único que tiene acceso a su creencia. La creencia en este sentido se entiende como una cualidad de la subjetividad, en un sentido de interiorización y privacidad del sujeto, pertenece a su conciencia. Las creencias son verdades del sujeto indiscutibles e intrínsecas, con valor afectivo y componentes evaluativos, que residen en su memoria (Nespor, 1987).

La creencia como ocurrencia le sirve al sujeto para hacer uso de ella en el momento en que lo considere conveniente, porque la posee, está a su disposición, incluso el sujeto no es consciente de su posesión, está allí sin saberlo y puede manifestarse de diversas formas. Se pueden tener muchas creencias y manifestarlas en cualquier momento, o no dar muestra de que se poseen, no tienen un inicio ni un cierre son atemporales por lo que es complicado identificar su inicio y su cierre.

Poseer creencias no indica que el sujeto sea consciente de ello, se relaciona más con la capacidad de hacer algo, aunque no lo haga en todo momento o realice diferentes actos en distintas circunstancias. La creencia lleva consigo un sentimiento de inseguridad y vacilación, en ocasiones de viveza y firmeza (Villoro, 1989), pero esto es definido sólo por el sujeto que la experimenta por tanto puede decirse que la creencia es una experiencia personal, que sólo puede describir el sujeto. La creencia como ocurrencia carece de objetividad pues se encuentra en la conciencia del ser.

La creencia puede definirse, pues, como “la actitud de quien reconoce algo por verdadero” (Quintana, 2001, 18), es esta la posición que se adopta en este escrito, el maestro crea sus creencias o crea su verdad con respecto a la enseñanza, al aprendizaje a la formación y le es verdadero porque lo cree así, es una verdad que tiene con respecto a algo, forma parte de sus teorías implícitas. En este sentido Dewey (1984) dice que la creencia

Abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro (p. 24).

### **Ruta metodológica**

Este estudio se orientó hacia la Teoría Fundamentada (TF) (Glaser y Strauss, 1967). La TF “toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (Flick, 2007, p. 20). Además, la TF está encaminada a la comprensión de la interacción de los sujetos con el objeto de estudio en un proceso dialéctico donde el diálogo los transforma a ambos. Desarrollar un trabajo orientado a ésta metodología con los formadores de docentes, obligó a distanciarse de cualquier noción teórica apriori para que el análisis sistemático de los datos recopilados permitiera descubrir una base que sustentara la temática a tratar.

La investigación procuró escuchar las voces de los formadores de docentes en una institución de nivel superior, voces que en ocasiones son omitidas a la hora de tomar decisiones, por esa razón se utilizó la entrevista en profundidad como dispositivo de investigación, como una forma de tener un contacto cara a cara con los sujetos de primer orden, denominación que se le dio a los maestros participantes de la investigación porque son sujetos que a través de sus constructos elaborados en la escena social, organizan sus experiencias en la vida diaria y en el mundo de la sociedad (Flick, 2007).

El estudio se desarrolló durante el ciclo escolar 2016 – 2017, con maestras de una escuela normal particular con especialidad en educación primaria en la Ciudad de México. La forma de tener acceso a las interpretaciones de las maestras fue a través del desarrollo de entrevistas en profundidad. La muestra inicial del estudio comprendía 15 profesores, sin embargo, se decidió trabajar solamente con 4 de ellas que cumplieran con la característica de haber cursado un curso relativo a la elaboración de informes profesionales, esto bajo el supuesto de que podrían aportar más elementos de análisis.

Después de la aplicación de las entrevistas se procedió a su transcripción haciendo ajustes para que su lectura fuera de fácil acceso. Se procedió a codificar<sup>33</sup> en categorías descriptivas; enseguida se hizo una lectura especulativa para detectar las relaciones entre los discursos de las profesoras, generando así categorías sensibilizadoras o de relación transversal. Enseguida se realizó una reducción de categorías mediante un proceso de comparación constante. Al final se detectaron 6 categorías sintetizadoras, sin embargo, por cuestiones de espacio aquí se reportan sólo 2 de ellas, mismas que se desarrollan como parte de los resultados hasta el momento:

- Por dónde empezar el informe. La elección del tema.
- Asesorar o dar seguimiento a la práctica profesional.

---

<sup>33</sup> Se entiende a la codificación como una forma de reconocer los datos que aportan las docentes, de dar un seguimiento para interpretar su significado. Codificar lejos de ser un ejercicio mecánico, implica un diálogo con la información para recontextualizar el discurso de los sujetos y empezar a pensar de una forma distinta (Coffey & Atkinson, 1994).

### **Por dónde empezar el informe. La elección del tema.**

Una de las sugerencias que establece la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) es realizar un ejercicio autodiagnóstico acerca de las competencias genéricas y profesionales que se pretenden desarrollar al finalizar la licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2016). Se trata de identificar en cuál o cuáles de las competencias es necesario profundizar durante la última fase de la formación inicial, cuál genera vacíos formativos que son susceptibles de ser abordados a lo largo del servicio social, pues, sería erróneo dedicar el documento de titulación a un aspecto que se cree consolidado. Un acierto en el documento de Modalidades de titulación reformulado por las autoridades educativas, es intentar establecer una conexión entre el nivel de Educación Primaria y el de la Normal. Para ello propone revisar los Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes (SEP, 2016), esto contribuye a que el alumno identifique los rasgos deseables para la evaluación docente y lo acerca a la realidad del ejercicio profesional.

Sin embargo, la revisión de las competencias genéricas y profesionales, y de los Parámetros e Indicadores, no siempre se realiza. De acuerdo con las maestras entrevistadas, se reconoce que los alumnos no autodiagnostican su práctica, sino que diagnostican al otro, al alumno con el que van a trabajar en la escuela primaria.

Si bien atender las situaciones que aparecen en el ámbito escolar es una obligación del maestro, para efectos del informe de titulación no es posible reportar todo al mismo tiempo. Pero los alumnos trabajan en atención a las peticiones del asesor, que exige realizar un diagnóstico amplio que no siempre se recupera a la hora de intervenir en la práctica, idea opuesta a lo que se plantea en los lineamientos de titulación que indican que el punto de partida es la intención del alumno por atender una temática de su interés. Esto lleva a la idea de lo que se hacía en el Plan de estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria con la redacción de documentos recepcionales, en el discurso eso ya pasó, en la práctica no. El docente al transitar por una nueva forma de trabajo establece combinaciones entre las nuevas exigencias y lo que aprendió en el plan anterior, no lo hace por estar en contra de las propuestas formativas sino porque tiene seguridad en lo que aprendió, pues, le asegura éxito y le otorga confianza (Alliud, 1998). El maestro-asesor transita por una etapa de acomodamiento de sus conocimientos en donde juega con los obstáculos que se le presentan, busca resolver a la par de sus asesorados aquellas dudas que van apareciendo, es un aprendizaje de un rol distinto.

Sólo hubo un caso en donde una profesora refirió una forma distinta de iniciar el trabajo, la reflexión con sus alumnos asesorados comienza a través de la elaboración de una autobiografía. Según Alliud (2011) el maestro posee una biografía escolar y personal que perfilan su trayectoria, y esto para el tema que nos atañe sirve a los asesorados para dilucidar su implicación en la temática que deseen abordar, para generar autoconocimiento, pues, en ocasiones la temática detectada para informar, va más allá de su inserción en la licenciatura, más bien, puede ser una deuda que tiene con su historia personal.

El ejercicio autobiográfico es un elemento clave para que se origine en el sujeto (docente en formación), un autoconocimiento de su actuar docente. A través de la elaboración del informe de prácticas se espera que sea la reflexión sobre la propia práctica la que lleve a identificar los elementos de mejora en el sujeto (Bazdresch, 2010), para que suscite una transformación en su actuar docente y de forma directa o indirecta impacte en el niño. En la medida que el docente se conoce a sí mismo, que comprende cómo es que aprende (metacognición), es posible establecer estrategias de mejora que involucren a los demás actores educativos.

Esto no quiere decir, por ningún motivo, que la maestra que lo realiza desarrolle un mejor trabajo que las otras, sin embargo, comunica que los estilos de trabajo son diversos y que la forma de entender la norma también lo es; que a pesar de que es la segunda generación que los maestros atienden con respecto a la nueva forma de titulación, lo están realizando por separado, no se logra establecer acuerdos de trabajo o directrices que otorguen certeza a sus decisiones, cuestión importante por el papel que poseen como acompañantes de alumnos que están por cerrar su formación inicial.

### **Asesorar o dar seguimiento a la práctica profesional**

Una de las situaciones que se presenta durante el proceso de asesoramiento del informe de práctica, de acuerdo con las maestras entrevistadas, es la suplantación de roles, es decir, querer ocupar un papel que no corresponde. Sucede en dos vertientes. La primera cuando el docente que dirige el trabajo de la Práctica profesional decide controlar el uso de los instrumentos diagnósticos, proponer temas a los asesorados, y con ello revisar el avance del texto de titulación estipulando fechas de entrega para considerarlo como un elemento de evaluación.

En la segunda vertiente y en el extremo opuesto, se encuentran los asesores que están decididos a intervenir en la práctica de los alumnos de séptimo y octavo semestre, organizar visitas a las escuelas primarias para entrevistarse con los titulares de grupo y hasta los alumnos que atenderá el docente en formación. Algunos más, llegan a revisar las planeaciones didácticas y materiales de los futuros docentes.

Los asesores de práctica al provenir de cualquiera de los espacios de los trayectos formativos, aportan elementos para analizar la práctica desde afuera, esto es posible gracias a instrumentos como el diario, las grabaciones de audio o video, anecdotarios, portafolios y demás. Es a través de la manipulación de dichos instrumentos que el alumno puede reconocer cómo es su práctica y por qué es una y no otra (Bazdresch, 2010). Pero la aplicación de los instrumentos se dificulta en el momento en el que se transgreden los roles entre los asesores del documento de titulación y los profesores de práctica.

La normatividad para la elaboración de los informes de práctica indica que “los asesores del trabajo de titulación no acompañan a los estudiantes en las prácticas porque su vinculación con la práctica profesional es diferente” (SEP, 2016, p. 5). Sin embargo:

La propuesta de la SEP plantea el desarrollo de una reflexión sobre la acción o de una visión postactiva (Parcerisa, 2003), pues, lo que el docente en formación no logra reconocer a primera vista, el asesor intentará guiarlo para que desarrolle una perspectiva más amplia de su actuar docente “de la práctica en las escuelas de educación básica se obtienen los insumos para el trabajo de titulación” (SEP, 2016, p. 5). Sin embargo, durante los primeros acercamientos a la elaboración de los informes de práctica las maestras muestran incertidumbre.

La incertidumbre acompaña el trabajo de las maestras, razón que obliga a una búsqueda de certeza en lo que hacen. Según ellas, no hay claridad acerca del porqué del cambio en la forma de titulación, de esta manera la apropiación acerca de su labor queda ajena a su entendimiento.

### **Conclusiones**

La investigación muestra que el formador de docentes se encuentra en una etapa de adaptación, en donde aún no posee una apropiación plena del rol que le corresponde asumir como asesor, no lo hace porque no tiene entendimiento pleno de qué debe hacer y por qué.

La noción que el docente tiene del asesoramiento es una mezcla de saberes que le acompañan en su proceder, los docentes, dice Gimeno (1997) “actúan de acuerdo a sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización” (p. 107).

La creencia del maestro-asesor, le sirve para interpretar la realidad, que es construida a través de sus experiencias personales y sociales, vale la pena agregar también las académicas. Las creencias de los asesores reflejan conocimiento, sentimiento de necesidad de creer en algo o en alguien y también voluntad para desarrollar la capacidad de elección fundamentada en el sentido común.

El ejercicio de introspección, que requiere el informe de prácticas, sólo es posible si el acompañamiento del asesor lo permite. Para ello, escuchar al otro es una tarea indispensable. De esta manera convendría reflexionar desde la propia biografía del asesor en qué medida permite o autoriza al otro para desplegar sus potencialidades. En qué medida asesorar implica despegarse de las emociones y pasiones propias para dejar el camino libre al estudiante para que aprenda.

Se torna urgente un seguimiento de trabajo de los asesores del IPP, como parte de una tarea de formativa que le permita resolver sus dudas. Paradójicamente, puede reconocerse la necesidad de asesorar a los asesores, que, si bien son profesionales de la educación, con un bagaje cultural amplio, los vacíos formativos que presentan ocasiona un efecto de bola de nieve en donde, de no resarcir las fallas, los afectados son los beneficiarios finales.

## Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. El maestro que aprende. En *Ensayos y Experiencias*, Año 4, Nro. 23, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Alliaud, A. & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación (Nueva carrera docente).
- APA (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. Tercera edición traducida de la sexta en inglés. México: Manual Moderno.
- Bazdresch, M. (1998) *Vivir la educación. Transformar la práctica*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Dewey, J. (1998). ¿Qué es pensar? En *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Folguera, P. (1994). *¿Cómo se hace historia oral?* (1ra ed.). España: Eudema.
- Gimeno, J. (1997). Docencia y cultura escolar. En *Reformas y modelo educativo*. Buenos aires: Ideas.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada*. Chicago: Aldine.
- Nespor, J. (1987). *El papel de las creencias en la práctica de la enseñanza*. Revista de Estudios Curriculares.
- Parcerisa, G. A. (2003). La secuencia formativa: una manera de ver y de prever la acción educativa. En Parcerisa (Ed.) *Planificación y Análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisual*. Barcelona: Herder.
- SEP (2012). *Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP (2016). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Plan de estudios 2012. México: SEP.
- SEP (2016). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica*. Ciclo escolar 2016-2017. México: SEP/Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Villoro, L. (1989). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

## CAPITULO 46

### Desarrollo de la Práctica Situada en el Programa de Mentoría en la LEI-BUAP

María Amelia Xique Suárez; [amelia.xique@correo.buap.mx](mailto:amelia.xique@correo.buap.mx)  
Benjamín Gutiérrez Gutiérrez; [benjamin.gutierrez@correo.buap.mx](mailto:benjamin.gutierrez@correo.buap.mx)  
Josué Cinto Morales; [josue.cinto@correo.buap.mx](mailto:josue.cinto@correo.buap.mx)  
Anne Asension Moulis; [anne.asensio@correo.buap.mx](mailto:anne.asensio@correo.buap.mx)  
Facultad de Lenguas. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

#### Resumen

El ingresar a la universidad implica un cambio para los alumnos, no solo en el aspecto educativo sino también en el personal ya que a muchos se les dificulta el adaptarse en el nivel superior, especialmente si proceden de zonas rurales u otros estados, y por lo consiguiente puedan verse afectados en su rendimiento académico obteniendo bajas calificaciones o reprobado materias e incluso desertar por lo que es necesario crear estrategias para apoyarlos tanto en su adaptación al medio como en su desarrollo académico con el fin de que su permanencia en la universidad sea lo más agradable posible. Es por esta razón que a partir de 2012 se crea en la BUAP el Programa de Mentoría. En el caso de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) de la Facultad de Lenguas se crea el Programa de mentoring de Servicio Social donde estudiantes de 7º y 8º cuatrimestre desempeñaran el rol de estudiantes mentores proporcionando asesoría a los alumnos de nuevo ingreso con problemas en inglés, asignatura en la cual los estudiantes deben mostrar ser competentes desde el primer cuatrimestre de la carrera, por lo que el rol de estos alumnos es primordial ya que, por una parte, apoyan a sus compañeros a mejorar en el idioma y al mismo tiempo llevan a la práctica el conocimiento adquirido en cuanto a la enseñanza una lengua extranjera. Este programa se implementó desde 2013 en la LEI, sin embargo, no se ha realizado una evaluación del mismo para detectar sus fortalezas y debilidades por lo que esta investigación se centra precisamente en detectarlas y poder idear estrategias para su mejora.

**Palabras claves:** Mentoría, práctica situada, estudiantes mentores, acompañamiento, Zona de desarrollo próximo.

#### Introducción.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), dentro del nuevo Modelo Universitario Minerva (MUM), en su objetivo estratégico, concibe al alumno como “el agente principal en el proceso de construcción del conocimiento, un ser humano con deseos de evolucionar –en posibilidad de identificar las estrategias que mejor le funcionen para lograr su propio aprendizaje” (BUAP, 2009:183). Para lograr sus objetivos, la BUAP contempla siete estrategias. De las siete estrategias, sólo tomaron tres en consideración para el diseño de este programa:

1. Establecer programas de apoyo académico dirigidos a estudiantes que tienen aprendizajes por cubrir y con posibilidades de avanzar en su trayectoria escolar.
2. Efectuar estudios sobre las características socioeconómicas de los alumnos y causas de deserción, para establecer programas de retención.
3. Generar entre los estudiantes un ambiente de retroalimentación intra y extra muros, así como vivenciar su aplicación en beneficio de su entorno social.

Estas estrategias toman relevancia en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) ya que, al no contar con un examen diagnóstico de inglés para determinar qué alumnos cuentan con las competencias necesarias para aprender una lengua extranjera y por lo tanto ingresar a la LEI, muchos de los que son aceptados cuentan con un nivel igual o menor a A1 (aproximadamente un sesenta por ciento) de acuerdo a lo que marca el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas. Esto trae como consecuencia que los grupos de Lengua Meta inglés sean muy heterogéneos predominando aquellos con bajo nivel, los cuales, una vez enfrentándose al idioma, se dan cuenta que no tienen los conocimientos mínimos para aprenderlo y reproducirlo ya que, aunque se inicia con un nivel básico, al final del primer curso de inglés (Lengua Meta I) los alumnos deben demostrar ser competentes en las cuatro habilidades a un nivel A1. De no lograrlo, las consecuencias pueden ser varias: desde la reprobación de las asignaturas relacionadas a la lengua extranjera hasta tomar la decisión de abandonar la carrera. Si el alumno decide permanecer en la licenciatura entonces otras consecuencias se suman, como por ejemplo que comience a aislarse, deje de asistir a clases, sufra de baja autoestima, no entregue tareas, y por lo tanto, repruebe nuevamente la materia ya que generalmente este tipo de alumno por lo regular no pide ayuda al profesor por vergüenza o timidez, incluso por miedo al considerar que nadie puede apoyarlo para aprobar las asignaturas. De igual manera, muy pocas veces sus compañeros de clase se acercarán para auxiliarlo. Si llega a aprobar las materias con baja calificación, las consecuencias se reflejarán en los siguientes cuatrimestres cuando deben tomar las asignaturas completamente en inglés ya que su participación será deficiente tanto al momento de comunicarse de manera oral y escrita, así como al tratar de comprender lo que lee o lo que escucha.

Dicha problemática se vive de manera particular en la Facultad de Lenguas, pero, sin duda, otras diferentes se pueden observar en las demás Escuelas y Facultades de la BUAP. De ahí la justificación de las estrategias arriba mencionadas ya que la BUAP, al darse cuenta de que la falta de apoyo y orientación a los alumnos de nuevo ingreso podrían ser uno de los factores de reprobación y/o deserción, contempla dentro de las estrategias del Modelo Minerva, que los estudiantes que ingresan a sus diferentes carreras cuenten con el apoyo y acompañamiento, ya sea de sus profesores y / o sus mismos compañeros de cuatrimestres superiores para solucionar el problema. Sustentamos tal afirmación con lo que De la Torre (2012) afirma: “la mayor proporción de los alumnos que desertan lo hacen en el transcurso del 1er año por lo que es importante contar con programas que permitan a los estudiantes una exitosa integración en la institución proporcionando el apoyo necesario que les permita superar las dificultades académicas y sociales implicadas en el proceso de integración institucional” (De la Torre, 2012:6)

Para formar grupos de acompañamiento y apoyo, fue necesario capacitar a la comunidad para que llevaran a cabo dicha tarea con éxito, es decir, lograr la permanencia de los estudiantes en la universidad. Por esta razón la BUAP estableció en 2012 un convenio con el Mentoring Institute de la Universidad de Nuevo México para que, en el periodo de verano 2012, impartiera un Curso-Taller a un grupo de 15 profesores quienes, una vez certificados, formarían el primer grupo de Mentores en la BUAP. Para 2013, el programa se abre para capacitar solamente a Coordinadores de Tutores quienes serán los responsables de echar a andar el programa de Mentoring en la Escuela o Facultad a la que pertenecen. Para obtener dicha certificación, los profesores tenían que diseñar un proyecto para ser aplicado en sus unidades académicas. En el caso de la Facultad de Lenguas, el programa que se diseñó consistió en el acompañamiento a alumnos de nuevo ingreso por parte de sus compañeros que se encontraran cursando los últimos cuatrimestres (7º y 8º) de la carrera y que cubrieran



el porcentaje requerido para realizar el Servicio Social. El objetivo del programa consistía en que los alumnos de cuatrimestres superiores acompañaran a los estudiantes de nuevo ingreso que desde el inicio de sus estudios superiores presentaran el riesgo de reprobación de las asignaturas relacionadas a la Lengua Meta inglés como son Lengua Meta I, Taller II y III por el bajo nivel de inglés con el que iniciaron la licenciatura.

El programa se implementó a partir del periodo de otoño 2012. La dinámica al principio fue pilotarlo con alumnos de dos secciones de lengua meta inglés, posteriormente, se hizo la invitación a alumnos de otras secciones, así como a los docentes que impartían las asignaturas de Lengua Meta I y Talleres para que fueran ellos quienes identificaran a alumnos con problemas en el aprendizaje de la lengua extranjera y los enviaran a tomar asesorías en este programa. Por periodo se han atendido entre 20 a 30 alumnos en riesgo de reprobación o desertar de la licenciatura quienes con el acompañamiento de los estudiantes mentores durante dos cuatrimestres seguidos lograron aprobar sus materias. A casi dos años de la implementación del programa, se continúa acompañando a más estudiantes ya no solo de la Facultad de Lenguas sino también de otras licenciaturas de la BUAP donde el problema con la lengua inglesa es aún más grave ya que es obligatorio certificarla como requisito de titulación en cualquiera de las carreras de la BUAP.

Como se puede observar, este programa tiene muchas posibilidades de crecimiento al apoyar no solo a los estudiantes de la Facultad de Lenguas sino también a los de todas las licenciaturas de la BUAP en lo que respecta al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por lo que surge la necesidad de valorar para saber qué tanto el programa ha respondido a la solucionar el problema detectando sus fortalezas y debilidades para mejorarlo. Y quién mejor para evaluarlo sino los mismos actores que han participado en el programa como son los alumnos que han fungido como aprendices. Sin duda, la información que proporcionen será de suma importancia para mejorar el programa y ofrecerlo a más estudiantes.

### **Marco Teórico.**

#### **Origen y definición de *Mentoring*.**

Mentoring, de acuerdo a Duran, Alvarez & partners (2008:2) es un vocablo anglosajón que hoy día se utiliza como estrategia de desarrollo de los recursos humanos. Packard (2003:16) lo define como la relación entre un individuo con menos experiencia al que se le llamará aprendiz o mentee y un individuo con más experiencia al que se le llamará mentor. Para Donaldson, Ensher & Grand-Vallone (2000:10) es una relación a largo plazo entre un adulto experimentado y un novato donde el primero promueve el desarrollo académico, profesional y personal del segundo. La BUAP lo concibe como “un proceso de relación por aceptación y compromiso mutuo que permite a una persona con mayor experiencia, establecer una alianza de aprendizaje con otra de menor experiencia para alcanzar objetivos, que, sin esta intervención, no se habrían alcanzado o serían de difícil alcance” (López, 2012:4). Para el European Mentoring and Coaching Council, *mentoring* se refiere a “la ayuda que una persona da a otra para hacer transiciones significativas en conocimiento, trabajo y pensamiento” (Valderrama, 2009:25).

#### **Tipos de *Mentoring*.**

La relación de *mentoring* se puede llevar a cabo de diferentes formas: **Situacional o puntual, Informal y formal**. La primera ocurre cuando un individuo proporciona una información correcta o unas ideas en un momento concreto o más adecuado para una persona. El segundo es el que se produce durante toda la vida. El mentor comparte sus experiencias, ideas, habilidades de forma voluntaria. La relación formal se caracteriza porque existe una

planificación previa y por lo tanto unos objetivos a alcanzar en el proceso y que están relacionados con la organización o ámbito donde se introducirá el *mentoring*.

### **Participantes en la relación de Mentoring.**

En cuanto a los actores del *mentoring* se encuentran principalmente el mentor y el aprendiz. Un tercer personaje aparece cuando se lleva a cabo la relación de *mentoring* formal: el coordinador. El origen de la palabra **mentor** viene del griego antiguo *Μέντωρ* ("**Méntor**"), amigo de Ulises a quien, según Homero, tomó Atenea para guiar e instruir a Telémaco, el hijo de Ulises. Aunque otros dirían que realmente es Atenea quien toma forma de Mentor para ofrecer el regalo de la sabiduría divina a Telémaco, para que él mismo desarrolle la capacidad de emplearse de forma inteligente y de actuar con buen juicio para su propio bien y el de los demás (Valderrama, B. año XII:2). En su origen, la palabra "mentor" correspondía a un nombre propio Mentor, el amigo de Ulises. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, este vocablo sufrió un deslizamiento semántico y pasó de nombre propio a nombre común. Es decir, de hacer referencia a un individuo determinado a denominar a toda aquella persona que realice una función de consejero, guía o tutor." Duran-Alvarez & partners (2008: 24) afirman, es toda una filosofía de trabajo de gran aplicación que se utiliza en el ámbito empresarial ya que, al ser una función primordial de un empresario el saber dirigir, implica no sólo perseguir el éxito y alcanzar resultados sino también aprender, enseñar y enseñar a aprender a las personas y equipos que lo rodean. Valderrama (2009:4) define a la figura del mentor como una persona que transfiere su experiencia y sus conocimientos a otra. Un factor que se debe considerar es que, para ser mentor, la edad no es importante ya que se puede llevar a cabo una relación de *mentoring* de igual a igual. Lo que sí es significativo, es que el futuro mentor cuente con la madurez intelectual suficiente, así como estar emocionalmente estable para poder acompañar y orientar a los futuros aprendices.

Otro de los actores dentro del *mentoring* es el **aprendiz** quien es la persona que necesita el apoyo, la orientación de alguien más experimentado en algún aspecto que desea conocer, aprender o practicar. Para el Instituto de Mentoring de la Universidad de Nuevo México, al aprendiz se le denomina *Mentee*. Algunas características que debe tener el aprendiz son: debe ser proactivo, tener actitud positiva, disciplinado, dispuesto a aprender, abierto a nuevas formas de aprender, amable, entre otras.

La figura del **coordinador** aparece en el *mentoring* formal. Es quien realiza el seguimiento del proceso con el fin de alcanzar los objetivos establecidos. Es también el responsable de la selección de los mentores y de asignarles aprendiz. Funciona como mediador entre el mentor y el aprendiz para evitar problemas que puedan surgir entre ellos y, en caso de que sucedan, resolverlos de manera adecuada.

### **Formas en que se puede llevar a cabo la relación de mentoring.**

La relación de *mentoring* se puede dar 1 a 1, en forma grupal, circular, en pares, inversa y virtual. Para García, Gaya y Velasco (2010:35), la **mentoria entre iguales** es un proceso de intercambio continuo de guía y apoyo orientador entre un estudiante de un curso superior (estudiante mentor) que asesora y ayuda a estudiantes recién egresados en la universidad (aprendiz) con la finalidad de desarrollar un proceso de autorrealización y beneficio mutuo donde el objetivo es facilitar a los estudiantes de nuevo ingreso su incorporación en la universidad orientándolos en aspectos académicos, sociales y administrativos. La relación de **mentoring 1 a 1** es la relación entre dos personas que están colocadas en un plano de igualdad en cuanto a posición en el ámbito de actuación *mentoring*, experiencia, madurez, que se apoyan mutuamente de manera permanente. También se encuentran el Mentoring multiple,

el Mentoring grupal, el electrónico o telementoring que conecta a un adulto con un joven con el cual se comunica a través del internet al menos una vez por semana durante un periodo de entre seis meses o un año.

#### **Fases de la relación Mentoring.**

Zachary (2009) divide la relación del *mentoring* en cuatro etapas: 1) **Construcción de la relación** donde el mentor da la bienvenida al aprendiz, dándole a conocer el Modelo de Mentoring e invitándolo a entablar una relación de acompañamiento. 2) **Negociación**. En esta etapa se lleva a cabo la retroalimentación respecto a los resultados obtenidos de los instrumentos utilizados para la caracterización del aprendiz, se establecen los derechos y obligaciones tanto del aprendiz como del mentor las cuales se plasman en un contrato que es firmado por ambas partes. 3) **Facilitación**. Es la etapa donde se lleva a cabo la relación de mentoring, por lo tanto, es la más larga. 4) **Terminación de la relación formal de mentoring y la planificación para el futuro**. Etapa en la cual se realiza una evaluación general de la relación, se definen los apoyos que el aprendiz puede necesitar para el futuro y se decide si se continúa o se termina la relación.

#### **Constructivismo Sociocultural.**

El constructivismo sociocultural es una corriente dentro del constructivismo que considera el aprendizaje contextualizado dentro de comunidades de práctica, es decir, que el salón de clases no es el único sitio en el que se promueve el conocimiento, sino que requiere de la utilización de herramientas simbólicas de origen social. Dentro de esta corriente insertaríamos al modelo de *mentoring* ya que se detectan similitudes en lo que respecta a la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky que se refiere a distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno, es decir, aquello que es capaz de hacer por sí solo, y el nivel de desarrollo potencial, aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o compañero más capaz.

#### **Metodología.**

En esta investigación se guio por un método cualitativo, cuya metodología es de tipo investigación acción, ya que se toma en consideración a los implicados en el problema para convertirlos en protagonistas del proceso de construcción del conocimiento e intervención sobre la realidad.

#### **Los sujetos**

La relación de Mentoring se ha dado entre 10 estudiantes mentores y 40 aprendices de los cuales, sólo ocho respondieron al llamado para contestar un cuestionario. Cinco pertenecen al sexo femenino y tres al sexo masculino. Su edad va de los 18 a los 24.

#### **El instrumento**

El instrumento utilizado en este estudio fue un cuestionario dividido en tres variables. La primera parte se refiere a los datos personales de los sujetos encuestados. La segunda variable consistió en 9 preguntas abiertas donde los alumnos tenían que expresar su opinión acerca de los siguientes aspectos:

1. Forma como se enteraron del programa,
2. Si se cubrieron sus expectativas al momento de recibir las asesorías.
3. Pertinencia de las estrategias y materiales que los estudiantes mentores utilizaron para ayudarles a mejorar su nivel de inglés.
4. Sentimientos al tener a un alumno como mentor apoyándolos con asesorías,
5. Si tenían conocimiento de programas de apoyo para evitar la deserción de alumnos con problemas en la lengua extranjera.

6. Experiencias que tuvieron antes y después de asistir a las asesorías del programa
7. Aspectos en que les ayudó el haber tomado las asesorías en el programa de mentoring.

### **Procedimiento**

Cuarenta alumnos que recibieron el acompañamiento (aprendices) fueron invitados para contestar el cuestionario. La invitación se hizo a través de dos medios: a) de manera presencial a los aprendices que se encontraban inscritos en ese momento en el programa. b) Para los que ya no estaba recibiendo asesorías, se les convocó vía *facebook* por medio de la responsable del programa. En total, solo 8 alumnos respondieron al llamado contestando el cuestionario de manera presencial.

### **Resultados**

El mostró los siguientes resultados:

Acerca de la **difusión del programa**, la mayoría de los participantes respondieron que fueron invitados a participar en el programa por la responsable del programa. El resto respondió que los estudiantes-mentores habían pasado a los salones a hacer la invitación.

Dentro de las **expectativas sobre el programa**, los aprendices dijeron que habían esperado que a través de este se les ayudara a mejorar su entendimiento de la lengua inglesa, además de mejorar en la producción oral y escrita, como también aumentar el vocabulario y reforzar temas que aún no estaban claros lo cual se logró ya que los aprendices expresaron que no solo mejoraron académicamente hablando, sino que también lo hicieron en lo personal ya que se sintieron más confiados para hablar e interactuar frente su grupo, y participar de manera activa en las materias en inglés.

Acerca de las **herramientas y estrategias** que los mentores utilizaron para con los aprendices, un 90% de los aprendices consideraron que no era necesario mejorarlas porque están adaptadas a sus necesidades de acuerdo a los niveles de inglés que cada uno posee. Además, que les ayudó en las habilidades y sub habilidades para mejorar su nivel de inglés. Sin embargo, otros no compartieron esta opinión y por lo tanto sugirieron que el programa podría mejorar si las asesorías se enfocaran más en el vocabulario, y no solo en la gramática. En general todos mencionaron que se sintieron cómodos al **tomar asesorías con un alumno**, ya que comprendieron mejor los temas al sentirse más en confianza con un igual y que además conoce del tema. Además de que se sintieron **identificados** ya que algunos de los estudiantes-mentores expresaron haber tenido los mismos problemas o errores en inglés cuando ingresaron a la carrera y que no hubo alguien en particular que los apoyara a solucionar los problemas. Además, que pedirle apoyo a un profesor con más experiencia, solo se le puede ver en clase, y a veces no se expresan las dudas que se tienen por miedo o vergüenza de lo que puedan pensar los demás compañeros. Este es uno de los aspectos por el que coincidimos que el modelo de mentoring esta insertado en el enfoque del constructivismo social de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo donde se menciona lo que un alumno puede hacer por sí mismo pero que cuando es acompañado por alguien con mayor conocimiento el aprendizaje es más significativo.

En lo que se refiere a si tenían conocimiento de este programa, los aprendices respondieron que antes de entrar a la universidad, ninguno tenía conocimiento alguno. De acuerdo a la mayoría de los participantes, los materiales que utilizaron los estudiantes mentores en sus asesorías fueron fotocopias con ejercicios que les ayudaban a practicar el lenguaje,

presentaciones orales, lecturas, algunos videos y canciones. Sobre las **experiencias antes y después de tomar las asesorías**, casi todos mencionaron que antes de las asesorías, se sentían preocupados por no entender muy bien el inglés. Un estudiante mencionó que, si no hubiera tomado las asesorías, hubiera tenido que abandonar la carrera porque se sentía frustrado y enojado consigo mismo. Otros comentaron que antes tenían baja **autoestima**, pero después se dieron cuenta de que gracias a las asesorías su nivel de inglés mejoró. Por último, todos los participantes estuvieron de acuerdo en que este programa les ayudó elevar su autoestima, incrementar su nivel de inglés, y sobre todo, tener una mejor participación en sus clases de Lengua Meta por lo que dejaron de pensar en la posibilidad de abandonar la carrera.

### **Conclusiones y recomendaciones.**

Como se puede observar, los objetivos por los que se crea el programa se cumplen: a) en cuanto a acompañar a los alumnos de nuevo ingreso que presentaban bajo nivel en inglés además de baja autoestima para evitar que no reprobaran las asignaturas de Lengua Meta y talleres en inglés. Al sentirse en confianza y mayor nivel de inglés también se elevó su autoestima. También perdieron el miedo al acudir a solicitar informes respecto a las asesorías. b) Al lograr que los alumnos elevaran su nivel en la lengua meta, se logró que permanecieran en la universidad.

Es importante mencionar que, aunque se apoyó a un buen número de alumnos aún existen alumnos que requieren el apoyo pero que, sin embargo, no se acercan a solicitar las asesorías. Se puede concluir que los resultados son positivos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la investigación solo contempla las respuestas de los aprendices y que sería necesario saber qué opinan los alumnos que fungieron como estudiantes mentores quienes sin duda tendrán otro punto de vista, quizás más acertado respecto al programa por la experiencia que les da el haber cursado materias como Evaluación entre otras. Otra Propuesta es consultar a los profesores de la asignatura de Lengua Meta cuyos alumnos tomaron las asesorías con el fin de obtener retroalimentación respecto al desempeño de estos alumnos en su clase.

Como recomendación, se puede decir que hace falta más participación de los alumnos que tienen problemas o dificultades para entender el inglés ya que el programa está abierto para todos aquellos que tengan necesidades, además de que es gratuito y con total privacidad, que no deberían sentirse intimidados o avergonzados al solicitar algún tipo de ayuda, sino que, al contrario, deben tener confianza y elegir qué es lo mejor para ellos, lo que impactará tanto en su vida personal como académica.

## Referencias Bibliográficas

- BUAP. (2009). Fundamentos Modelo Universitario Minerva 1. Puebla, México.
- BUAP. (2009). Fundamentos Modelo Universitario Minerva 2. Puebla, México.
- De la Torre, F (2012). Factores de la Deserción Escolar. Programa de Trabajo 2009-2010. Vicerrectoría de Docencia. Consultado el 25 de junio de 2017. Recuperado de <ftp://ece.buap.mx/pub/DOCUM.../PROG.%20DE%20TRABAJO.ppt>
- Donaldson, S. I., Ensher, E. A., & Grant-Vallone, E. J. (2000). Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, 26, 233-249
- Durán-Alvarez & partners (2008). DAP Consulting. Mentoring. Consultado el 24 de junio de 20136. Recuperado de <http://www.dapconsulting.com.ar/mentoring/mentnota.pdf> ..
- García, M; Gaya, M; Velasco, P. (2000). Mentoria entre Iguales: alumnos que comparten experiencias y aprendizajes. En (s/a) (2012). Certificación de Mentoring Nivel I y II. UNM.
- López, P. (2012). Coordinación del Programa de Mentoring – BUAP. Plan de Trabajo 2012-2013. BUAP.
- Packard, B. W. (2003). A definition of mentoring to promote research. A report prepared for the American Association for the Advancement of Science. Consultado el 25 de junio de 2017. Recuperado de [http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor\\_Definitions\\_Packard.pdf](http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor_Definitions_Packard.pdf)
- Valderrama, B. (2009). Desarrollo de Competencias de mentoring y Coaching. Madrid. Pearson education. Consultado el 30 de mayo de 2017. Recuperado de <http://www.24symbols.com/r3/desarrollo-de-competencias-de-mentoring-y-coaching/11047/406809?pct=0.5>.
- Zachary, L. (2009). Keynote Speech at the 2009 Mentoring Conference. En Domínguez, N. (2012). Certificación de Mentoring Nivel II. UNM Mentoring Institute. Puebla, México.

## CAPITULO 47

### Relaciones interpersonales docente-alumno y su impacto en un ambiente de aprendizaje

Luis Fernando Castelo Villaescusa; [lfcastelov@hotmail.com](mailto:lfcastelov@hotmail.com)  
Heidi Sacnicté Robles Tarazón; [heidiroblest@gmail.com](mailto:heidiroblest@gmail.com)  
Alba Esther Romero Pérez; [albaromeroenes@gmail.com](mailto:albaromeroenes@gmail.com)  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

#### Resumen

El presente estudio de corte cualitativo describe las concepciones que se tienen en cuanto a las relaciones interpersonales docente-alumno, desde la perspectiva de 152 estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (ByCENES), cabe señalar que este estudio se desarrolló en el mes de enero del presente año, utilizando como instrumento un cuestionario abierto, integrado por cuatro interrogantes; estas permitieron realizar un análisis de las relaciones que establecen los jóvenes con los maestros encargados de su formación, destacan aspectos que agradan, así como aquellos que disgustan de la relación que establecen con sus formadores, considerando también su visión sobre cómo estas relaciones contribuyen o no al desarrollo de sus aprendizajes. La mayoría de los estudiantes señaló que existe una buena relación con sus docentes, destacando el respeto, la confianza y la comunicación, señalando además que son comprensivos y empáticos. De acuerdo a los aspectos que desde la perspectiva de los estudiantes no resulta benéfico, destacan que en el lapso establecido para el desarrollo de las clases existen muchos tiempos muertos; así mismo, explican que a veces los docentes exigen más de los que ellos están ofreciendo, mostrando algunos de ellos actitudes de prepotencia. Es importante señalar que esta investigación permite tener un análisis del sentir de los estudiantes normalistas, generando una reflexión en el cuerpo docente de la ByCENES en el quehacer diario de la institución.

**Palabras clave:** Ambiente/ Aprendizaje/ Relaciones interpersonales.

#### Planteamiento del problema

Uno de los principales retos de las comunidades actuales es la educación; pues se considera la vía más válida y segura para que una sociedad se desarrolle. Por ello, hoy en día se busca indagar en cada uno de los elementos que resulten relevantes para que los individuos logren desarrollar las competencias necesarias que le permitan vivir en sociedad y aportar a esta. Para que suceda lo anterior, se involucran gran variedad de elementos, uno de ellos es el ambiente de aprendizaje.

Como parte de la formación de los futuros docentes, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), en el Plan de Estudios de la Educación Normal 2012, en su Perfil de egreso, establece la necesidad de desarrollar en ellos competencias profesionales referidas a este aspecto, planteando específicamente que un egresado de las instituciones normales “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica” (párr.12).

#### Marco Teórico

Son varios los autores que han dedicado tiempo a introducirse en la temática de los ambientes

de aprendizaje; brindando con ello variadas definiciones referentes a este concepto. Partiendo desde el término ambiente, Iglesias (2008) lo señala como “un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo” (p. 51). Mientras que aprendizaje, de acuerdo con Vygostky, como se citó en Pozo (2006), “implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones, acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental de la propia actividad de aprender” (p.124).

Partiendo de lo anterior y definiendo ya en el plano educativo a los ambientes de aprendizaje, Bransford, Brown y Cocking (2007) los definen como “un sistema de componentes interconectados que se apoyan mutuamente” (p. 11). Por su parte, Duarte (2003), explica el concepto ambiente de aprendizaje, también nombrándolo ambiente educativo, señalándolo como “los procesos educativos que involucran los objetos, tiempos, acciones y vivencias de sus participantes” (p. 2).

Un punto común que toca cada una de las definiciones anteriores, es la relación existente entre los elementos que conforman un ambiente; ya sea la que se da entre los mismos participantes, como la relación que establecen estos con el medio y las condiciones que los rodean.

En correspondencia a esto, Vygotsky, principal expositor del constructivismo social, expone la importancia que tiene la interacción con otros para la construcción del conocimiento, sosteniendo que el aprendizaje se produce como resultado de las relaciones entre las personas (Pozo, 1996). Acorde con las aportaciones de Vygotsky, González (2012) afirma que “el conocimiento es producto de las interrelaciones entre el sujeto y el medio y se construye gracias a la actividad física e intelectual de la persona que aprende” (p. 11).

Iglesias (2008), en una de sus investigaciones desarrolló cuatro dimensiones; la dimensión física, la funcional, la temporal y la relacional, focalizándolas como parte esencial de un ambiente de aprendizaje; esta última referida a las distintas relaciones que se establecen al interior de un aula de clases. La dimensión relacional está referida a los actores (alumnos, maestros, padres de familia), de acuerdo con el autor sin participantes no se puede establecer un ambiente de aprendizaje. En dicha dimensión están asociadas las variables: agrupamiento, modalidades de acceso, control y participación.

Según Iglesias (2008), son varios los autores que identifican este aspecto como relevante dentro de un ambiente de aprendizaje. Entre ellos se encuentran Sacristán y Pérez Gómez (1992), quienes puntúan que la vida del aula es concebida como un conjunto de intercambios sociales y tiene importancia debido a las relaciones que surgen en el proceso. Acentuando González (2012) esta misma aseveración, al señalar que “el conocimiento es producto de las interrelaciones entre el sujeto y el medio, y se construye gracias a la actividad física e intelectual de la persona que aprende” (p. 11).

### **Metodología**

Para la realización de esta investigación, se hizo un estudio de carácter cualitativo, esto debido a las características de la información encontrada, pues como señalan Guzmán y Alvarado (2009), el enfoque cualitativo reúne las nociones del conocimiento fundadas en perspectivas constructivistas, entre ellas, los significados de experiencias individuales, sociales y los históricamente construidos, afirmando además que en esta, el investigador “obtiene datos abiertos, emergentes, con la intención principal de desarrollar teorías a partir de los datos; teorías útiles para interpretar o comprender fenómenos o procesos específicos” (p. 45).



El tipo de investigación es exploratoria y descriptiva, que como Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican, consiste en “describir cómo son y se manifiestan fenómenos, situaciones, contextos y sucesos” (p. 92). Del mismo modo, Tamayo (2003), argumenta que la intención de las investigaciones descriptivas, es presentar las características de una situación tal y como ocurre en la realidad.

La presente investigación se efectuó con la utilización de un cuestionario abierto que fue aplicado por medio de un formato vía internet a un total de 152 estudiantes, pertenecientes a los semestres cuarto y sexto, de la Licenciatura en Educación Primaria, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (ByCENES).

Los cuestionarios fueron enviados vía correo electrónico y por medio de la aplicación Whatsapp durante el mes de enero del 2018. En total, fueron 68 alumnos de cuarto semestre y 84 de sexto; participando 136 educandos de sexo femenino y 16 del masculino.

Como se mencionó, para desarrollar el estudio fue necesario diseñar un cuestionario de tipo abierto, dándole validez la ex subdirectora académica de la institución, quien posee amplia experiencia en el ámbito de la investigación. Este instrumento está integrado por cuatro cuestionamientos, con la finalidad de obtener información que permita identificar las principales fortalezas y áreas de oportunidad de las relaciones interpersonales que surgen entre docentes y estudiantes en la institución de educación normal ByCENES y la forma en la que estas se relacionan con el ambiente de aprendizaje, esto desde la perspectiva de los propios estudiantes. Los jóvenes tuvieron la oportunidad de responder libremente cada cuestionamiento, brindándoseles el tiempo y espacio suficiente para expresarse.

El proceso de análisis de las respuestas a cada uno de los cuestionamientos se realizó por medio de una categorización abierta, que para Strauss y Corbin (2002) es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110), estas procesándose a través del Software Atlas.ti, permitiendo organizar la información a través de cuatro redes, una para cada pregunta.

### **Objetivo**

Considerando lo mencionado, se ha buscado investigar dentro de la misma institución, uno de los elementos que forma parte de los ambientes de aprendizaje: las relaciones interpersonales y la forma en la que estas impactan en los estudiantes; esto desde su propia perspectiva.

### **Preguntas**

- ¿Cómo es la relación que estableces con tus maestros de grupo?
- ¿Qué aspectos te agradan de la relación que estableces con tus maestros de grupo?
- ¿Qué aspectos te desagradan de la relación que estableces con tus maestros de grupo?
- ¿Consideras que la relación que estableces con los docentes contribuye con tu aprendizaje? ¿De qué manera?

### **Resultados y su discusión**

**Relación docente-alumno.** Dentro de las respuestas brindadas por los estudiantes fue posible rescatar principalmente tres posturas, como se muestra en la figura 1. La primera de ellas y la más recurrente, fue en la que los educandos afirmaron que la relación que establecen con sus docentes es buena, señalándola algunos de ellos como “muy buena” y otros menos como “excelente”; asimismo, varios estudiantes brindaron algunos adjetivos a esta relación, entre

los que destacaron que las relaciones que entablan con sus maestros de grupo han sido de respeto, confianza y comunicación. Un comentario en este sentido es: *“Una relación respetuosa, amable, entusiasta y muy colaborativa en el desempeño académico”* (13PRI4M0118).

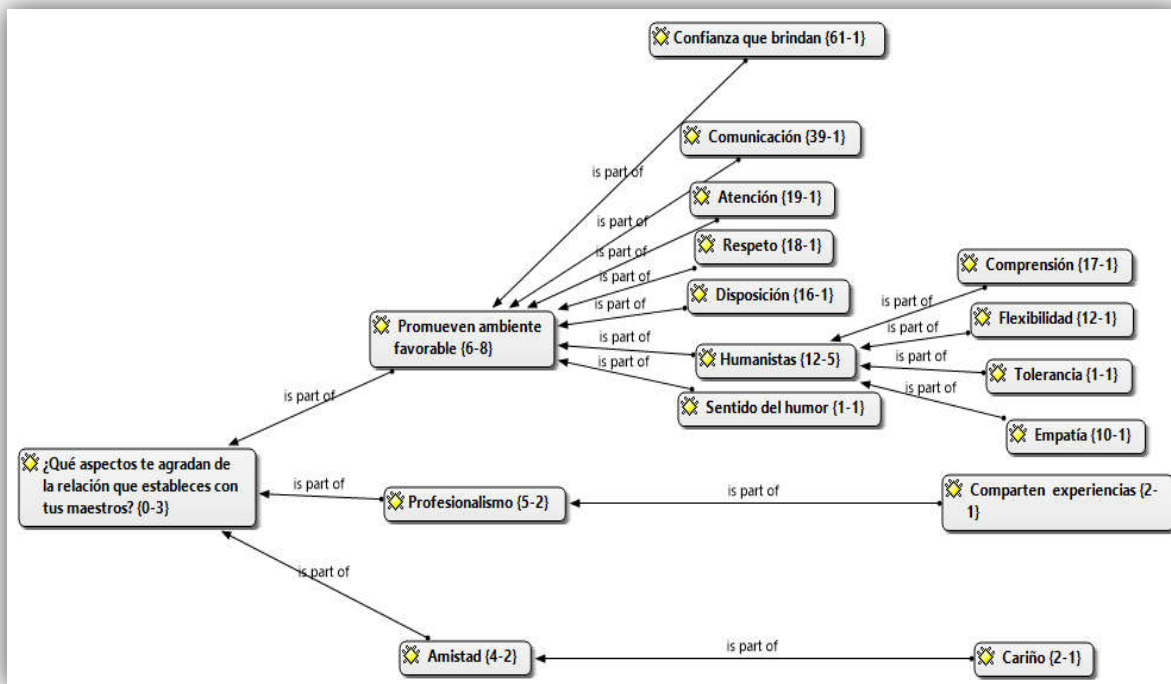
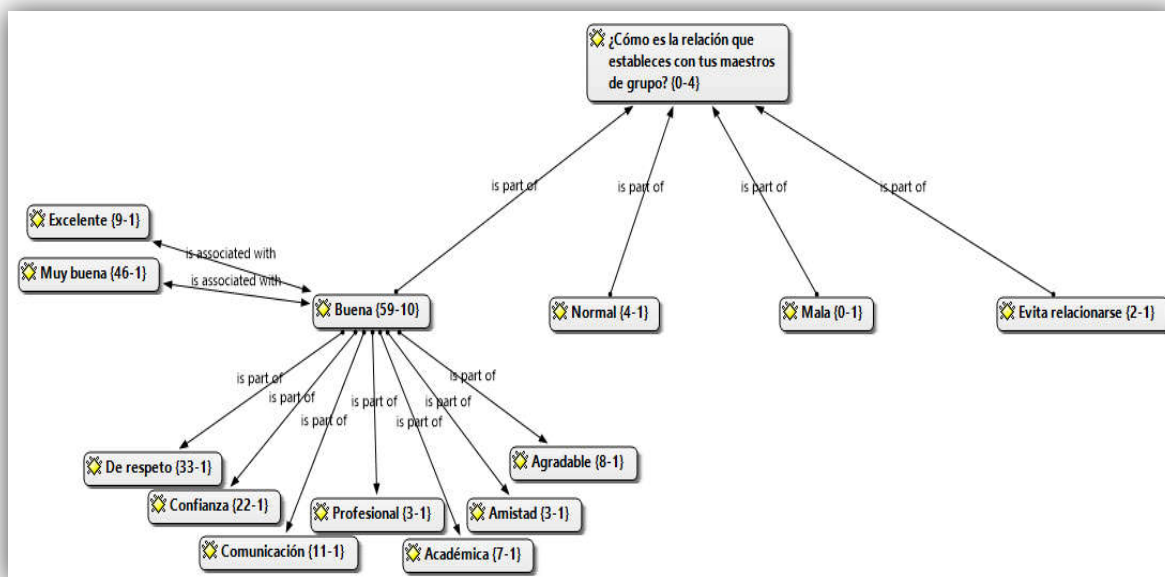


Figura 1. Relación que se establece con docentes, desde la perspectiva de los estudiantes.

A pesar de que la mayoría de los jóvenes expresaron estar satisfechos con las relaciones que establecen con los docentes, hubo algunos de ellos que la apreciaron como “normal” o que prefieren “evitar relacionarse”; aseverando algunos que: *“Es bastante regular, evito relacionarme demasiado”* (90PRI4M0118). Aun así, no hubo respuestas que señalaran alguna de las relaciones como mala.

**Aspectos que agradan a estudiantes de la relación que establecen con sus docentes.** Resulta interesante visualizar los cambios que han surgido en las relaciones que se establecen a nivel escolar entre docentes y estudiantes, y cómo estas se han ido transformando históricamente de manera paulatina. Las respuestas brindadas por los estudiantes de la institución en cuestión, indican que lo que más les gusta a estos de las relaciones que establecen con los docentes que les imparten clase es el ambiente que promueven, destacando entre las principales características la confianza que les brindan. Un alumno expresa lo siguiente: *“Que te dan la confianza para contar con ellos en situaciones que se requiera”* (129PRI6M0118).

Así mismo, es posible apreciar en la figura 2 la forma en la que destaca la comunicación, refiriéndose varios de ellos a la forma en la que los profesores favorecen las condiciones de relación interpersonal oral, tanto con los mismos docentes como entre los estudiantes. En relación a esto una de las respuestas proporcionadas es: *“Que puedes conversar con ellos de una buena manera y son muy comprensivos”* (02PRI4M0118).



Con relación a lo anterior, Chiavenato (2010) expone que las relaciones interpersonales se basan principalmente en la confianza entre las personas, sustentándose especialmente en el intercambio y comunicación que entablan en determinadas situaciones.

Un aspecto más que vale la pena mencionar, es la forma en la que los discentes acentúan especialmente la promoción de algunos valores éticos, morales y universales por parte de los profesores, entre los que enfatizan el respeto, la atención y disposición por parte de estos al momento de existir la necesidad de apoyo. Así mismo, los señalan como seres humanistas, que ejercen la empatía, comprensión, flexibilidad y tolerancia, además de reconocer y valorar el sentido del humor que en ocasiones aligera la carga durante clase. En relación a esto algunos estudiantes expresaron: *“La comprensión y paciencia que tienen para resolver diferentes situaciones, tanto académicas como personales”* (02PRI4M0118). *“Que están pendientes no solo de nuestra situación académica, sino que también de cómo nos sentimos en la escuela”* (35PRI6M0118).

Es posible apreciar cómo los alumnos identifican en sus maestros características como el profesionalismo, en el que señalan especialmente su preparación, así como la valoración dentro de este, de las experiencias compartidas como profesionales de la educación, mencionando la forma en la que estas también fortalecen su propia preparación. *“Que comparten sus experiencias laborales para enriquecer lo que se aprende teóricamente”* (115PRI6M0118), fue una de sus expresiones. Un elemento más que agrada a los estudiantes, es la relación de amistad que sienten, comparten con algunos de sus docentes y que, de alguna forma, favorece el ambiente, pues mencionan sentirse apoyados en cualquier situación, sea esta de índole académico o personal.

### **Aspectos que desagradan a estudiantes de la relación que establecen con sus docentes.**

Dentro de las relaciones interpersonales se viven gratas y no tan gratas experiencias. Lo que de alguna manera podría afectar en el ambiente que se vive en un espacio determinado; por lo tanto, se considera pertinente identificar aquellos aspectos que perjudiquen en el camino hacia la obtención de un ambiente de aprendizaje.

Aunque en esta ocasión, la mayor parte de los estudiantes señalaron no considerar algún

problema o desagrado en la relación que mantienen con los profesores, algunos de ellos indicaron puntos mayormente académicos/profesionales de los docentes, que de cierta manera interfieren en el trabajo que se realiza.

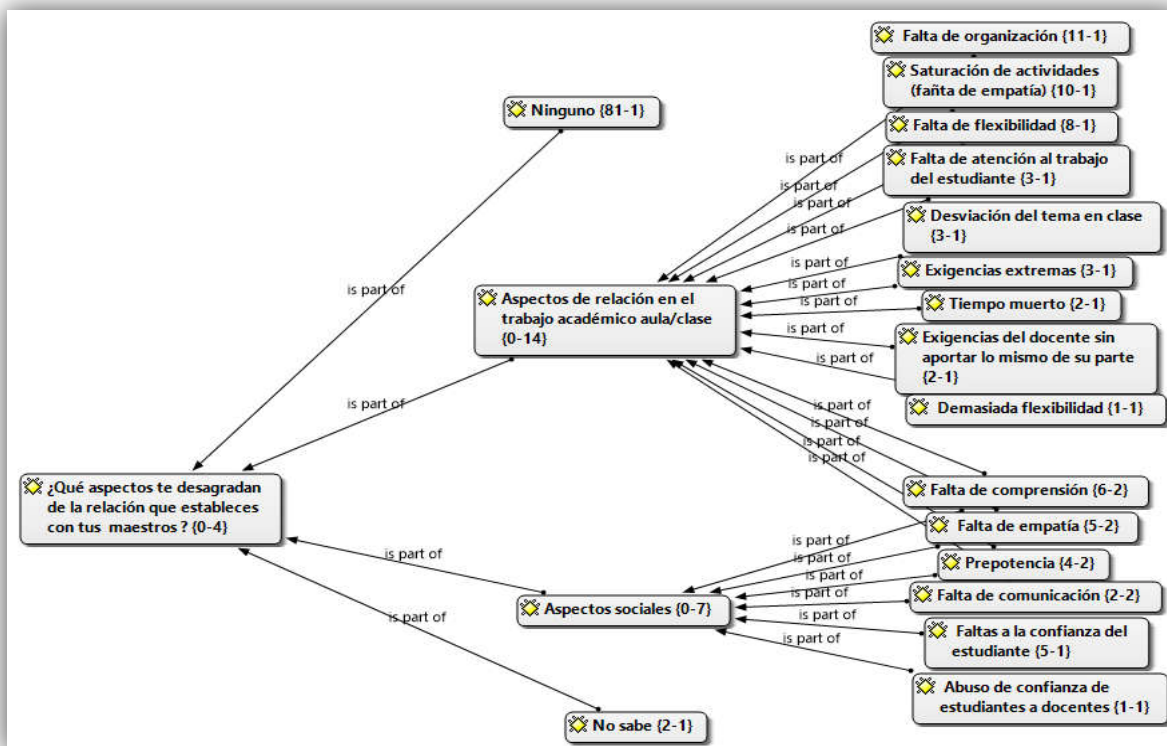


Figura 3. Aspectos que desagradan a los alumnos.

Entre los aspectos que sobresalieron fueron la falta de organización y flexibilidad, así como saturación de actividades, expresando: *“De la relación ninguna, solo la cantidad de tareas y algunas veces la desorganización, que hace que los trabajos de junten”* (42PRI6M0118). Aunque en menor medida, se mencionó la falta de atención al trabajo del estudiante, desviaciones del tema durante clase, exigencias extremas, demasiado tiempo muerto y el sentir que sus formadores en ocasiones demandan sin aportar lo mismo de su parte; aludiendo a esto, plantean: *“Lo que piden los maestros, cuando ellos no cumplen”* (60PRI6M0118). *“Que algunos desperdician muchas horas de clase”* (87PRI4M0118). Como parte de los aspectos que mencionaron y que tienen un poco más de correspondencia con las relaciones sociales que establecen, indicaron faltas a la confianza del estudiante, así como el abuso de confianza que manifiestan algunos compañeros estudiantes hacia ciertos docentes.

**Forma en la que la relación con los docentes contribuye al aprendizaje, desde el punto de vista de los estudiantes.** A través de la última de las preguntas que se planteó a los educandos, se buscó identificar si estos consideraban que las relaciones que establecen con sus docentes aportan de alguna manera a su aprendizaje. De acuerdo a los resultados, la gran mayoría consideran que sí, distinguiéndose principalmente tres razones.

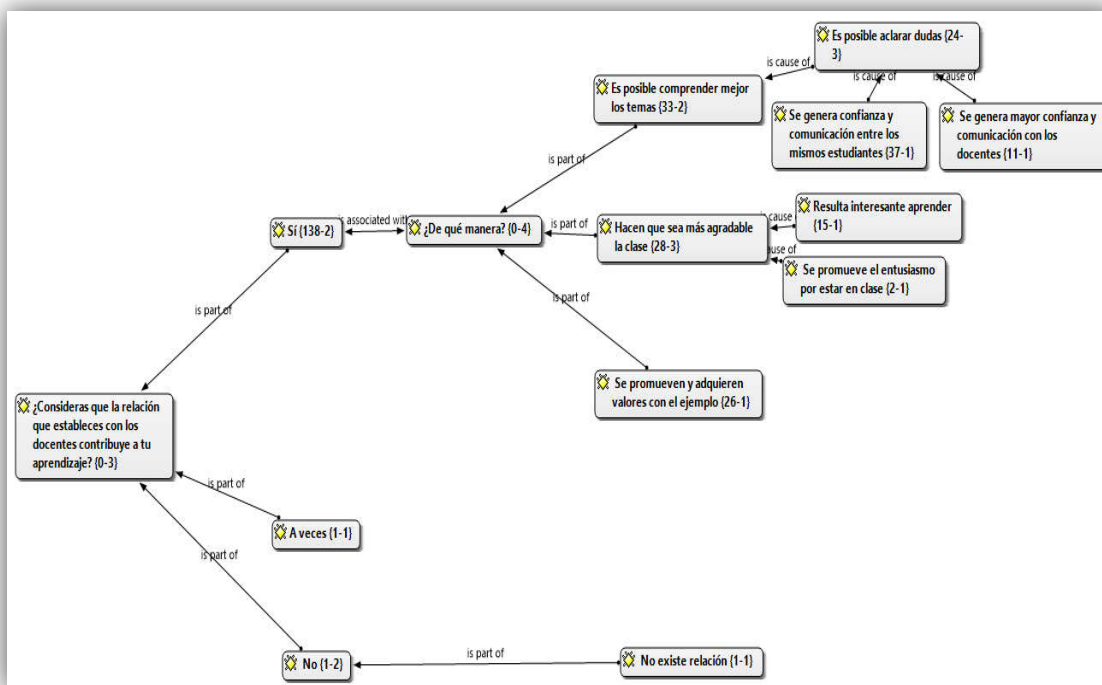


Figura 4. Forma en la que la relación con los docentes contribuye al aprendizaje, desde el punto de vista de los estudiantes.

La primera de ellas y la que fue mayormente señalada en sus expresiones, es que consideran que el entablar una buena relación con sus docentes de grupo los ayuda a comprender mejor los temas, argumentando que es posible aclarar cualquier duda que se les presente, puesto que se genera mayor confianza y comunicación entre los mismos compañeros y con el profesor a cargo. Algunas de las respuestas de los jóvenes fueron: *“Sí, porque al momento que ellos crean un ambiente de aprendizaje bueno y adecuado a las necesidades del grupo, nos brinda la oportunidad de generar conocimiento entre todos, preguntar sin sentir vergüenza, pedir ayuda”* (12PRM40118).

Otra de las manifestaciones de los estudiantes en relación a esta pregunta, es que consideran que una relación personal positiva con docentes facilita el aprendizaje, debido a que se hace una sesión de clase más agradable, pues les parece más atrayente, promoviéndose el entusiasmo por estar en la clase: *“Sí, en un ambiente de aprendizaje agradable nos resulta interesante aprender y nos entusiasma”* (9PRI4M0118).

Con respecto a esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) señala que una convivencia escolar positiva, tanto entre los alumnos como con los docentes, es una de las variables más destacables en el ámbito educativo, debido a que recientes estudios demuestran que se relaciona con el logro académico.

Una forma más en la que los estudiantes consideran que su buena relación con los docentes a cargo contribuye al logro de aprendizajes, es de acuerdo a lo que ven y comparten con estos, pues al observar y experimentar el comportamiento, expresiones y reacciones de los docentes, se promueven y adquieren valores con el ejemplo; respecto a esto comentan: *“Sí, ya que muchas veces en confianza comparten sus mismas experiencias durante su estancia*

*en el aula y ello puede servirme” ( 08PRI4M0118).*

Acorde a lo anterior, García-Chato (2014) asevera que las interacciones que se entablan de manera interpersonal, en las que interviene el intercambio de información y la comunicación, se ven reguladas por ideas, sentimientos y valores compartidos, abriendo paso a relaciones que van mucho más allá, transformándose en amistad, tolerancia y respeto, favoreciendo el desarrollo del aprendizaje, conocimiento y autoestima.

### **Conclusiones**

Los ambientes de aprendizaje son fundamentales en el lenguaje educativo vigente y en las acciones que los docentes de todos los niveles deben emprender con la finalidad de que los estudiantes se apropien de conocimientos y las habilidades que los programas educativos pretenden; además de que estos sean funcionales y acordes a las necesidades de los alumnos. En el caso de estudiantes universitarios y particularmente los normalistas, es necesario que las relaciones que se dan con los jóvenes generen una comunicación efectiva, brinden confianza, sean profesionales y colaboren en la formación de los noveles docentes.

La optimización del tiempo y la calidad de la clase; también son importantes; en cualquier relación docente – alumno; puesto que la convierte en más atractiva, funcional y con calidez que posibilita la amistad en un ambiente de respeto y colaboración.

Es indispensable que docentes y estudiantes fomenten una socialización profesional, eficiente, eficaz, responsable; donde los valores y el profesionalismo sean ejes del diálogo académico; esto ha de permitir cumplir con los objetivos de la clase en espacios amigables, acordes a los programas educativos vigentes; donde la experiencia y personalidad del docente enriquece y fortalece al normalista en formación.

### **Referencias Bibliográficas**

- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (eds.) (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México, D.F.: SEP.
- Briceño E., M. T. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214002>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s.f.). *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Primaria*. México: DGESEPE. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-531-fortalecen-la-formacion-de-normalistas-mexicanos-los-programas-de-movilidad-academica-nacional-e-internacional>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (), 97-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Chiavenato, I. (2010). *Administración de recursos de humanos*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- García-Chato. (2014). *Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar en Revista de Educación y Desarrollo*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/29/029\\_Garcia.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf)
- González, C. (2012). *Teorías constructivistas. Aplicación del constructivismo social en el aula*. Guatemala: OEI. Guzmán y Alvarado 2009
- Guzmán, A. & Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. México, D.F.: ICED / COCyTED.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 47 (2008), pp. 49-70. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80004705>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Análisis del clima escolar ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago de Chile, Santillana.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje (9.a ed.)*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Sacristán, G. & Pérez-Gómez, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México, D.F.: Limusa.
- Universitario de Maracaibo. Contreras, C., Díaz, B. & Hernández, E. *Multiculturalidad: su análisis y Perspectivas a la luz de sus actores, clima y cultura organizacional prevalentes en un mundo globalizado*. Recuperado de [www.edmed.net/libros/gratis/2012a/1159/](http://www.edmed.net/libros/gratis/2012a/1159/)



## CAPITULO 48

### Percepción sobre el proceso de titulación y elaboración de tesis: generación 2013-2017.

Blanca Julia Silva Ballesteros; [bj.silvab@gmail.com](mailto:bj.silvab@gmail.com)  
Florentino Jaime Quijada; [mundonovo\\_titeres@hotmail.com](mailto:mundonovo_titeres@hotmail.com)  
Luis Fernando Castelo Villaescusa; [lfcastelov@hotmail.com](mailto:lfcastelov@hotmail.com)  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

#### Resumen

El propósito de este estudio es indagar las percepciones de los estudiantes de la LEPRI de la ByCENES sobre el proceso de investigación llevado a cabo para obtener su título a través de la elaboración de una tesis con una línea temática específica. Se analiza el discurso de los estudiantes, quienes respondieron una entrevista semiestructurada y participaron en un grupo focal. Se realizó la entrevista individualmente, audiograbada y después transcrita para ser analizada; el grupo focal se videograbó con la finalidad de observar reacciones y detalles adicionales. La población se compone de 119 estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES) de la generación 2013-2017, se utilizó una metodología cualitativa con análisis descriptivo, generándose dos familias de códigos. Dicho análisis se llevó a cabo con el ATLAS.ti7 con una categorización libre. Los resultados fueron de acuerdo a la percepción positiva y negativa del estudiante respecto del proceso, considera positiva la elección de la modalidad, línea de investigación y asignación de su asesor; en la negativa la organización del proceso de titulación, el proceso de formación en investigación que tanto ellos como los asesores han tenido.

**Palabras claves:** Percepción, investigación educativa, estudiantes, modalidades de titulación, plan de estudios.

#### Planteamiento del problema

En el año 2012 se lleva a cabo la Reforma Curricular de los Planes y Programas de Estudio (PE) de las Escuelas Normales Públicas (EN), donde uno de los cambios fundamentales se ubica en el que se da en el proceso de titulación, ya que en los PE inmediatos anteriores del 97' para la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) y 99' para la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE) la modalidad única era a través de la elaboración del documento recepcional, en tanto que para el nuevo PE 2012 se establecen tres modalidades distintas para obtener el título: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación (SEP, 2016).

El migrar de la elaboración del documento recepcional a las nuevas modalidades ha sido un proceso complejo, dado que la formación de los formadores de docentes no es en el área de la investigación y de acuerdo al planteamiento establecido en la orientaciones académicas emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) el proceso de titulación deberá acompañarse de la asesoría por parte de un docente, considerándose este, como el último de los procesos que los estudiantes habrán de realizar para concretar su formación inicial.

Debido a que son pocos años desde que inició el PE 2012 y la primera generación egresó en el 2016, no se encuentran muchas investigaciones antecedentes sobre la problemática que aquí se plantea, Zárate, Lagunes y Guzmán (2017) realizan un estudio relacionado en la BENV "Enrique C. Rébsamen" donde analizan los alcances y limitaciones del proceso de



titulación con la primera generación de egreso del PE, enfocándose únicamente en dos de las modalidades (informe de prácticas y tesis), ya que fueron las que se ofrecieron a los estudiantes, atendiendo al propósito de identificar las fortalezas y debilidades del proceso mismo, así como las del acompañamiento del asesor o director que dará apoyo y seguimiento al alumno en la elaboración de los documentos en cualquiera de las dos modalidades, con la intención de poder tomar decisiones respecto a los hallazgos, todo lo anterior desde la perspectiva de los estudiantes inmersos en dicho proceso.

En la EN del Valle de Mexicali, Mojardín (2017) hace un análisis de los documentos elaborados por la primera generación que egresa con el PE 2012 con el cual según los resultados obtenidos se pueden evidenciar “las debilidades internas en los planteles educativos, buscando reconstruir la interpretación curricular que como colectivo docente se implementa” (p.1) y además se dan a conocer las áreas de oportunidad en el perfil de egreso de esta misma generación y se destaca el hecho de poder utilizar los documentos de titulación de las distintas modalidades como un medio para evaluar los procesos formativos.

Para efectos de este estudio en particular y atendiendo a la normatividad vigente, se retoma el proceso que se lleva a cabo con los estudiantes del último año de la LEPRI en la ByCENES en relación al proceso de titulación, en este caso será específicamente en la modalidad de tesis de investigación desde la percepción de los estudiantes.

La percepción es entendida como un proceso cognitivo que se da a nivel de la conciencia y que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios entorno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social en el que intervienen otros procesos psíquicos en los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994).

Dentro de las percepciones existen sesgos entre los cuales se puede mencionar el de Bandwagon o efecto de arrastre, es la tendencia a hacer (o creer en) algo porque muchas personas lo hacen (o lo creen), el de contraste, es el que se refiere al realce o reducción de una cualidad o medida de un objeto cuando se compara con otros observados recientemente y el de expectativas se da cuando un sujeto espera más de la acción de los demás (Pardo, Ramos & Dolores, 2017).

En la ByCENES la mayoría de los estudiantes realizan una tesis de investigación la cual es “un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento” (SEP, 2016, p. 44), con la cual cumplen con la última parte de su formación académica.

De acuerdo a lo que establecen las orientaciones académicas para el trabajo de titulación:

El objetivo de una tesis es construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que requiera hacer uso de la investigación metódica y exhaustiva (documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina. En este sentido, la tesis permite exponer, argumentar e informar acerca de la forma en que el tema y el problema fue tratado en contextos y prácticas específicas (SEP, 2014, p. 22)

El hecho que se plantea anteriormente sobre el porcentaje de alumnos que deciden titularse en la modalidad de tesis de investigación, es debido a que la institución se ha dado a la tarea de agrupar a los formadores de docentes que fungirán como asesores o directores de tesis por líneas temáticas en las cuales ya tengan alguna experiencia o que estén de acuerdo al perfil de formación del mismo, esto con la finalidad de que el proceso de acompañamiento al estudiante se dé de una forma más precisa, oportuna e informada, pues se parte de que el docente ya tiene dominio teórico del tema a trabajar con el alumno; por tanto su esfuerzo se deberá orientar mayormente a atender la parte metodológica.

El propósito de este estudio es indagar sobre las percepciones que los estudiantes de la LEPRI de la ByCENES tienen sobre el proceso de investigación llevado a cabo para obtener su título a través de la elaboración de una tesis con una línea temática específica.

### **Metodología**

La población que se consideró para este estudio es de 119 alumnos del 8° semestre de la LEPRI de los cuales 104 son mujeres y 15 son hombres en la ByCENES. La obtención de la muestra de estudio consistió en elegir al grupo de estudiantes que tuvieran como elección de modalidad de titulación la de tesis de investigación con una línea temática específica y que fueran de la LEPRI en la EN mencionada. Se aplicó una entrevista semiestructurada a todos los sujetos y se realizó un grupo focal con una selección del 50% de participantes por línea temática, debido a que varía la cantidad de estudiantes que están incorporados a cada una de las 29 líneas propuestas por la institución.

Para el procedimiento de recolección de la información se realizó la entrevista a todos los sujetos de estudio de manera directa, se audiograbó y posteriormente se transcribió en un documento Word, dicho proceso tuvo una duración aproximada de 40 minutos. Posteriormente se realizó la selección de participantes para el grupo de enfoque, el cual fue citado y reunido en un aula con organización en herradura para llevar a cabo la videograbación de dicha reunión, de la cual también se llevó a cabo la transcripción de las respuestas y opiniones emitidas sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre el proceso de titulación y elaboración de la tesis de investigación.

El proceso de aplicación de las entrevistas se hizo aprovechando los periodos de asistencia a la ByCENES a asesoría o revisiones por los docentes de supervisión de la práctica educativa dentro del contexto escolar, se les explicó cómo que sus respuestas serían grabadas en audio, los cuales solo serán utilizados para llevar a cabo la transcripción y en absoluta confidencialidad de los datos personales de los sujetos, así mismo se concretó la invitación para los participantes del grupo de enfoque a quienes también se les dio una orientación previa sobre el procedimiento que se seguiría durante la reunión, la cual se aclaró se videograbaría solo para efectos de no perder ningún dato de los obtenidos durante la misma. En cuanto a los materiales utilizados en la recolección de la información, fueron grabadoras de audio y en algunos casos se utilizaron teléfonos celulares para grabar, después de realizar las entrevistas los audios se convirtieron a formato MP3 y fueron archivados en carpetas con identificación de cada sujeto para posteriormente ser transcritos en un documento Word, dichos archivos también fueron identificados por sujeto y colocados en la misma carpeta electrónica, así mismo se realizó el proceso de descarga del video de la grabación del grupo focal cuya información también se capturó en formato Word y fue almacenada con las mismas condiciones del resto de los materiales recabados. El procesamiento de la información para la obtención de resultados se hizo con software Atlas ti.7 que procesa datos cualitativos con una codificación libre, que permitió hacer un análisis descriptivo sobre las percepciones de los alumnos sobre el proceso de titulación y la elaboración de la tesis, específicamente de la generación 2013-2017 (segunda generación que se titula a través de las nuevas modalidades del PE 2012).

La presente investigación se ubica dentro del paradigma de las investigaciones cualitativas con un análisis descriptivo. La investigación cualitativa descriptiva según Strider (2001, párr.1) “proporciona una respuesta a las preguntas de cómo ocurrió algo y quién estuvo involucrado, pero no del por qué sucedió”, que es lo que se informa en el presente estudio, se describe el cómo los estudiantes perciben el proceso de titulación con las condiciones

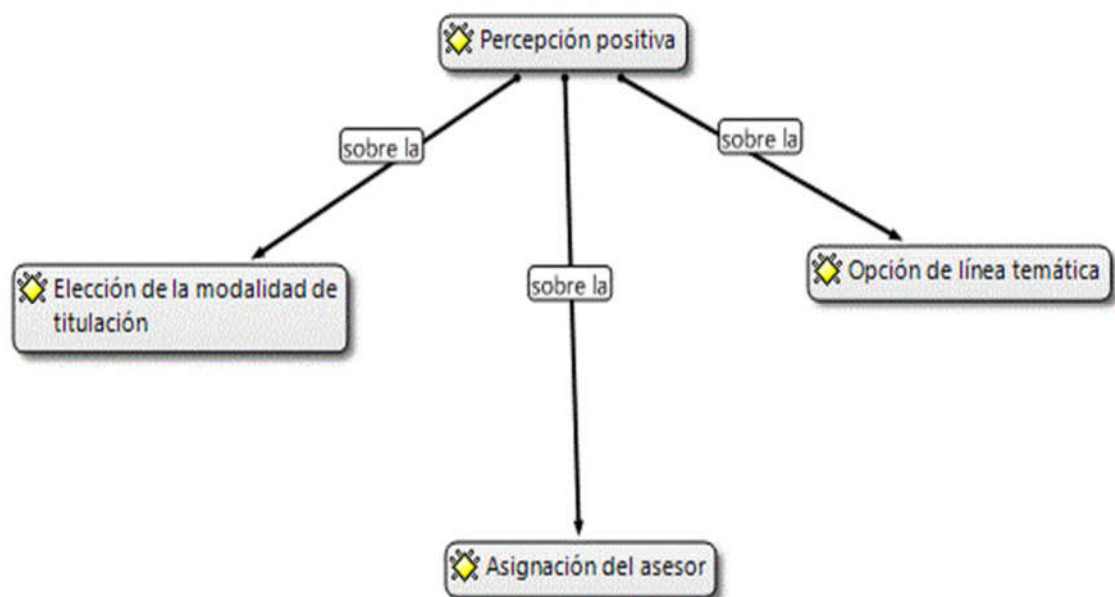
específicas que ya se han mencionado y el quién interviene en la parte de la asesoría y la parte administrativa de dicho proceso.

En lo que corresponde al análisis cualitativo se llevó a cabo con el Atlas ti.7 a través de una categorización libre. El instrumento para el acopio de la información es una entrevista semiestructurada que consta de 6 preguntas referidas a la percepción del estudiante sobre el proceso de titulación y la elaboración de la tesis de investigación en la ByCENES, este se aplicó solo a quienes tomaron esta modalidad como opción para titularse, por otro lado se recaban otra serie de datos a través de 2 preguntas detonantes en un grupo de enfoque con la selección de alumnos equivalente al 50% de los integrantes de cada una de las 29 líneas de investigación con las que se realizan dichas investigaciones.

## Resultados

Al realizar el análisis de los instrumentos aplicados, se obtiene una categorización libre, dando por resultado las siguientes familias de códigos: A) Percepción positiva, la cual es resultado de la codificación libre realizada tanto para las entrevistas semiestructuradas, como para las preguntas detonantes del grupo de enfoque. De acuerdo a la figura 1 se muestra que el estudiante presenta una percepción positiva respecto del proceso de elección de modalidad de titulación, de la opción de línea temática a investigar y sobre la asignación del asesor o director de tesis. Tal y como su discurso lo dice “me parece lo más correcto que seamos nosotros quienes elijamos la modalidad de titulación y el tema con el cual vamos a trabajar, ya que será algo de nuestro interés y lo haremos con gusto” (EH11).

Por tanto se puede ver claramente que el hecho de poder elegir tanto la modalidad como el tema a investigar genera de por sí un grado de satisfacción en el alumno que deberá redundar en un avance más rápido y efectivo durante dicho proceso, de igual forma el estar cómodo con el asesor o director de tesis asignado, aunque este no fue de su elección, al resultarle adecuado, genera en él también una percepción positiva sobre el resultado del proceso de titulación el cual lleva a cabo durante el periodo del último año de estudios.



**Figura 1.** Red de percepción positiva de los estudiantes sobre el proceso de titulación y elaboración de tesis.

La siguiente familia de códigos analizada es la que corresponde a: B) La percepción negativa del estudiante sobre el proceso de titulación y la elaboración de tesis, la cual dio como resultado tener esta, sobre el proceso de investigación en sí, ya que como lo menciona uno de los estudiantes:

Durante el trayecto formativo aquí en la EN, solo tenemos un curso enfocado a la investigación educativa y considero que no es suficiente... como para que nos pidan hacer una investigación completa de un tema X, si no tenemos las bases suficientes para hacer una redacción tan precisa y exhaustiva (EM104).

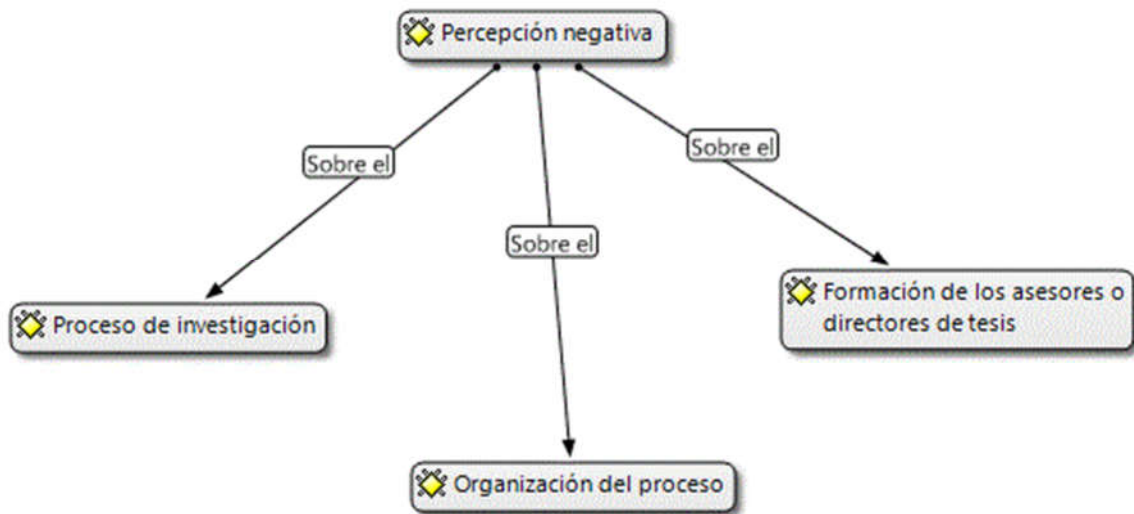
Otra de las acciones que percibieron de forma negativa fue la organización del proceso en sí, ya que por ser el primer año que se trabajaba con los equipos de líneas de investigación, llevó más tiempo del esperado el ubicar a todos los involucrados en el proceso en esa dinámica, pues se realizaron primero una serie de reuniones y capacitaciones que derivaran en el interés específico de los docentes en una línea de investigación en la cual se atendería a un grupo de estudiantes que de igual forma estuvieran interesados en ella.

De acuerdo a las respuestas y aportaciones de los jóvenes normalistas que llevaron a cabo el proceso de esta forma algunos perciben que “la organización estuvo mal, pues aluden al periodo de tiempo en el que debe iniciarse el proceso; “...ya estamos en octubre y aun no sé qué es lo que tengo que hacer” (EM95), “...no tengo línea temática, ni asesor, me siento perdido” (EH14), “no sé a quién le tengo que hacer la entregas, si debe ser a mi asesor de práctica o al de tesis o a los dos, no hay claridad” (EM45), “me siento muy angustiada porque siento que el tiempo se está yendo y no hay avance con el proceso” (EM21).

Haciendo un análisis reflexivo de las viñetas narrativas de las aportaciones de los sujetos se evidencia que no se encuentran cómodos con esa situación y además genera en ellos incertidumbre y angustia, dada la mala organización a la que hacen referencia.

Por último se tiene la percepción negativa sobre la formación disciplinar de los asesores o directores de tesis, sobre la cual, cabe mencionar que también hubo percepción positiva; sin embargo, la mayoría aludió a que existe un área de oportunidad que requiere atención en este aspecto, ya que como se menciona en un apartado anterior la formación inicial y en la mayoría de los casos la profesionalizante, no tiene que ver con formación en investigación, puesto que la gran mayoría del personal docente de la EN son LEPRI o LEPREE y las maestrías o doctorados son en algún área de la educación, pocos tienen enfoque en investigación educativa. Se hace también la aclaración que, de acuerdo a lo expresado por los alumnos, se tiene la percepción negativa únicamente sobre el proceso metodológico y de estructura de lo que es y cómo se realiza una tesis, no así sobre el conocimiento sobre la línea temática, tal y como lo menciona una estudiante cuando responde:

...mi asesor de tesis conoce perfectamente la línea temática y sobre esa asesoría no tengo ninguna queja, pero creo que le falta experiencia en lo que tiene que ver con investigación y todo lo referente a la metodología, pues creo que la construcción la tuvimos que hacer juntos y el aprendizaje fue para ambos a la par, pues no me resolvía las dudas que le planteaba, tenía que acudir a otros asesores o a la comisión de titulación para hacerlo (GFM10).



**Figura 2.** Red de percepción negativa de los estudiantes sobre el proceso de titulación y elaboración de tesis.

Al analizar ambas redes se puede concluir que tanto la percepción positiva como la negativa del estudiante de la generación 2013-2017 de la LEPRI de la ByCENES tiene sus alcances y consecuencias, los cuales se evidencian en el resultado final, que es la tesis producto de ese proceso y la presentación de su examen para obtener el grado de licenciados. En cuanto a la parte positiva que ellos perciben está relacionada con el inicio de dicho proceso, y es donde ellos se sienten atendidos y cómodos, pues perciben que se les da la importancia al momento de permitirles decidir sobre la modalidad de titulación y posteriormente sobre la línea temática, no tanto en cuanto a la elección del asesor; sin embargo, el desacuerdo en ese aspecto ha sido mínimo y se ha logrado acuerdos institucionales con quienes consideran no tener empatía con dicho asesor. Lo anterior no significa que la institución no tenga reglas establecidas al respecto, pero dada la cantidad de tiempo que el asesor permanece en contacto con el estudiante y la importancia del proceso en cuestión, se procura que se lleve de la forma más adecuada posible y tratando de atender a situaciones particulares que suelen darse en este tipo de actividades en la mayoría de las instituciones educativas.

De acuerdo al discurso de los alumnos, su percepción negativa radica en el proceso en sí y la atención recibida ya en la realidad de la elaboración de la tesis, pues la experiencia particular de la generación en cuestión es que el retraso al iniciar con dicho proceso les provocó una serie de situaciones adversas para muchos, referidas al avance, lo cual generó situaciones de estrés y algunos desacuerdos e incumplimientos por ambas partes (alumno-asesor/asesor-alumno), tal y como lo menciona un estudiante cuando dice que “si el proceso hubiera iniciado cuando lo establece la normatividad, no anduviéramos tan estresados y ya el avance fuera mucho mayor al que tenemos” (GFH05). Lo anterior detonó entonces que los tesistas

de esa generación en particular, valoren según su percepción y experiencia de forma negativa todo el proceso organizativo relacionado a la titulación.

Se puede concluir también, que la inseguridad que les generó el no sentirse con la preparación suficiente en el área de investigación provocó que la situación la sintieran aún más compleja, ya que lo percibían también como un motivo de retraso, pues no conseguían concretar las acciones solicitadas por el asesor en cuanto al cumplimiento del capitulado, aunado a ello el hecho de considerar que muchos de asesores tampoco tenían la suficiente preparación en el campo de la investigación, pues como ya se mencionó antes, los alumnos percibían que si tenían conocimiento disciplinar de la línea temática en cuestión, no así del proceso metodológico a seguir.

De acuerdo a lo anterior se puede decir que el proceso se llevó a cabo dentro de una lógica de ajuste de acuerdo a la percepción de los estudiantes, los cuales aluden también a que dicho proceso debe mejorar e irse afinando conforme se concreten los avances y la formación de los profesores- asesores en cuanto a las metodologías y la elaboración de una tesis.

Es pertinente aclarar que los códigos que arrojó cada familia fueron muchos más, sin embargo; para efectos de este análisis particular, se decidió solo tomar tres de cada una, que fueron lo que más frecuencia presentaron al momento de realizar dicho análisis. En la investigación completa se pretende presentar todos los hallazgos y las recomendaciones pertinentes al proceso que se da al interior de la ByCENES con la intención de mejorarlo y agilizar el mismo.

### Referencias bibliográficas

Mojardín, M. (2017). *El proceso de titulación en las escuelas normales y las debilidades en la formación docente. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*. Mérida, Yucatán. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C170117-I105.docx.pdf>

Pardo, G., Ramos, M. y Dolores, M. (2017). *Percepción del estudiante de licenciatura en educación especial en relación a las competencias académicas del docente*. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Mérida, Yucatán. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C250117-X054.docx.pdf>

Secretaría de Educación Pública, (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México, D.F.: SEP. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos\\_orientadores/orientaciones\\_academicas\\_para\\_el\\_%20trabajo\\_%20de%20titulacion.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/orientaciones_academicas_para_el_%20trabajo_%20de%20titulacion.pdf)

Secretaría de Educación Pública, (2016). *Modalidades de titulación para la educación normal*. México, D. F.: SEP. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos\\_orientadores/Modalidades\\_de\\_Titulacion\\_para\\_la\\_Educacion\\_Normal.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/Modalidades_de_Titulacion_para_la_Educacion_Normal.pdf)

Strider, C. (2001). *Manual de investigación para la comunicación educativa y la tecnología, ¿Qué es la investigación descriptiva?* [Entrada de blog] Recuperado de: [http://www.ehowenespanol.com/metodo-investigacion-descriptivo-cualitativo-info\\_386243/](http://www.ehowenespanol.com/metodo-investigacion-descriptivo-cualitativo-info_386243/)

Vargas, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. *Alteridades*, 4, 47-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Zárate, L., Lagunes, Y. y Guzmán, A. (2017). *Alcances y limitaciones en el proceso de titulación generación 2012-2016, del plan de estudios 2012; los estudiantes*

*hablan*. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Mérida, Yucatán. Recuperado de:  
<http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C061216-I007.docx.pdf>

## CAPITULO 49

### Motivos de ingreso al magisterio. Un contraste entre docentes de Sonora y Puebla

Eira Azarael Montaña Grijalva; [azaraelmg@gmail.com](mailto:azaraelmg@gmail.com)  
Adán Enrique Méndez Melcher; [adanmendez88@hotmail.com](mailto:adanmendez88@hotmail.com)  
Francisco Salvador López Velarde; [franciscolv218@gmail.com](mailto:franciscolv218@gmail.com)  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

#### Resumen

Una de las ideas más persistentes dentro de la docencia, radica en la toma de decisiones para el ingreso a la misma. La finalidad de esta investigación compete en indagar y conocer las motivaciones por las cuales los docentes en servicio del estado de Sonora, en contraste con los de Puebla, toman como opción profesional el ingreso al magisterio; es por ello que este estudio se convierte en uno de corte cualitativo. La selección de la muestra se realizó de manera aleatoria, asistiendo a instituciones de educación básica y de carácter público en ambos Estados. La cantidad de docentes que participaron fueron 46, de los cuales 23 docentes laboran en el Estado de Puebla y 23 de Sonora. Se aplicó una entrevista semi estructurada con una serie de preguntas abiertas. Se toma la codificación axial, como un proceso de poder relacionar ciertas respuestas y crear subcategorías, donde se exploran las relaciones existentes, creando de esta manera familias. Estas se clasifican en dos amplios grupos: motivos extrínsecos e intrínsecos que presentan los docentes previamente a la selección de la carrera docente. De este modo se logró mostrar que dentro de los hallazgos principales que tienen los docentes de ambos estados coinciden en elegir la docencia a partir de motivos internos como la vocación e ideología desde la niñez.

#### Palabras clave

Docencia, identidad profesional, profesión docente, motivación, vocación.

#### Introducción

Uno de los grandes cambios y procesos que atraviesa actualmente la sociedad, repercute en el ámbito educativo, adquiriendo y sujetando forma en instituciones educativas y en sus actores principales: los docentes. El magisterio instruye a la contribución del desarrollo de capacidades y habilidades de los individuos, permitiendo a estos incorporarse y, al mismo tiempo, desenvolverse en una sociedad.

Elegir el área profesional donde un individuo se va a desempeñar la mayor parte de su vida no resulta sencillo y mucho menos cuando este carece de las herramientas necesarias para realizar una elección certera y adecuada, acorde a lo que los jóvenes a punto de ingresar a estudios superiores necesitan.

Es por ello, que se analizan los motivos que condujeron a los docentes en servicio a elegir la docencia como una opción profesional, así como los referentes que se convirtieron para tomar la decisión de ser maestro. Se realizará la identificación de estos motivos a maestros en servicio del estado de Puebla efectuando un contraste con los del estado de Sonora, específicamente con los de la ciudad de Hermosillo.

#### Problema de investigación

Hoy por hoy, el magisterio ha sido desvalorizado, ser maestro en México implica desempeñar una profesión donde se deben realizar sacrificios como: el ser mal remunerados



económicamente comparado con los ingresos de otras profesiones y con las necesidades reales, la producción de nuevas subjetividades en este ámbito, medios de transmisión y circulación de saberes en pugna de la profesión, falta de reconocimiento hacia la autoridad pedagógica, la depreciación de la cual son objeto por parte de las autoridades gubernamentales, el cambio de los roles tradicionales asignados a la familia y el desplazamiento de muchas obligaciones a la escuela; por ende, para el docente, entre otros innumerables aspectos, son caras y contrararas hacia el ejercicio de esta profesión.

Las exigencias en la educación sobre calidad y eficacia no siempre van acompañadas de los recursos, autonomía y cambios de estructura en los sistemas educativos. Dicho de otra manera, a los docentes de hoy se les exige hacer todo lo que la sociedad no está haciendo.

Por otro lado, el prestigio y la valoración social de la profesión docente se debilitan en forma significativa, debido a las diversas reformas que buscan mejorar la educación que se imparte en el país. La elección o acceso a una carrera universitaria no está vinculada a un único factor, sino que son varios los motivos o razones que rodean en cada caso la elección. Como lo menciona Tapia (1997), la elección de una profesión corresponde a una gran responsabilidad por parte del individuo, ya que exige un análisis profundo de las posibilidades personales, frente a todo el contexto con el cual se encuentran inmersos.

### **Propósito del estudio**

La finalidad de la presente investigación compete en indagar y conocer las motivaciones por las cuales los docentes en servicio del estado de Sonora, en contraste con los docentes de Puebla, toman como opción profesional el magisterio; así como presentar los factores que más influyeron en la toma de tan importante decisión.

### **Preguntas de investigación**

¿Cuáles fueron los motivos por los cuales los docentes en servicio del estado de Sonora optaron por elegir la docencia como una opción profesional?

¿Cuáles fueron los motivos por los cuales los docentes en servicio del estado de Puebla optaron por elegir la docencia como una opción profesional?

¿Cuál de los motivos fue el que mayor impacto obtuvo en ambos Estados sujetos a contraste?

### **Marco teórico-conceptual**

La motivación es uno de los aspectos de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral. En la opinión de García (2007), “La motivación se define como un factor mental que induce a la acción en todas y cada una de las situaciones y los ámbitos de la vida humana” (pág. 19).

La identidad docente, hoy más que nunca, es un elemento clave para combatir todos aquellos cambios sociales que se están produciendo con respecto al profesorado. Se entiende entonces como un conjunto de rasgos o características que posee y desarrolla una persona para que, de este modo, se le permita ser distinguida de otras en un determinado lugar. Castells (1996) describe la identidad como “un proceso de construcción de significados basado en algún atributo cultural conjunto de atributos culturales a los cuales se les da prioridad por sobre otras significaciones sociales” (párr. 12).

Definitivamente, es reconocido el lugar que ocupa el término vocación en el ámbito de la enseñanza y la importancia que tiene la elección vocacional en esta profesión. Lo vocacional es para el profesor Rivas (1988, p. 140):

Un proceso psicológico cognitivo-comportamental gradual que lleva al individuo a la socialización de la vida adulta plena, realizable a través del empleo del tiempo útil o productivo, y desarrollado a lo largo de la vida en el mundo laboral u ocupacional.

Siguiendo a Reeve, citado por Soriano (2001), menciona que, cuando se encuentra estudiando sobre el tema de motivación, lo primero que se tiene que hacer es conocer el lugar o sitio de origen de la fuerza en específico que impulsa al individuo a tomar una decisión. De este modo, plantea dos tipos de motivaciones, la intrínseca y la extrínseca:

La motivación intrínseca es aquella que trae, pone, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es, por tanto, una motivación que lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno.

La motivación extrínseca, por su lugar de proveniencia, externo, es aquella provocada desde fuera del individuo, por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación. (p. 7).

### **Metodología**

Para fines de la presente investigación, se toma el enfoque de corte cualitativo como eje fundamental para el desarrollo de la misma, donde, según Patton, citado por Anguera, (2008) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, personas y conductas observadas y sus manifestaciones. Un estudio cualitativo busca que los sujetos respondan referente a sus puntos de vista, experiencias y/o vivencias.

Se rige fundamentalmente a través de un alcance descriptivo, debido a que la presencia de fenómenos sociales o educativos se encuentra presentes en una circunstancia temporal, además de buscar identificar las propiedades, características y perfiles importantes de personas o cualquier otro que se ha sometido a un análisis.

La selección de la muestra se realizó de manera aleatoria, asistiendo a instituciones de educación básica y de carácter público en el estado de Puebla y Sonora. La cantidad de personas que participaron fueron 46, de los cuales 23 docentes laboran en el Estado de Puebla y 23 de Sonora respectivamente, puesto que la finalidad de esta investigación consiste en realizar un contraste en el cual se muestren los motivos de elección a la carrera docente e indagar en las posibles similitudes o diferencias que se arrojen en cada una de las respuestas y en los diferentes estados participantes.

El instrumento de recolección de datos se clasifica dentro de las entrevistas semi estructuradas, donde Martínez citado por Díaz, Martínez y Valera (2013), establece que “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (p. 163). Esta se complementa con una serie de datos personales y del ámbito profesional del sujeto. Por último se encuentran una serie de siete preguntas abiertas, donde el docente sujeto a entrevistar exploya cada una de sus respuestas.

Como resultado de una movilidad académica externa del estado de Sonora, misma que surge de un programa interno de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, se presenta la oportunidad de visitar el estado de Puebla. En este lugar se accede a las aulas de los diferentes grados de la institución

y aplicar el instrumento de recolección de datos para el futuro contraste de los motivos de elección de carrera docente en el estado de Sonora.

Una vez que se obtuvo la información recabada, se lleva a cabo el proceso de análisis de la información de datos, donde primeramente se realiza una segmentación de entrevistas aplicadas en el estado de Puebla y en el estado de Sonora respectivamente.

Posteriormente, se toma la codificación axial, como un proceso de poder relacionar ciertas respuestas y crear categorías, donde se exploran las relaciones existentes entre ellas, creando de esta manera grupos o familias de categorías, finalmente los grupos o familias anteriormente establecidos se clasifican según corresponden en dos amplios grupos referentes a los motivos extrínsecos o intrínsecos que presentan los docentes previamente a la selección de la carrera docente como una opción profesional. En última instancia, con el soporte del software ATLAS.ti, se le asigna una etiqueta hacia una categoría en específico.

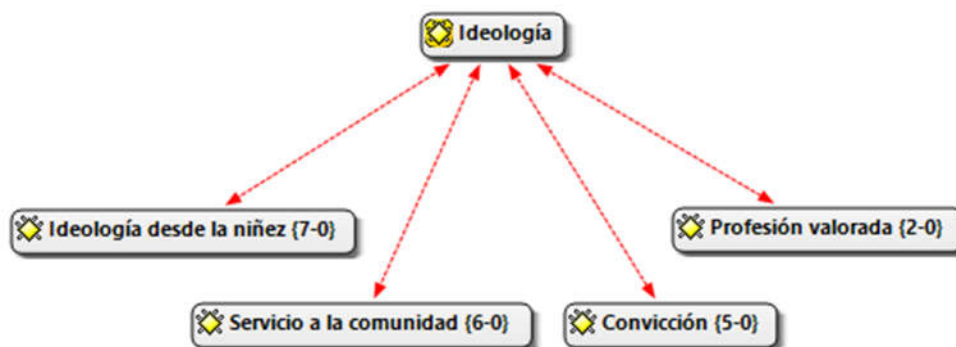
Al término de la asignación de categorías a cada respuesta obtenida, se crean familias, en donde cada una de las categorías se acomoda según sea su caso y/o relación entre ellas. Por último, se forman esquemas donde se presenta la familia con sus respectivas categorías y la densidad en cada una de estas.

## Resultados

Es importante mencionar que, en su mayoría, los sujetos participantes de la investigación manifestaron más de un tipo de motivos por los cuales decidieron la profesión docente como una opción de estudio, correspondientes a los motivos extrínsecos e intrínsecos anteriormente abordados. Los hallazgos se presentan a través de las aseveraciones textuales con los argumentos basados en los datos empíricos recopilados y analizados. Por ello, se crean dos áreas, donde se sitúan cada una de las respuestas de los participantes. A la primera se le asigna el nombre de Motivos Internos encontrando en esta las razones ajenas al pensamiento de la persona.

Entre los hallazgos encontrados en el estado de Puebla, se destaca que de los 23 docentes que se tomaron como muestra, más de la mitad eligió la docencia como una opción profesional por una motivación intrínseca. Hallándose de esta manera en su totalidad en la familia de ideología, donde ocho personas ingresaron a la licenciatura debido a la ideología que se presentó desde su niñez, es decir, desde la infancia ellos sabían y estaban convencidos de que impartir clases a los pequeños sería la mejor opción; una persona toma la decisión por convicción; tres de ellos mencionan en sus respuestas que la licenciatura en educación les permitiría prestar un servicio a la comunidad (ver Figura 1).

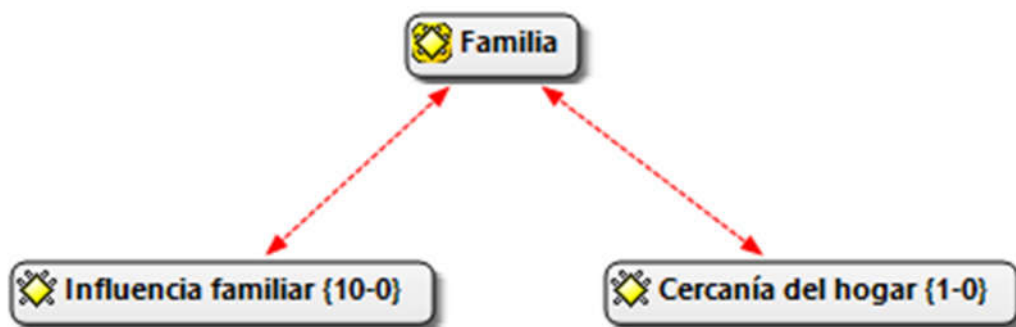
Figura 1. Esquema de familia de categoría Ideología en Puebla.



Al respecto un docente del estado de Puebla comenta: *Yo tenía mucha idea en donde decía yo por qué no el poder cambiar ciertos valores por como yo veía a la sociedad y podías cambiar los valores, en cuestión con los pequeños y cambiar desde mi idea el mundo, pero bueno hay algunas cosas que podemos hacer y otras no.* (18PRI2-F28S06C-U-PUEBLA).

Por otra parte, en el estado de Sonora, en la familia de Ideología, siete de los 23 docentes tomados como muestra para la investigación afirmaron elegir la docencia debido a la ideología desde la niñez; seis de ellos por prestación de un servicio a la comunidad; cinco por convicción. En este estado se registra una familia nueva llamada Profesión valorada, donde dos docentes comentan ante esta motivación e influencia (ver Figura 2).

*Figura 2. Esquema de la familia de categoría Ideología en Sonora.*



Por lo tanto, un docente con 24 años de servicio y uno con 17 años de servicio en el estado de Sonora expresan lo siguiente:

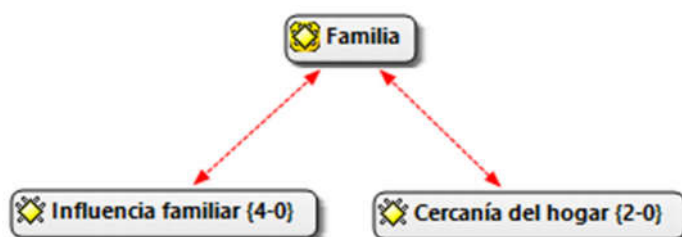
*Pues bueno... ves a tu alrededor y observar la decadencia en la que está cayendo a veces la sociedad y... sientes la necesidad de aportar algo.* (17PRI6-M36S14P-U-HERMOSILLO).

*En realidad, una situación que yo miré es admirar más que nada el profesionalismo de mis maestros en su momento que me impartieron clases, llámense primaria, secundaria y te puedo asegurar que los recuerdo con mucho cariño, con mucho respeto, y dije algún día yo quiero ser como ellos. Visualicé la situación de liderazgo que tenían cada uno de los maestros, entonces dije yo quiero ser maestra.* (17PRI6-F56S17C-U-HERMOSILLO).

Según Sánchez (2009), percibe que un docente debe sentir el deseo de servir al dedicar su tiempo de manera productiva y útil, su recompensa recae pues en el hecho de poder ayudar a los demás.

A la segunda área se le nombra Motivos Extrínsecos, corresponde a una motivación que depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno. En este caso, en el estado de Sonora se encontró que la familia de categorización con más densidad corresponde a la de Familia, misma en la que concurren dos subcategorías distintas, la primera de ellas es Cercanía al hogar, es decir, que la formación profesional que el joven en aquel entonces era más probable acceder se encontraba ya sea en el lugar donde habitaba o cerca de este y solamente dos docentes expresaron a favor de esta. Por otro lado, en la segunda subcategorización 10 docentes contribuyeron a Influencia familiar (ver Figura 6).

Figura 6. Esquema de familia de categoría Familia del estado de Sonora.



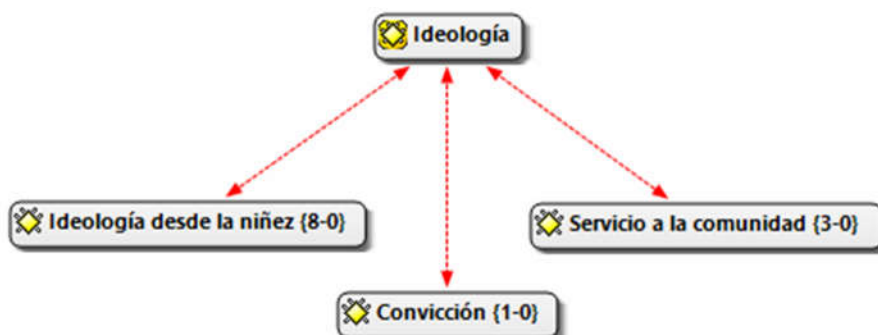
Con base a lo anterior, docentes en servicio comentaron que la decisión de ingresar al magisterio fue tomada a partir de que sus padres, familiares o amigos más cercanos ejercían dicha profesión y ese fue un factor determinante, puesto era lo que ellos observaban de pequeños y era el ambiente en que también se desenvolvían y tenían contacto. Del mismo modo Mungarro y Zayas (2017) exponen que los jóvenes que tienen familiares maestros, son propensos a ser influenciados para tomar la decisión. Correspondiente a esto, un docente del estado de Sonora menciona lo siguiente:

*Pues... Desde la infancia recuerdo yo a mi madre con sus libros dando clases y todo y... y me gustaba y siempre tuve esa... pues es... esa admiración hacia su trabajo, me gustaba... me gustaba su dedicación y pues siempre me ha gustado... Tengo una familia de docencia muy grande (risas), tengo muchos... muchos parientes maestros... (17PRI6-F39S17V-U-HERMOSILLO)*

En cambio, en el estado de Puebla se registran las mismas subcategorías de las familias. Pero la diferencia que se presenta aquí es que la densidad que arroja la subcategoría Cercanía del hogar asciende a dos respuestas e Influencia familiar desciende a cuatro docentes que afirman esto (ver Figura 7).

Figura 7. Esquema de familia de categoría Familia del estado de Puebla.

Dentro de subcategoría de Cercanía del hogar, una docente en servicio con 23 años de antigüedad comenta al respecto lo siguiente: *Pues era una de las carreras que más se acercaba al lugar donde yo habitaba, donde vivía y era de las pocas opciones y tuve que elegir una de ellas y fue la Normal. (18PRI3-F43S23M-U-PUEBLA).*



## Conclusiones

A pesar de que las respuestas registradas de los docentes participantes en la investigación se inclinen o abonen a ambas áreas, a través del análisis exhaustivo y relación a cada una de las familias de categorización, se encontró que las decisiones de los docentes que actualmente se encuentran en servicio, en los estados de Sonora y Puebla, inciden en su mayoría al área de Motivos Intrínsecos.

Es necesario valorar la profesión docente, ya que representan y realizan una labor de gran esfuerzo y responsabilidad. Es preciso reconocer que los actuales cambios en el sistema educativo han sido bastantes, en su mayoría de manera negativa hacia el profesional de la educación. Sin embargo, sigue existiendo una demanda hacia la carrera y los motivos que se obtienen son de gran peso para seguir eligiendo y del mismo modo ejerciendo el magisterio. A partir del análisis general de los docentes del estado de Sonora y Puebla, se pudo comprobar que los motivos por los cuales los docentes en servicio eligieron la carrera se deben a cuestiones internas de la persona como lo son: el gusto por los niños, la ideología desde la niñez, es una carrera de su agrado, inclinación humanista, es considerada una profesión valorada, el gusto por prestar un servicio a la comunidad, amor a la profesión y el gusto por ver que los niños aprendan.

## Referencias bibliográficas

- Anguera, M. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*. Vol. 5, núm. 2, pp. 87-101. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3440/344030760008.pdf>
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052010000100013](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100013)
- Galván, A. & Ramírez, O. (2017). Taller para favorecer la toma de decisiones en la elección de carrera con alumnos al centro de orientación educativa (COE) en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Pedagógica Nacional. Jalisco. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/24552.pdf>
- García, J., Cordero, G., & Priede, A. (2017). Las experiencias que impactan en la decisión de ser docente, estudio exploratorio en Escuelas Normales de Baja California. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C180117-H104.docx.pdf>
- Mungarro, C., Zayas, F. (2017). Elección de carrera docente. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0254-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf)
- Rivas, F. (1988). Asesoramiento vocacional: estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación. *Revista de Educación*, no. 286; pp. 221-241. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre286/re28613.pdf?documentId=0901e72b813c2fee>
- Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 16, pp. 135-148 [PDF file]. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677010.pdf>

Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Escuela de Magisterio de Teruel. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>

## CAPITULO 50

### La visión de los valores en la Educación Normal

Marta Manuela López Cruz; [marta.lopez@cid.edu.mx](mailto:marta.lopez@cid.edu.mx)

Salvador Ruiz López; [salvador.ruiz@cid.edu.mx](mailto:salvador.ruiz@cid.edu.mx)

Renzo Eduardo Herrera Mendoza; [renzo.herrera@cid.edu.mx](mailto:renzo.herrera@cid.edu.mx)

Centro de Investigación y Docencia  
de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

#### Resumen

Este estudio presenta los resultados de la investigación La Visión de los valores en la Escuela Normal. Está planteado y fundamentado en diversas fuentes teóricas sobre los valores. En la actualidad el estudio de este campo del conocimiento es necesario, para cambiar la visión en la formación en valores y promover desde la realidad, una reflexión que permita fomentar y fortalecer la práctica educativa.

La formación docente brinda herramientas sobre la labor de la enseñanza en espacios de aprendizaje del paradigma de la complejidad y solidaridad humana para revitalizar el desempeño académico. Aporta elementos con una visión en la formación de **valores** y orienta sobre la formación de los principales **valores** en la Escuela Normal.

El plan de estudio establece la promoción de valores donde los estudiantes opinan que, los establecidos en el Plan y el programa de educación ética y cívica influyen en su formación durante la carrera. Los que emergen como los más importantes: el respeto, la honestidad, la responsabilidad y la tolerancia. En la formación docente el profesional de la educación deberá estar presente ante el cambio y brindar herramientas que orienten la aplicación de los valores en la práctica educativa.

**Palabras Clave:** valores, educación cívica, formación docente, programa de estudio, código ético.

#### Introducción

La Educación Normal plantea una forma de enseñanza donde las prácticas actuales deberán privilegiarse sobre las prácticas tradicionales para que la participación, reflexión y el análisis sean factores de desarrollo integral del individuo, su tarea principal la formación de docentes, propiciar cambios para influir en la sociedad y capacidad de transformación.

Los valores en la actualidad representan una tendencia a ser retomados y renovados de acuerdo al cambio social, la educación normal debe asumir una nueva dimensión y aspirar por una educación basada en valores como el respeto, la solidaridad y la paz.

Este estudio trata de los valores que la Escuela Normal promueve en los estudiantes, entendiendo como valor todo aquello que explica que sea estimado, querido, deseado, para el bien común, se plasma que los valores y la educación deberán estar unidos y depende de esa interpretación, será el servicio que se brinde.

#### Preguntas de investigación

Una de las finalidades del Plan de estudios es que los futuros docentes adquieran conocimientos, habilidades al desarrollar actitudes y la sensibilidad necesaria para fomentar en los alumnos la formación de valores personales y de principio de convivencia, basado en el respeto a la dignidad humana, la tolerancia y la justicia. ¿Este planteamiento será suficiente



en la formación de valores en la escuela normal? ¿Cómo se determinan los valores de la educación normal?

### **Objetivos**

Fortalecer y ampliar el conocimiento, de procesos que fomenten los valores en los estudiantes de educación normal y contribuya al conocimiento para aportar elementos que apoye la formación de valores en los futuros docente al identificar los valores principales en su formación desde el plan y programa de estudio al recuperar los principales valores del alumnado.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Normal establece que el proceso de formación de valores se basa en la acción consciente y sistemática del educador que tiene por objeto estimular procesos de valoración en los alumnos que los lleven a darse cuenta de cuáles son sus valores y puedan sentirse realmente responsables y comprometidos con ellos. Para llevar este proceso, el educador debe proporcionar programas y experiencias que favorezcan el autoconocimiento consciente de los valores (SEP, 2002).

La definición presentada en el material de apoyo del 5to semestre de Formación Cívica y Ética en la Escuela Primaria I y II de la Secretaría de Educación Pública de la Licenciatura de Educación Primaria (2002), en la lectura aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral de Monserrat Paya Sánchez (1999), define el desarrollo moral y la influencia de la educación sistemática bajo la perspectiva de las teorías psicoanalíticas, socio cognitivas y cognitivo evolutiva donde se plantea desde las instancias de la personalidad, la influencia social y cultural.

La formación de valores en las escuelas normales a partir de 1984 con la introducción de la Formación Ética Y Cívica donde los estudiantes deberán de dejar concepciones de la formación Ética Y Cívica anteriores y fomentar valores donde el respeto a la dignidad humana, la responsabilidad, la libertad, el apego a la verdad sean prioritarios y estén presentes en la práctica cotidiana, y el testimonio de vida sea el motor que mueva los valores dormidos en los programas de estudio de la licenciatura de formación de docentes.

Este trabajo está encaminado a determinar la visión de los valores que prevalecen en la escuela normal y se sustenta en el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral que presenta más de un paradigma desde la perspectiva de Piaget, Kohlberg y Gilligan, Buxarrais y cols. (2004).

Piaget (2009) destaca el desarrollo moral en diferentes líneas desde el punto de vista científico, fue el primero en desarrollar esta línea con el método clínico, distinguió entre moral convencional y moral racional, mantiene que el desarrollo se pasa de una moralidad heterónoma a una autónoma. Piaget dice que el origen de las normas se encuentra en las relaciones interindividuales.

Gilligan (2004) aporta elementos importantes al conocimiento del razonamiento moral, abre nuevos caminos para comprender la existencia de dos maneras diferentes de comprender los conflictos de tipo moral y las relaciones interpersonales una masculina y otra femenina; propone una teoría de ética femenina del cuidado en oposición a la ética masculina.

Investigar la visión de los valores en general partiendo del hecho educativo y entendiendo la educación como proceso de adquisición de información que se convierte en conocimiento, en valores, en destrezas y en modo de comprender al mundo, se trata de entender la educación como proceso de adquisición de información que da forma humana a hombres y mujeres.

Se consideran tres elementos importantes para el seguimiento del estudio:

- El enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral

- La construcción de la visión de los valores como parte integrante de la formación
- La visión de los valores del alumnado.

Se fundamenta en la epistemología de los valores que establece que hay objetos que son valiosos solo por virtud del sujeto, como algo que tiene valor sentimental para una persona, pero las cosas que tienen valor van más allá del valor que le dan las personas como la vida o el arte, el factor ontológico que dice que las cosas pueden ser valiosas para algún intelecto o voluntad como Dios.

La teoría axiológica que se ocupa de estudiar los valores, la perspectiva pedagógica que establece que la vida tiene tantos significados para quien la usa, en las pláticas, contextos, conversaciones, patrones o categorías. En la ciencia, filosofía, ética y también en la economía, se entiende como valores todo aquello que el pueblo, comunidad o nación y como individuo posee una un contenido que lo identifica y sirve para emitir juicios sobre el origen, desarrollo y futuro que se comparte como seres humanos. La formación de valores y actitudes ha sido una de las principales finalidades de la Educación Pública, partiendo que la aceptación de valores es una decisión individual, la tarea de educar moralmente queda al proceso personal.

El modelo educativo actual propone educar integralmente al alumno, tomando en cuenta su desarrollo cognitivo, formativo y socio afectivo donde se incluyen los valores. -Se puede apreciar que se han hecho esfuerzos para mejorar la calidad, del servicio en el sistema educativo, tal es el caso de la última reforma en planes y programas de educación normal (1992).

El estudio aporta una visión desde la mirada de los alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º semestres de Licenciatura en educación Primaria y Preescolar.

### **Enfoque y Modelo de investigación**

Se fundamenta en el enfoque descriptivo de corte cuantitativo para recolectar datos sobre los diferentes aspectos de la formación de los valores, que, según Hernández, Fernández, Baptista (2003). En la investigación descriptiva se busca especificar propiedades, características y rasgos más importantes de cualquier fenómeno que se analice. El corte cuantitativo se usa para especificar estadísticamente los datos y la información obtenidos en la observación empírica de los grupos en estudio, sometándose al análisis para determinar propiedades y características y rasgos más importantes de la unidad de análisis. Se aplicaron 98 encuestas de 37 ítems de opción múltiple, y abiertas, siendo 88 de sexo femenino y 10 del sexo masculino.

Se trabajó con la técnica de grupo focal que permite identificar opiniones, actitudes verbales y no verbales, se revisó la definición de valor, valores más importantes, y su concepción, elementos que lo constituyen, su importancia, y su relación con otros valores. Esto se llevó a cabo con 24 alumnos de 3er año. También se revisaron las notas de campo, la aplicación y contexto. Se realizaron observaciones, tanto en el entorno de la escuela, así como en particular al grupo en estudio, como en honores a la bandera, ceremonias, carteles, apuntes de los alumnos, pláticas.

Se apoya en estudio de caso como metodología, para realizar comparaciones con investigaciones existentes, partiendo que este se define como el análisis de una situación concreta para identificar prácticas y procesos cotidianos, realizando un análisis integral que permite la comparación en contextos específicos

### **Fuentes y Datos**

Dentro de la investigación existen fuentes primarias, y secundarias, datos ya publicados sobre este tema, fuentes bibliográficas, artículos, tesis, publicaciones en revistas, revisión de

estadística, buscadores de Internet. Las fuentes primarias observaciones directas, entrevistas, encuestas y grupo focal con estudiantes de la Escuela Normal.

### **Resultados**

Los valores en los jóvenes son significativos y pueden variar según la edad, en este estudio la edad varía de 19 a 24 años, el 89 % son del sexo femenino lo que se observa una visión de los valores de la escuela normal es desde la óptica femenina. Gilligan (2013) propone una teoría de ética femenina del cuidado, propone no para reivindicar nada propio de un género o de otro ni tan poco para subordinar uno a otro sino a nivel de igualdad. Savater (1997) dice la enseñanza elemental suele estar mayoritariamente a cargo del sexo femenino.

### **Los valores más importantes**

El estudio de los valores han estado presentes desde -el inicio de la humanidad, para el hombre siempre han existido cosas que han considerado valiosas como el bien, la verdad, la belleza, la virtud, a través del tiempo han sufrido cambios en la valoración de lo -que se considera valores, debido a la transformación y la extinción que han sufrido a través del tiempo, es necesario recuperarlos y ponerlos en práctica. Raths y sus colaboradores (2003), proponen que el individuo es libre de elegir sus valores cualesquiera que estos sean dice que no existen valores mejores que otros y depende de los valores que tenga la persona.

Algunos estudiantes definen:

El Valor como Regla, los fomenta la familia, desde la moral, como comportamiento, sirven para el desarrollo humano, como forma de pensar, como que han sufrido pérdida, hace diferente a la persona, como actitud, conducta y sentimiento.

Zubieta M. (2012) dice: los valores, forman parte de los objetos, acciones y actitudes que el ser humano persigue por considerarlo valioso. Se encuentra la salud, riqueza, poder, amor, belleza, inteligencia, cultura. Los alumnos definen el valor desde enfoques diversos de acuerdo a su concepción, conocimiento y experiencia sobre los valores, como es la siguiente definición: A1 “El valor son reglas ligadas a lo personal para lograr una vida más sana e interacción social”

Mencionan entre los más importantes: el respeto, amor, libertad, responsabilidad, justicia, honestidad, paz

### **Los Valores y el Plan de Estudio**

Los valores en el plan de estudio de la Licenciatura de Educación Primaria y Preescolar define que los valores se pueden entender como las características por las que un objeto o situación de una actitud favorable, definiendo actitud a una disposición por su dirección favorable o desfavorable hacia un objeto, clase de objetos o situación objetiva. Villoro (2007) define las actitudes se distinguen de los sentimientos y de los rasgos caracteriologicos por su aceptación o rechazo, inclinación o desvio de una situación objetiva. Cuando es positiva favorable al objeto, llamamos en un primer sentido valor a las propiedades del objeto o situación a que se refiere. La actitud puede analizarse en dos componentes: creencias y afecto, si tengo una actitud favorable hacia una clase de objeto los considero valiosos.

El Plan de Estudios marca en el perfil de egreso que el futuro docente asuma los valores que la humanidad ha creado, como son el respeto, el aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad, apego a la verdad. Valora el significado que el trabajo hace para con los alumnos y alumnas y la sociedad promueve, el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación, asume su profesión como carrera de vida, valora el trabajo en equipo, identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa.

El 90% de ellos considera que si contribuye en su formación, el 9% no contestaron y el 1% consideran que no contribuyen.

### Valores relacionados con la formación Ética Cívica

Considerando que uno de los objetivos de la formación ética y cívica en la escuela normal es que el estudiante reflexione sobre el significado y la importancia de la vida social, las razones y los procesos que siguen los individuos en la formación del juicio moral como es la de distinguir lo bueno de lo malo, lo justo y lo injusto y de tomar decisiones frente a situaciones que implica este tipo de problema.

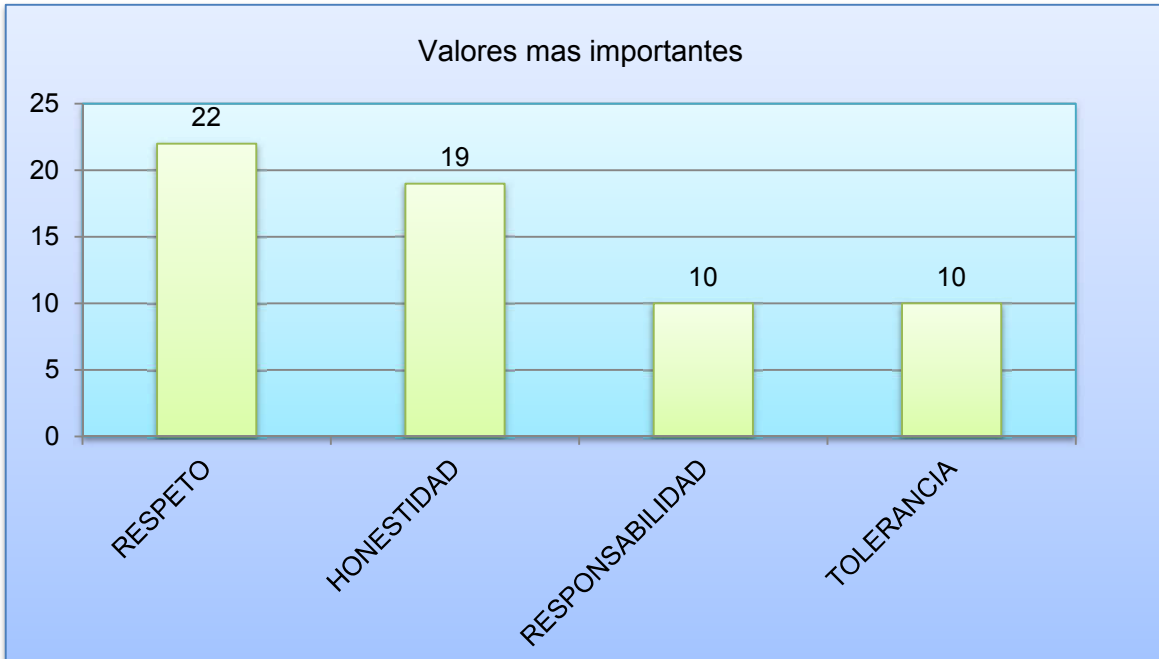
La opinión del alumno normalista de 6to semestre de LEP 97 sobre los valores cívicos los consideran muy importantes:

“Son muy importantes para los niños, para la nación, para la vida, para la convivencia social, para nuestra sociedad para el normalista para reafirmar nuestra identidad nacional”.

Consideran a estos valores desde la concepción que cada uno de ellos tienen y de acuerdo a lo aprendido en el contexto, importantes para el ser humano opinaron también que debe involucrarse, se deben promover, que hay que fomentarlos más. Sin embargo, contrario a estas opiniones, dicen que se están perdiendo, que no se practican, que están muy olvidados, otros dicen que no se les da importancia, que han perdido valor.

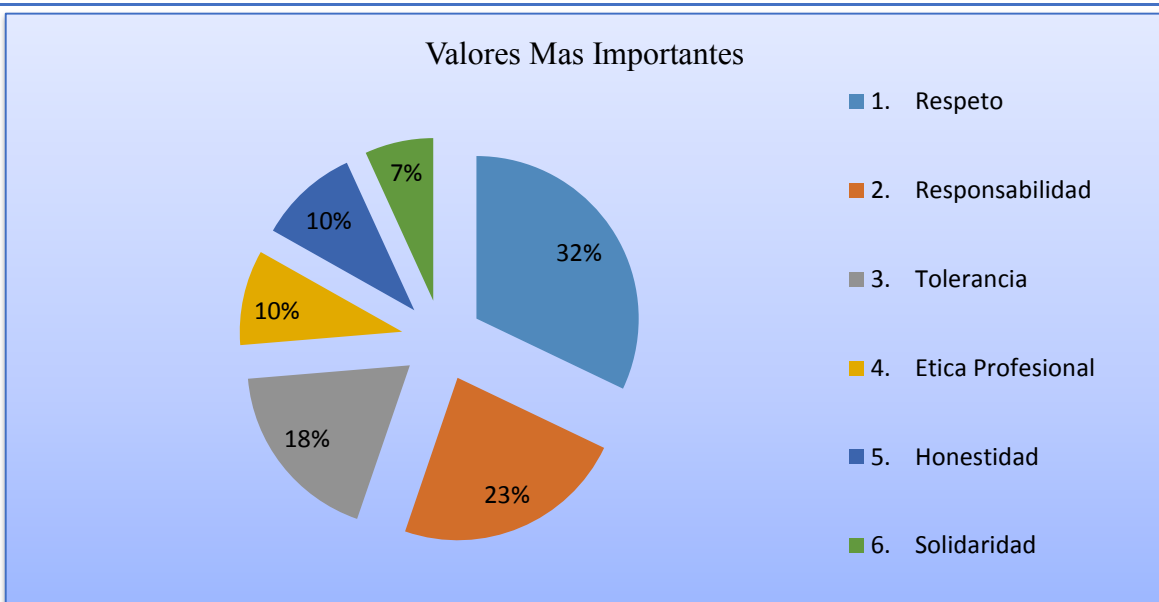
#### Cuadro de Resultados

INDICADOR	RESULTADOS
1. Definición	Los alumnos definieron valor como regla, los fomenta la familia, desde lo moral, como comportamiento, sirven para el desarrollo humano, como forma de pensar, escala, como que han sufrido pérdida, hace diferente a la persona, como actitud, conducta y sentimiento.
2. Edad, Sexo, Estado Civil	La edad es de 18 a 24 años, hay una tendencia marcada femenina, y la mayoría son solteros.
1. Valores Individuales y Personales	Respeto, responsabilidad, honestidad, tolerancia, solidaridad, libertad, justicia, amor, amistad, ética, paz, convivencia
2. Valores religiosos	Opinan que son indispensables, y la mayoría profesan la religión católica.
3. Valores más importantes	Respeto, amor, libertad, responsabilidad, justicia, amistad, tolerancia, solidaridad.
4. Selección de la carrera	Vocación, superación personal, trabajo
5. Plan de estudio	Opinan que si contribuyen en su formación, los más importantes, respeto, responsabilidad, ética profesional, honestidad, tolerancia, libertad
6. Formación Ética y Cívica	Respeto, tolerancia, responsabilidad, símbolos patrios, amor a la patria, respeto al lábaro patrio.
7. Código Ético	Cooperación, honestidad, tolerancia, respeto, humildad, sencillez, responsabilidad, libertad.
8. Valores preferentes	Amoroso, ambicioso, responsable, obediente, honrado, jovial, intelectual, auto controlado.



#### Valores del plan de estudios

NOMBRE DEL VALOR		FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.	Respeto	61	32
2.	Responsabilidad	44	23
3.	Tolerancia	35	18
4.	Etica Profesional	18	9.47
5.	Honestidad	19	10
6.	Solidaridad	13	6.8



## Conclusiones

Con este estudio, se llega a la conclusión de que la educación debe estar en cambio permanente, hacia una nueva visión donde la vocación del estudiante normalista establezca condiciones de vida digna para los demás. En la construcción de un mundo más humano en distintas realidades y tener la mirada en los valores básicos como son: la dignidad de la persona, la libertad responsable. La igualdad de todos los hombres para encontrar su propia plenitud en el servicio a los demás. Enseñar el buen uso de los valores y el cuidado de los bienes materiales, espirituales, culturales y sociales.

El cultivo de la personalidad basada en valores, seguramente favorece un mundo mejor. La competencia, la dedicación y el espíritu de servicio dentro de la profesión.

Los planes y programas de estudios deberán estar basados en la formación de valores y establecer un código ético para la formación de maestros como lo indican las encuestas.

Los estudiantes normalistas deben asumir un papel de ciudadanos del mundo esforzándose en cultivar los valores a los que aspira la humanidad.

## Referencias Bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior  
<http://www.anuies.mx> consultado Septiembre de 2014.

Goleman, D. (2001). *La inteligencia emocional*. México, D.F: Gráficos Monte Albán.

Gilligan, C. (2013) *La etica Del cuidado* No.30 Cuadernos de fundacion.

Harmin, Simon, Y Raths (1999). *La clarificación de los valores* 2008. Disponible en [www.edcaweb.com](http://www.edcaweb.com)

Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación* (3ª Ed.). México, D.F.: McGraw Hill Interamericana Editores, S.A.

Puig, J. M. (1995). *Aprender a dialogar, Materiales para la educación ética y moral*, Gráficos Rogar, San Sebastián Madrid, España.

Puig, Roviera J. y M. M. (1989). *Educación moral y democracia*, Alertes S.A. Barcelona.

Revista Galenus #39 (2012) **La Pérdida de Valores Morales en la Sociedad Actual**  
1 de marzo de 2014 (consultado Octubre del 2014).

Savater, F. (1997). *El valor de educar* Editorial Ariel Barcelona, España.

SEP. (1999). *Plan de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP.

SEP. (1997). *Programa de formación ética y cívica de la escuela primaria*, México, D.F.: SEP.

SEP (2002) *Programa de Formación Ética y Cívica de Educación Normal*.

SEP. (2002). *Material de Apoyo del Programa de formación ética y cívica de la escuela primaria*, México, D.F.

## CAPITULO 51

### **Apreciación que tienen los Estudiantes Normalistas del Logro de Competencias Profesionales a partir de las Dimensiones del Servicio Profesional Docente**

Jorge Luis Marbán Aragón; [maragon\\_jl@hotmail.com](mailto:maragon_jl@hotmail.com)  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

#### **Resumen**

Las reminiscencias de la práctica docente anquilosada se antepusieron como mecanismos de contención ante el arribo de la primera generación del Plan de Estudios 2012 en la escuela normal, el camino allanado que da seguridad y confianza permaneció un largo tiempo en los espacios curriculares hasta que los retos por alcanzar las competencias genéricas y profesionales como perfil de egreso de nuestros estudiantes exigieron su evidente manifestación al iniciar el séptimo semestre en el 2015, donde los recursos cognitivos y materiales de los planes de estudio anteriores fueron insuficientes para responder a las condiciones del nuevo modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica. Los asesores de titulación, los titulares de las asignaturas en especial los que imparten práctica profesional y los tutores que son los profesores frente a grupo en las escuelas primarias cargaron en sus hombros la labor transformadora de acompañarlos para consolidarlas. Este estudio con fines diagnósticos para la planificación de las prácticas profesionales del ciclo escolar 2016-2017 se hizo a partir de la aplicación de una escala Likert a la totalidad de los estudiantes de la generación para recuperar su apreciación en cuanto a los saberes que fueron adquiriendo a lo largo de su formación inicial en relación a la idoneidad que exige la Ley al Servicio Profesional Docente en las cinco dimensiones del perfil, parámetros e indicadores para los docentes de nuevo ingreso.

**Palabras clave:** Diagnóstico, Formación docente, Práctica profesional, Competencias profesionales

#### **Planteamiento del problema**

En su vigencia de una década y media del Plan de Estudios 1997 se pudieron percibir situaciones que van desde la resistencia a su aplicabilidad por eliminar asignaturas que se consideraban estructurales en los planes anteriores hasta la novedad de un modelo educativo basado en el enfoque por competencias, y que al final de su aplicación en el 2014 generó una adherencia como forma de vida académica que todavía se evoca con añoranza en especial en nuestro espacio curricular que tenía como nombre: Seminario de Análisis de la Práctica Docente I en el séptimo semestre y la seriación contigua en el octavo, sobre todo en la claridad para llevar a cabo el acompañamiento de nuestros estudiantes, los *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres* para recuperar la práctica y propiciar la reflexión en relación con los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso y las *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional* para la titulación, son algunos de los referentes que prevalecen y que hacen cuestionar el actual PELEP 2012 que nos limita en lo que éramos hábiles, es especial en centrar nuestro esfuerzo en formar desde dos líneas paralelas: La escuela normal y la escuela primaria, en donde la adquisición de habilidades profesionales favorecía para que el conocimiento disciplinario pudiera relacionarse con las necesidades, los procesos y los estilos



de aprendizaje de los niños en la escuela primaria donde se realizan las intervenciones pedagógicas.

Las formas utilizadas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en su misión de proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica del país (SEP, 2018, p.1), no ha sido suficiente a pesar de los esfuerzos para participar en los Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo en junio de 2014 en las sedes regionales con la finalidad de afianzar una malla curricular en la escuela normal de educación primaria pero lo único que ha logrado a ocho años de su implantación poner en tela de juicio con su ajuste para el ciclo escolar 2018-2019 aspectos tan polémicos como la necesidad de alcanzar el nivel B2 en el trayecto de lengua adicional, sin un respaldo previo como sucede con todas las carencias que se tienen con el perfil de ingreso tan heterogéneo e incluso desligado del campo pedagógico.

La problemática esta en reflexionar la apreciación que tienen los estudiantes normalistas del séptimo y octavo semestres de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) sobre los saberes adquiridos a lo largo de su formación inicial en relación las dimensiones que se establecen para el ingreso al servicio profesional docente, cuyo concurso aplica un conjunto de indicadores para definir el perfil de idoneidad para ejercer la docencia en la educación primaria. El confrontar estas consideraciones, es poner de frente las condiciones académicas y administrativas que ofrece la BENM trasladadas a la adquisición de competencias profesionales claras y objetivadas que responden a la dinámica similar que se encuentra en los espacios educativos y que se develan en correspondencia a sus intervenciones educativas.

### **Marco Teórico**

El objetivo fundamental de adquirir experiencia en los contextos reales del trabajo docente, en donde los escenarios educativos aporten junto con todos los actores que participan en ellos al desarrollo de habilidades, actitudes y rasgos identitarios indispensables para desempeñarse adecuadamente en dicha función, que es posible porque durante los tres primeros años de la formación inicial se realizan dos periodos de una semana por semestre para visitar las escuelas primarias de la Ciudad de México, durante el primer año para observación y ayudantía pedagógica y los siguientes dos con prácticas intensivas, pero en el último grado son 25 semanas dedicadas a esta actividad con las cuales además se cubren las 480 horas del servicio social que es un requisito para su titulación (SEP, 2012).

En esta acción de movilizar saberes implícitos y aquellos que son adquiridos como riqueza cultural del entorno educativo que implican un conjunto de saberes que se ponen en juego en la práctica como lo son “el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas” (Reyes, 2010, p.135).



## Metodología

La decisión original era la de realizar un diagnóstico<sup>34</sup> a partir de los indicadores que se establecen en el perfil docente que se requiere para el ingreso al servicio profesional docente, mediante un instrumento con 67 reactivos que incorporan las cinco dimensiones específicas con una escala Likert, cuyos valores fueron asignados de acuerdo a los rangos de: Nunca: 0, Algunas veces: 1, Casi siempre: 2, y Siempre: 3, para que los resultados permitieran identificar las mayores necesidades de formación y poder diseñar acciones de intervención para el acompañamiento y que este tuviera una pertinencia al atender la única unidad de aprendizaje de la asignatura *Formarse en la práctica: aprendizajes, competencias y perfiles profesionales*,<sup>35</sup> pero al identificar las consideraciones que los propios alumnos identificaron como relevantes en su formación fue posible coincidir con Reyes (2010), en que

“El trabajo de los profesores de las Escuelas Normales es de acompañamiento, pues ellos son los encargados de ir modelando el actuar de los alumnos, esto a través de críticas en los momentos de llevar a cabo las prácticas, y después con el intercambio de experiencias entre los mismos alumnos ya dentro de los espacios de los seminarios de estudio” (p.134).

Es una investigación con enfoque mixto (cuati-cualitativo) con la aplicación de la escala Likert y su interpretación realizada por los titulares de la asignatura de práctica profesional derivada de su seguimiento pedagógico y de la observación pertinente en las escuelas primarias durante su intervención, las cuales estuvieron orientadas por tres preguntas de investigación:

1. ¿Cómo los estudiantes de este último semestre articulan los conocimientos disciplinarios, didácticos y científico- tecnológicos que han adquirido a lo largo de cada semestre?
2. ¿Por qué los estudiantes no logran identificar los enfoques de las asignaturas de escuela primaria en la Práctica Profesional? y
3. ¿Han identificado la vinculación con las situaciones socioeducativas, para relacionar la escuela primaria con la comunidad y aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos e instrumentales para asociarlo a los enfoques vigentes de la educación básica?

## Desarrollo y discusión

El nivel de eficiencia de todos los indicadores, se ve en el resultado final de 146.78 de un total de 201 lo que significa ser el 73% de apreciación por parte de los estudiantes normalistas<sup>36</sup>, aquí es donde se visualiza en dónde están los focos de atención que requieren una apremiante intervención en la malla curricular recuperando saberes que se podrían

---

<sup>34</sup> En términos de este proyecto compartimos la definición de diagnóstico señalada por Luchetti (1998) como un punto de apoyo insustituible para iniciar la acción (...) ya que revela las condiciones y apunta a direcciones en que se debe desarrollar el proceso.

<sup>35</sup> La Unidad de aprendizaje: Formarse en la práctica: aprendizajes, competencias y perfiles profesionales comprende los siguientes contenidos: 1. Enseñanza con base en los enfoques, propósitos de la educación básica y el aprendizaje del alumno. 2. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos. 3. Mejoramiento de la práctica: sistematizar, evaluar e investigar. 4. Clima del aula y ambiente de aprendizaje para favorecer la calidad. 5. Gestionar para favorecer la mejora en los aprendizajes de los alumnos y las escuelas (SEP, 2012b, p.8).

<sup>36</sup> Nota: El puntaje ideal es 201, que se deriva de la multiplicación de los 67 indicadores por 3 puntos.

señalar como consolidados y que en la realidad manifiestan enormes vacíos y carencias que se tuvieron que abordar como necesidades de formación.

Podemos a partir de los referentes que las dimensiones ofrecen, observar del concentrado de resultados finales, que los dos indicadores más altos y los de menor valor por dimensión son los siguientes:

DIMENSIONES	INDICADOR	PUNTAJE MÁS ALTO	INDICADOR	PUNTAJE MÁS BAJO
Dimensión 1	3	2.57	10	1.80
	7	2.54	5	1.96
Dimensión 2	24	2.57	21	1.78
	22	2.50	18	1.80
Dimensión 3	30	2.77	37	1.86
	27	2.38	29	1.91
Dimensión 4	44	2.78	56	1.26
	50	2.65	40	1.61
Dimensión 5	60	2.52	61	1.93
	65	2.17	57	1.95

Cuadro: 1. Concentrado de puntajes altos y bajos de los indicadores por dimensión.

Parece relevante poder identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad desde los indicadores que se manifiestan en los resultados. Donde el indicador más alto de todos es el 44 con un puntaje de 2.78 (indicador 44. 4.2.1. Reconoce como una responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan) perteneciente a la dimensión 4.2. Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender, y el más bajo es el 56 con un puntaje de 1.26 donde el total es de 3.00 puntos (Indicador 56. 4.4.5 Reconoce cómo intervenir en casos de abuso o maltrato infantil) que pertenece a la dimensión 4.4 Reconoce el sentido de la intervención docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela, y un trato adecuado a su edad.

Se confirma que el espacio curricular de Práctica Profesional, se convierte en el vehículo articulador para los procesos reflexivos de los estudiantes normalistas, a fin de fortalecer la relación teoría-práctica, es decir, cuando, logra concretar la construcción del conocimiento profesional y facilitar la adquisición de competencias en aras de docentes críticos, reflexivos y autónomos.

En términos generales se arrojaron los siguientes datos por dimensión:

DIMENSIÓN	TOTAL OBTENIDO	PORCENTAJE	VALORACIÓN O PUNTAJE
1	450	72%	2.15
2	675	73%	2.18
3	630	74%	2.22
4	765	76%	2.28
5	495	69%	2.08
TOTALES		73.0%	2.18

Cuadro: 2. Concentrado de puntajes y porcentajes por dimensión.

Se puede ver en el cuadro 5 como se ha comportado la apreciación de las cinco dimensiones, en donde la cuarta se puede destacar, a pesar que se muestra a partir del puntaje una atención diversificada a lo largo de toda la formación inicial. Se considera que las dificultades persisten en el área de interculturalidad, el manejo de una lengua indígena y las estrategias para la inclusión educativa en zonas marginales, así como en casos de violencia escolar y la gestión relativa a la misma.

El alto porcentaje de la dimensión 4 tiene una notable relación con la sensibilización de los estudiantes por el tipo de Propuestas de mejora que tienen que hacer en sus intervenciones. También es resultado del tránsito durante siete semestres por el trayecto de Práctica Profesional, por lo tanto, se infiere que se sienten familiarizados con el ejercicio de la docencia que requiere del conocimiento del marco normativo que rige los servicios educativos, la capacidad para analizarlo críticamente y para ponerlo en práctica. Por lo que, esta dimensión alude a las capacidades del maestro para establecer un clima escolar y de aula que favorezca la equidad, la inclusión, el respeto y la empatía entre los integrantes de la comunidad escolar y que con ello se coadyuve a que todos los alumnos aprendan. También se asocia el desconocimiento de los lineamientos y normas operativos que hace que se conflictúen entre lo que se hace y lo que está bajo la disposición oficial.

### **Conclusiones**

El comportamiento de la dimensión 1 y 2 demuestran que las Prácticas Profesionales no son analizadas y menos reflexionadas en semestres anteriores al 7º, y es un hecho que los estudiantes no cuentan con suficientes fundamentos teóricos y metodológicos para llevarlas a cabo, ya que el indicador que reiteradamente ha sido bajo, es el de la *evaluación*, hay muchas carencias en cuanto a estrategias, técnicas e instrumentos, esta investigación puede ser un referente para que se le ponga la debida atención a los espacios de la malla curricular que correspondan.

La Dimensión 5 resultó con el más bajo porcentaje: Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos. Este resultado se pondera en el octavo semestre cuando los estudiantes pasan el mayor número de semanas (16) en las escuelas primarias, también es durante el séptimo semestre que los normalistas cursan Planeación y Gestión Educativa y Atención Educativa para la Inclusión, esta situación puede impactar en que los alumnos se sientan inseguros en cuanto a la gestión escolar, o también podría pensarse que los espacios curriculares mencionados debieran cursarse antes del séptimo semestre, por ello cobra importancia el espacio curricular de Práctica Profesional, pues se convierte en el vehículo articulador para los procesos reflexivos de los estudiantes normalistas, a fin de fortalecer la relación teoría-práctica, desde esta relación, podríamos concretar la construcción de conocimiento profesional y facilitar la adquisición de competencias en aras de docentes críticos, reflexivos y autónomos. Aunque también cabe el comentario que no es posible articular lo que no se tiene, en ocasiones en lugar de articular hay que remediar los vacíos con los que llegan los estudiantes a séptimo semestre, en:

- Distinguir los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad.
- Reconocer acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.
- Reconocer las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.

Existe una mínima entre la Dimensión 5 y 1, lo cual indica que falta identificar la importancia que representa el dominio de los contenidos disciplinares en relación con la influencia del contexto familiar y social durante el proceso de aprendizaje, así como la progresión entre los contenidos para generar un aprendizaje eficaz y los conocimientos básicos que debe poseer un docente. Para algunos normalistas, la falta de una teoría que sustente las formas de intervención docente, así como la creación de ambientes de aprendizaje o la evaluación del proceso educativo limitó su desempeño.

La dimensión No.1, *un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprende y lo que deben aprender*, se considera como la segunda más baja, ya que es en este rubro donde se aprecia dificultad por parte del estudiantado al tratar de establecer relaciones entre conceptos disciplinares y contenidos del plan de estudio de educación básica, esto nos indica que existen deficiencias al identificar los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación primaria, además que no logran dominar los contenidos del currículo vigente, ni las formas metodológicas de enseñanza de las asignaturas.

Cabe señalar que en general se obtuvo el promedio más bajo de esta valoración y los factores son de diversa índole: desconocimiento de acciones para la gestión escolar, el buscar estrategias para propiciar la colaboración de los padres de familia en las tareas escolares o simplemente el desconocimiento del contexto escolar.

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez, G. (2004). *Cómo hacer investigación educativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Batanaz, E. (1987). *Investigación y diagnóstico en educación*. Málaga: Aljibe.
- Bassedas, E. (1998). *La Intervención Educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Morata.
- Cook T. D. (2000). *Métodos cuantitativos en Investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Correa S. E. (2002). *Investigación Evaluativa. Programa de Especialización en Teoría, métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.
- Hernández S. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hidalgo, J. L. (1992). *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. México: Castellanos.
- Luchetti, E.(1998). *El diagnóstico en el aula*. Buenos Aires: Magisterio.
- Postic y Deketele. (1992). *Observar las situaciones Educativas*. Madrid: Morata.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. México: McGraw Hill.
- SEP. (2011). *Plan y Programas de Estudio para la educación primaria*.
- \_\_\_\_\_. (2012a). *Acuerdo 649*.
- \_\_\_\_\_. (2012b). *Plan y Programas de Estudio, Práctica Profesional VII y VIII Semestre*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2012c). *Perfil, Parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. México: SEP.

SEP. (2018). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Consultado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-superior-para-profesionales-d>

SEP. (2019). *Foros de consulta para la revisión del modelo educativo*. Consultado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/foros-de-consulta-para-la-revision-del-modelo-educativoe-la-educacion-dgespe>

Reyes, L. (2010). *La educación en México: política, procesos y sujetos*. México: UPN.

Taylor y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de significados*. México: Paidós.

## CAPITULO 52

### **Análisis y reflexión de la experiencia profesional docente de educación normal**

Blanca Esthela Sandoval Quiñones; bsandoval1419@hotmail.com  
Eurípides González Beltrán; eurigonzaez@hotmail.com  
Escuela Normal Preescolar “Adolfo Viguri Viguri”  
Chilpancingo, Gro.

#### **Resumen**

Las instituciones de educación superior tienen la gran responsabilidad de formar profesionales exitosos, por ende, los formadores docentes asumen el compromiso de contribuir con el desarrollo real de un docente, ayudando en la producción de nuevos conocimientos, desde un proceso reflexivo, para el ejercicio de su profesión, analizando los factores que deben aportar en el desarrollo profesional.

La ponencia está basada en la experiencia docente, concibiendo al docente como un profesional reflexivo y proponiendo analizar su actuación en la práctica de su clase, nos mueve reflexionar sobre la práctica como profesionales, preocupándonos en el desarrollo de competencias para su desempeño profesional, en este sentido, compartimos desafíos propios, mejorando nuestra práctica y así mismo enseñar a nuestros estudiantes la importancia de considerar los contenidos de aprendizaje: conceptuales, actitudinales y procedimentales; relacionándolos con los pilares de la educación de acuerdo a la UNESCO: Aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser, aprender a convivir, así mismo no dejar al lado el perfil, parámetros e indicadores para sentar las bases en el fortalecimiento del desarrollo profesional. Tengan referentes comunes para la reflexión sobre la práctica docente que permitan un desempeño eficaz para que los alumnos logren los propósitos de la educación básica, fortaleciendo la calidad y equidad de la educación básica y superior.

La problemática radicó, que los estudiantes se preocupan más por diseñar actividades llamativas para los niños, que les facilitará desarrollar las actividades, dejando de lado los aprendizajes para la vida, que permitan desenvolverse en sociedad con un sentido más crítico.

**Palabras clave:** Docente, formación docente, pilares de la educación, contenidos de aprendizaje y perfiles de desempeño docente.

#### **Experiencia Profesional**

Las prácticas profesionales son alternativas para la formación docente en el ejercicio de su profesión, a través de ellas se analiza y reflexiona sobre el desempeño docente para avanzar en las acciones formativas, permite descubrir el auténtico valor de la docencia; los formadores docentes siempre tendrán que reflexionar sobre la práctica educativa y la importancia de contribuir en la formación de futuros docentes, al recapacitar sobre lo mencionado, se deben preguntar si desempeñan correctamente su ocupación como profesionales de la educación, en virtud de que la responsabilidad de formar docentes representa un gran desafío, no es fácil formar docentes, es necesario que se asuma una actitud crítica desde y de su propia formación; lo cual lejos de centrarse solamente en la actualización de conocimientos de su materia, debe prepararse y preparar docentes para el Siglo XXI, la educación es uno de los instrumentos más poderosos para generar transformaciones en la sociedad, y debemos empezar por modificar nuestros esquemas de pensamiento.

El docente nunca deberá ser un ente estable, siempre estará en constante cambio, acorde a las necesidades de la sociedad; debe tener un amplio conocimiento de lo que implica ser un docente, estar consciente que uno de los fines de la educación es que la sociedad cambie, y para lograrlo debe educar con calidad, responsabilidad y profesionalismo.

### **El ser docente**

La responsabilidad como docentes es trabajar con profesionalismo, reflexionar acerca de las habilidades necesarias para el buen ejercicio de la profesión docente, debe ser autónomo, con capacidad de reflexión, y adaptación a los nuevos cambios, es necesario ser eficaces, competentes ante los problemas complejos, sobre todo tener la capacidad de formar ciudadanos con calidad educativa.

Podemos considerar al docente como un guía que conduce al estudiante por el camino del saber, con la autoridad suficiente que emana de su experiencia, a partir del establecimiento de relaciones afectivas basadas en la aceptación el respeto mutuo, la comprensión, la cooperación y colaboración, construyendo saberes colectivos, al respecto Audirac Camarena (2011) señala que el papel del maestro como agente que a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos construyan su propio conocimiento.

Es importante que se generen cambios, replanteando los paradigmas respecto lo que es enseñar y aprender, en la cual el centro de interés de la docencia sea la educación centrada en el aprendizaje, se requiere centrarse más en el desarrollo integral del ser humano, en favorecer una formación dialéctica, proporcionando la oportunidad de hacer de él una persona capaz, digna, crítica y libre para convertirse en un agente de cambio. Los desafíos que hoy estamos enfrentando como sociedad nos exigen pensar en la educación de forma diferente.

Los formadores docentes deben hacer acto de conciencia, hacer un análisis de su práctica, de sus habilidades y sus conocimientos, la mayoría de los casos forman docentes para la enseñanza, ignorando la necesidad de desarrollar un pensamiento curricular que le permita analizar y reflexionar sobre la formación de los estudiantes que están en un proceso de formación; es primordial que los formadores docentes cambien, interesándose y preocupándose por el docente del futuro, reflejando este cambio en los estudiantes que se están formando para ser docentes eficaces, estos deben sentir el amor a su profesión y alumnos, desde que se encuentra en proceso de formación , impulsar al estudiante a ejercer su derecho en la participación en su educación y la de los demás, es la responsabilidad que se tiene en la transformación de la sociedad.

Es evidente la exigencia social de una mejor calidad en la formación de profesionales, calidad que se traduce como la exigencia de un mayor y mejor dominio de la teoría de la disciplina, siendo de importancia contribuir en la introducción de nuevos conocimientos, relacionándolos con la práctica. De acuerdo con la reflexión de Alanís Huerta (2001) que dice:

La profesión docente la constituye un conjunto de prácticas relacionadas con la función de enseñar; el profesional docente es un sujeto actuante en un contexto de aprendizaje, sea éste un aula, un auditorio o un cubículo. Un buen docente es aquel que respeta las diferencias ideológicas de los demás, pero defiende las suyas con convicción y ética; es quien fomenta la duda metódica en sus alumnos, pero los orienta a la búsqueda del conocimiento y de las respuestas; es el que sabe motivar y

dar confianza para que la docencia sea un espacio de acercamiento y diálogo entre profesores y alumnos (p. 79).

### **Formación de docentes**

El docente se forma desde la interioridad de una persona, con principios, valores y convicciones, es un profesional reflexivo que analiza sus propias prácticas, resuelve problemas, se exige identificar sus conocimientos y habilidades al momento de comunicarse con sus estudiantes; es capaz de interactuar a través del tratamiento de la información para que cobre sentido en el aula de clases.

La actitud de un formador es demandar la existencia de un sistema educativo coherente, completo, integro, que responda a las aspiraciones educativas y culturales de una sociedad, debe estar comprometido con la enseñanza y con el aprendizaje, asimismo, tiene que haber interacción entre educar y enseñar, en virtud de que cuando se enseña y aprende se está educando. Freire (2004) señala que:

La educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere seguir los siguientes pasos: observa un rigor metodológico; desarrolla la investigación; respeto por el conocimiento particular de cada estudiante; ejercita el pensamiento crítico; respeta la ética y estética; haz lo que dices y arriésgate aceptando lo nuevo, al tiempo que rechazas cualquier forma de discriminación; reflexiona críticamente acerca de las prácticas educacionales; y asume tu identidad cultural. (p. 2)

Haciendo una reflexión de lo que expresa Freire en relación con la interacción entre educar y aprender, se asume que el educar y aprender es dar libertad y seguridad al ser humano para desenvolverse en una sociedad cambiante e integrarse a esta sin problemas y tener una mejor vida.

La integración del hombre a la sociedad actual debe considerarse como incorporación crítica y consciente a las transformaciones de su entorno social, educándose de manera permanente, sin límites, teniendo la posibilidad de ser objeto y sujeto de experiencias educativas nuevas, siendo estas contrastaciones de saberes particulares un conjunto de necesidades contextuales. Un formador de docentes debe tener competencias profesionales, seguridad y compromiso con sus estudiantes, responsabilidad ética en el ejercicio de su tarea docente, subrayar esta responsabilidad igualmente para aquellos y aquellas que se encuentran en formación para ejercerla, debe siempre tomarse en cuenta la calidad de la educación.

Es evidente la exigencia social de una mejor calidad en la formación de profesionales, calidad que se traduce como la exigencia de un mayor y mejor dominio de la teoría de la disciplina, siendo de importancia contribuir en la introducción de nuevos conocimientos, relacionándolos con la práctica. En este sentido Alanís Huerta (2009) expresa «la formación de formadores es un proceso permanente cuya razón de ser es la vinculación constante entre la teoría y la práctica» (p. 39)

Las prácticas profesionales son alternativas para la formación de los estudiantes en el ejercicio de su profesión, por lo consiguiente, es importante que el alumnado aprenda a realizar una secuencia didáctica, con el firme propósito de lograr los aprendizajes esperados, contribuyendo al desarrollo de competencias, con un eficiente diseño de actividades se les facilitará realizar indicadores de evaluación, que permitan evaluar el aprendizaje de los escolares, para el logro de secuencias de actividades exitosas, es muy importante que los estudiantes aprendan a manejar los contenidos de aprendizaje: conceptuales, actitudinales y procedimentales, logrando favorecer los pilares de la educación de acuerdo a la UNESCO.



## **Contenidos**

Entendiéndose como contenidos elementos necesarios para producir aprendizajes en los educandos, alcanzando los objetivos propuestos, abarcando capacidades cognitivas, psicomotrices, afectivas, de relación interpersonal y social; el docente debe abarcar contenidos muy variados: datos, habilidades, técnicas, actitudes, conceptos, Zabala Vidiella (2007) señala que:

el término “contenidos” normalmente se ha utilizado para expresar aquello que debe aprenderse, pero en referencia casi exclusiva a los conocimientos de la materia o asignatura clásicas y, habitualmente para aludir a aquellos que se concretan al conocimiento de nombres, conceptos, principios, enunciados y teoremas. (p. 28).

Los contenidos son agrupados en conceptuales, procedimentales y actitudinal, estos «corresponden respectivamente a las preguntas de «¿qué hay que saber? », «¿Qué hay que saber hacer?», y «¿Cómo hay que ser?», con el fin de alcanzar las capacidades propuestas en las finalidades educativas» (Zabala Vidiella, 2007, p. 29), sobre esto los estudiantes normalistas tienen que tener esquemas de conocimiento, estos se revisan, se modifican y son adaptados a la realidad, estos siempre dependerán del nivel de desarrollo cognitivo y de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, a medida que se adquieren conocimientos acordes a los cambios, sociales y pedagógicos, se actualizarán sus esquemas de conocimiento, los contenidos que se aprenden son diferentes dependiendo a los aprendizajes que se quiera lograr, apoyándose en las actividades de aprendizaje, estas tendrán que ser exitosas, innovadoras, agradables, motivadoras, que permitan el desarrollo de competencias y la construcción de aprendizajes y conocimientos, es sustancial que los estudiantes normalistas comprendan:

Que el aprendizaje de los conceptos y principios son términos abstractos. Los conceptos hacen referencia al conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes, y los principios se refieren a los cambios que se producen en un hecho, objeto o situación en relación con otros hechos, objetos o situaciones y que normalmente describen relaciones de causa-efecto o de co-variación.

Un contenido procedimental que incluye entre otras cosas las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos, - es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de un objetivo, son contenidos procedimentales: leer, dibujar, observar...

El término contenidos actitudinales engloba una serie de contenidos que a su vez podemos agrupar en valores, actitudes y normas. Cada uno de dichos grupos tiene una identidad diferencial suficiente que requerirá, en su momento, una aproximación diferenciada. (Zabala Vidiella, 2007, pp. 41-45).

Trabajar los contenidos descritos es parte de los aprendizajes de un estudiante, para la vida, estos tienen que relacionarse con los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO.

## **Pilares de la educación**

El profesional dedicado a formar docentes, habrá que hacer conciencia a sus estudiantes, que debe concebirse como un profesional centrado en el aprendizaje de sus alumnos, generando ambientes de aprendizajes incluyentes, comprometidos con la mejora constante de su práctica docente; estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizarse, profundizar y enriquecer sus saberes y de adaptarse a un mundo en permanente cambio, contribuyendo con la educación de escolares.

La educación en un sentido más amplio juega un papel preponderante, porque se constituye en uno de los instrumentos más poderosos para generar transformación en la sociedad, debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento, siendo estos las bases de las competencias del futuro.

La UNESCO replantea hacia donde debe ir la educación para el siglo XXI, basándose en los cuatro pilares fundamentales de la educación, aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a ser; estos se definen como los aspectos en los que se apoya el proceso de aprender a lo largo de la vida. Son cuatro aprendizajes fundamentales que deben sostener el sistema de enseñanza y que en el transcurso de la vida serán para cada persona, sus pilares del conocimiento. Reciben el nombre de:

***Aprender a conocer.*** Combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

***Aprender a hacer.*** Comprende las competencias personales que permiten enfrentar situaciones cotidianas, resolver problemas y encontrar nuevas maneras de hacer las cosas. Se refiere a contenidos procedimentales: capacidades, destrezas, habilidades y estrategias, para poder influir sobre el propio entorno. Proporciona al estudiante una formación técnica y profesional en el que aplicará sus conocimientos teóricos en la práctica. Es fundamental comunicarse en diferentes idiomas, así como interpretar y seleccionar la información que se recibe, para rehacer puntos de vista y aplicarlos en el modo de vivir y redescubrir el mundo.

***Aprender a ser.*** Se compone de contenidos actitudinales. Implica potenciar las capacidades de las personas a fin de lograr un crecimiento integral que favorezca la autonomía, la toma de decisiones responsables, el equilibrio personal, la adquisición de valores como la autoestima positiva, el respeto hacia sí mismo. Es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Aprender a existir, a vivir y a ser es una necesidad que demanda la sociedad, con el fin de preparar a cada persona para afrontar los desafíos del mundo actual. Para aprender a ser, es necesario identificar las características que hacen a una persona única y diferente a las demás. La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad.

***Aprender a convivir.*** Este ámbito del aprendizaje opera en el campo de las actitudes y valores. Supone contenidos actitudinales de valores sociales: solidaridad, empatía, manejo de conflictos. Implica una toma de conciencia y la acción contra los prejuicios y rivalidades diarias que se presentan en el desafío de vivir. Comprender los diferentes puntos de vista de otros, aunque no se compartan. Este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. La escuela debe propiciar que los estudiantes participen y cooperen con los demás en todas las actividades humanas. El ser humano necesita estar en contacto con sus semejantes, para comunicarse y expresar sus ideas, emociones, sentimientos, para contar alguna experiencia y dar y recibir afecto, con lo que se fortalece el aspecto emocional, el intelectual y la autoestima. (Delors, 1996, p. 34)

Estos aprendizajes no son independientes entre sí, por el contrario, hay entre ellos múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio, la educación debe ser para el ser humano en su calidad de persona y miembro de la sociedad.

Los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época; el docente para su ejercicio profesional debe tener conciencia sobre los perfiles, parámetros e indicadores, contribuyendo estos en su ética profesional.

### **Perfil, parámetros e indicadores**

En el recorrido de la profesión docente se ha reflexionado que es sustancial que los formadores docentes apunten en cada aprendizaje, los perfiles, parámetros e indicadores de desempeño docente para integrar a los estudiantes al servicio docente, siendo estos referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos.

Es importante que, durante el proceso de formación de los futuros docentes, requieran lograr un perfil que exprese características y cualidades deseables para un desempeño profesional eficaz, por tal motivo el formador de docentes tiene que tener presente las cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente del saber y del quehacer docente.

#### **DIMENSIÓN 1**

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

#### **DIMENSIÓN 2**

Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

#### **DIMENSIÓN 3**

Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

#### **DIMENSIÓN 4**

Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

#### **DIMENSIÓN 5**

Un docente que fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (SEP, 2018)

### **Conclusión**

El docente debe ser considerado como el guía del saber, reflexivo para la mejora del ejercicio profesional, preocupado por el desarrollo de competencia de sus estudiantes, considerando el manejo de los contenidos de aprendizaje relacionándolos con los cuatro pilares de la educación, haciendo referencia al conjunto de capacidades que se logran con la movilización de saberes acordes a la realidad educativa, valores, habilidades y destrezas con disposición para aprender, saber y hacer.

### **Referencias Bibliográficas**

- Alanís Huerta, A. (2001). *El saber hacer en la profesión docente: Formación profesional en la práctica docente*. México: Trillas.
- Alanís Huerta, A. (2009). *Formación de formadores*. México: Trillas.
- Audirac Camarena, C. (2011). *Sistematización de la práctica docente*. México: Trillas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: Santillana.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Secretaría de Educación Pública, (2018) *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: Autor.

## CAPITULO 53

### **Representaciones sociales de los intercambios académicos en la formación docente: perspectiva de género**

Luis Fernando Castelo Villaescusa; [enesfer@gmail.com](mailto:enesfer@gmail.com)  
María de los Ángeles Martínez Hurtado; [marielosmartinezhurtado@gmail.com](mailto:marielosmartinezhurtado@gmail.com)  
Graciela Isabel Peral Sánchez; [gracielaperal25@hotmail.com](mailto:gracielaperal25@hotmail.com)  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

#### **Resumen**

Esta investigación surge ante la necesidad de conocer los procesos sociales de construcción de la realidad que se comparten por los estudiantes de cuarto semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, acerca de un intercambio académico con otra escuela Normal. El interés está centrado en el análisis del impacto formativo de esta actividad y conocer la percepción de sus participantes directos se convierte en el objetivo de este estudio de enfoque cualitativo. La técnica de recolección de datos fue una entrevista semi-estructurada de siete cuestionamientos, que se aplicó a 118 estudiantes entre hombres y mujeres, solamente se tomó la dirigida hacia el impacto en su formación, separando las respuestas en hombres y mujeres. Los datos fueron analizados con ayuda del programa Atlas Ti. Como hallazgos del estudio se destaca que la oportunidad de los intercambios académicos atrae beneficios para los estudiantes, como formación cultural y aprendizaje; por lo que se considera importante enriquecer esta actividad con algunas mejoras propuestas por los mismos alumnos.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, género, intercambio académico.

#### **Introducción**

La diversidad cultural de nuestro país es amplia, en cada entidad existen gran cantidad de recursos, lenguas, usos, costumbres y formas específicas de organización que como futuros docentes es importante comprender; por ello, debemos propiciar oportunidades que permitan reconocer esa diversidad y ser capaz de interactuar en medio de ella.

El sistema educativo hace efectivo el derecho fundamental a la educación, al ofrecer una enseñanza pertinente, porque valora, protege y desarrolla las culturas, sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el diseño curricular. Por lo anterior uno de los rasgos del perfil de egreso de las licenciaturas en educación preescolar y primaria es precisamente, que los estudiantes aprecien y respeten la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como un componente valioso de la nacionalidad, y que acepte que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo (SEP, 2012). Es por ello, que como parte de su proceso de formación, se realizó el intercambio académico con otra escuela normal, motivo de análisis del presente estudio, donde se buscó favorecer las competencias que conforman los perfiles deseables de los nuevos profesores. En este caso la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES), desde sus cursos Iniciación al Trabajo Docente, Estrategias de Trabajo Docente, Educación Histórica en el Aula y Educación Histórica en Diversos Contextos, cada año organiza un viaje a una Escuela Normal del país, para que los estudiantes a través de un foro analicen temas nodales en educación, conozcan sobre cultura,

historia y los elementos geográficos de México, así como los aspectos académicos de otra institución.

Los docentes, de acuerdo a la SEP (2011):

deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos (p.35).

En lo anterior radica la importancia de que los futuros docentes conozcan y disfruten nuestro país y sus riquezas. El interés del presente estudio está centrado en el análisis del impacto formativo del intercambio académico realizado y conocer la percepción de sus participantes directos se convierte en el objetivo de este.

### **Marco Teórico**

Las representaciones sociales (RS), punto de partida de esta investigación, de acuerdo con Moscovici (como se citó en Materán, 2008), “no representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad” (p.244). Asimismo, Materán (2008) expresa que las RS son producidas por la experiencia en la vida cotidiana, por el sentido común y que pueden formularse por situaciones que afecten a las personas, en este sentido las RS se caracterizan por tratar de dar a entender una realidad en sociedad.

De manera semejante, Jodelet (2011) menciona que las RS “corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos” (p.134). Al mismo tiempo, la autora hace ver que esta forma de conocimiento se apoya en la experiencia de las personas, y que sirve para tener una lectura de la realidad y una guía de acción en la vida cotidiana.

Por lo que se refiere al tema del presente estudio, las RS nos expresan la forma en que los participantes se sitúan con relación a la actividad del intercambio académico y a sus compañeros. Se examinan poniendo en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas, en lugares y roles específicos, como lo es el espacio institucional donde se llevó a cabo el Intercambio Académico en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, con el objetivo de tener acceso a la realidad que se vivió en ese momento determinado.

Por su parte, como se mencionó con anterioridad, el presente estudio busca conocer la percepción de los estudiantes normalistas sonorenses que participaron en programas de intercambio académico en Durango, como actores de su proceso formativo. Al respecto, Marum (2004) hace referencia a que:

La movilidad académica de estudiantes y profesores busca mejorar la calidad del desarrollo de recursos humanos y explorar caminos que preparen a los estudiantes para desempeñarse laboral y socialmente en una realidad interdependiente, como trabajadores competitivos y ciudadanos responsables de una ciudadanía nacional y global (p.145).

Es por ello, que se indaga en elementos que permitan entender su propia concepción como estudiantes en otra institución, fuera del ambiente de su lugar de origen, y conocer sus percepciones sobre los temas analizados en la institución que los recibe, con el fin de mejorar el proceso de formación inicial como docentes.

Como parte de este proceso de formación, se fomenta el intercambio académico con otras escuelas normales, para favorecer las competencias profesionales y genéricas que se marcan desde los planes de estudio de las licenciaturas en educación primaria y preescolar (SEP, 2012), que conforman los perfiles deseables de los futuros profesores egresados, tales como:

1. Que los estudiantes normalistas reconozcan, valoren y respeten la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género en nuestro país.
2. Utilizan estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.
3. Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
4. Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
5. Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.
6. 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.

Con el fin de buscar la mejora de estas competencias, se vuelve necesario indagar en las RS de los estudiantes que participaron en esta estrategia de formación que realiza la ByCENES, analizando las ideas que tienen los y las alumnos de esta institución.

Por lo que se refiere al estudio de género, los roles y/o estereotipos nos determinan acciones, expectativas y creencias sobre cómo debe actuar y sentir una persona dependiendo de su sexo, acatando así una posición en la estructura social (Martínez, 2015). Por su parte, Díaz (2002) nos expresa que “el estudio de los estereotipos de género ha servido para reevaluar y revalorar algunos supuestos teóricos en las ciencias sociales y biológicas y explicar cómo el género moldea la cultura profesional” (p.3), es por lo anterior que es necesario estudiar estos estereotipos para identificar esos patrones, reivindicarlos, y de esa forma mejorar el entorno en el que nos encontramos inmersos.

En concordancia, Moreno citado en Vásquez (2012) manifiesta que:

Las valoraciones, consideraciones y representaciones son las responsables del mantenimiento de los roles asignados socialmente a cada uno de los sexos; emergen así los estereotipos de género, definidos como creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social específica” (p. 375).

Por ello resulta interesante contrastar estas dos opiniones.

## **Metodología**

La encuesta fue aplicada en Hermosillo, Sonora, a los alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, pertenecientes a las licenciaturas en educación primaria (LEPri) y preescolar (LEPree), de cuarto semestre, seleccionando únicamente a aquellos alumnos que participaron en el V Intercambio Académico.

El instrumento consistió en 7 reactivos de los cuales 3 buscaban recuperar las expectativas de los estudiantes, el impacto que representó esta experiencia y las opciones de mejora. Fue aplicado a 118 sujetos, siendo 86 de LEPri y 32 LEPree, 8 son hombres y 110 mujeres. Sus edades oscilan entre los 19 y 21 años de edad. Una vez recabada la información de las preguntas, se transcribieron las respuestas en un documento Word, para poder utilizar el software Atlas Ti. Para este estudio se revisaron las posturas de género de los y las estudiantes referidas a un solo cuestionamiento; ¿Qué impacto tuvo en tu formación docente el

intercambio académico?, por lo que se desarrollaron dos redes en base a la pregunta anterior acerca de las RS que tuvieron los alumnos en relación al impacto en su formación académica, quedando de la siguiente manera:

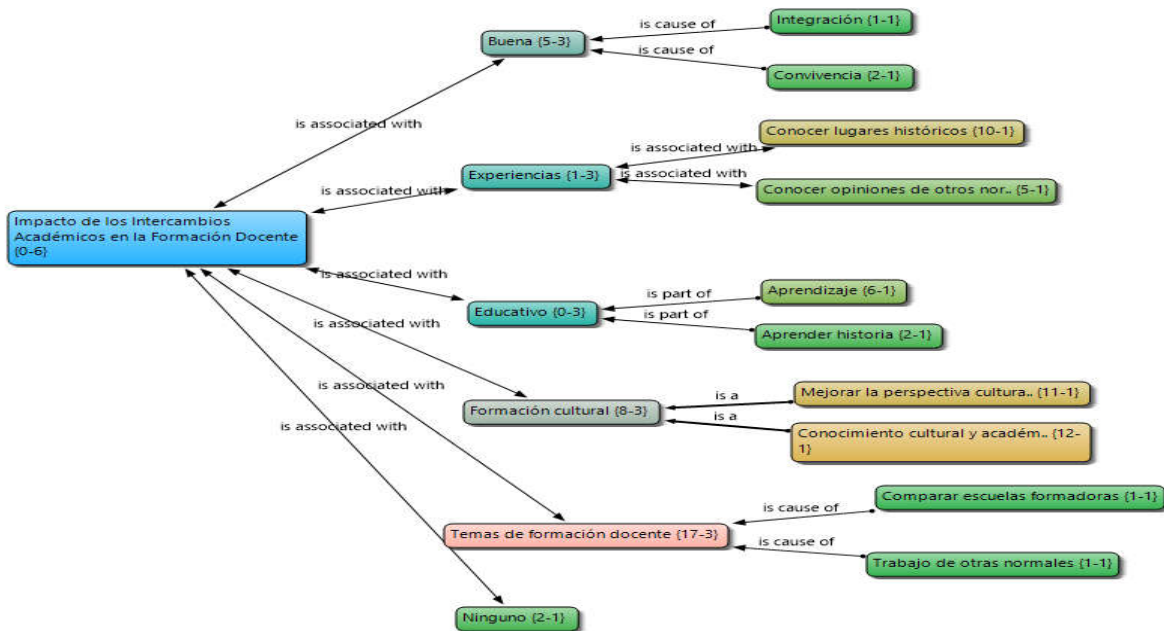
- a) Conceptualización del impacto del intercambio en su formación docente en estudiantes mujeres.
- b) Conceptualización del impacto del intercambio en su formación docente de estudiantes hombres

## Resultados

El análisis de la pregunta trabajada en este estudio refleja la importancia de conocer el impacto que tuvo el V Intercambio Académico en la formación docente de las y los alumnos y sus competencias genéricas y profesionales. Los datos obtenidos permitieron formar dos redes; la primera, referente a las RS que tienen las mujeres sobre su formación como futuros docentes en relación a la participación en el intercambio académico y; la segunda sobre opiniones de estudiantes varones de la institución donde se realizó el estudio.

El primer mapa (figura 1), como se menciona con anterioridad, se desarrolló a partir de las respuestas que dieron las estudiantes al cuestionamiento ¿Qué impacto tuvo en tu formación docente el intercambio académico?, de la cual se desprenden seis categorías y diez unidades de análisis.

**Figura 1.** Conceptualización del impacto del intercambio en su formación docente de estudiantes hombres



Fuente: elaboración propia.

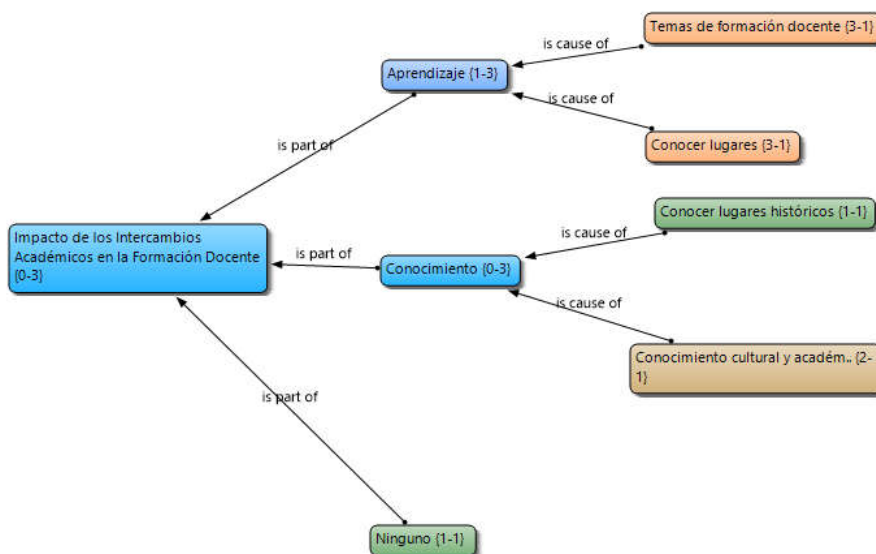
En la figura uno, se observa que, de las seis dimensiones, cinco de ellas tienen dos unidades de análisis cada una, sin embargo, la categoría que mayor incidencia tiene en la red fue *formación cultural* con el 22.7% de la totalidad del mapa, siendo el comentario “conocimiento cultural y académico” más repetido por las estudiantes. Aunque también se encuentra una categoría con porcentaje muy bajo denominada *ninguno*, es decir, hubo



estudiantes mujeres que aseveraron que el viaje no impactó en nada en su formación docente, acaparando cerca del 2%. Al respecto una alumna entrevistada opinó:

*En lo académico conocí el impacto que tiene el contexto en otros estados y las semejanzas de los problemas a los que nos enfrentamos como practicantes y como docentes. En lo cultural conocí un poco de la historia de cada lugar y la gentileza de las personas (M1LEP).* Conocer la cultura de otro estado, sus usos, costumbres, tradiciones; las formas de organización de otra institución similar, permitió que los estudiantes adquirieran identidad y reflexionaron acerca del trabajo realizado, así como aprovechar ese conocimiento para el trabajo en las aulas de clase.

**Figura 2.** Conceptualización del impacto del intercambio en su formación docente de estudiantes mujeres.



Fuente: elaboración propia.

El segundo mapa (figura 2), surgió a partir de las respuestas que los estudiantes hombres brindaron acerca del mismo cuestionamiento que se les planteó a las alumnas, la cual se centró en tres categorías por cuatro unidades de análisis, se observa que a diferencia de las mujeres, que por ser mayoría las respuestas fueron más nutridas, la de los hombres fue minoritaria.

Como se puede observar en la figura dos, de las tres dimensiones la que mayor profundidad tuvo fue la de *aprendizaje*, con el 50% mientras que las unidades de análisis planteadas por los estudiantes estuvo dividida en dos, aportando también el 50% cada uno de los siguientes pensamientos: “temas de formación docente” y “conocer lugares”. También hubo una categoría denominada *conocimiento*, con la misma cantidad de unidades de análisis, pero con una menor repetición, con lo que abarcó una densidad del 37.5%. Mientras que un alumno aseveró que el intercambio académico no repercutió en nada con el 12.5% de la totalidad de la red. Los entrevistados, entre sus respuestas, señalaron:

*Conocer nuevos contextos (H1LEP).*

*Bueno porque se atienden temas que podemos ocupar durante la práctica y cuando ya sea maestro (H4LEP).*

*En que ellos ven distintas perspectivas en la forma de enseñar en las primarias como los métodos (H3LEP).*

## **Conclusiones**

Independientemente del género, se destaca primeramente la pertinencia de los intercambios académicos, pues con ellos se favorecen todos los estudiantes; los beneficios van desde conocer ideas sobre temas nodales en la formación docente como los que se analizaron en este pasado foro, hasta la posibilidad de establecer redes de colaboración entre jóvenes a través de las redes sociales, por la facilidad de las mismas de mantener contacto. Además, los estudiantes se enriquecen culturalmente, por lo que se considera importante aprovechar este tipo de actividades.

Por su parte, la gran diferencia entre estudiantes que decidieron realizar el intercambio no radica en el género de los y las estudiantes normalistas, puesto que sabemos que el magisterio está altamente conformado por mujeres, el interés fue revisar de qué manera impactaba en su formación académica y docente. Las mujeres fueron más explícitas en sus respuestas, citando cada aspecto que consideraron impactó en su formación, a diferencia de los hombres que respondieron de manera más concreta, y se inclinaron por aspectos relacionados a la diversión. Si bien, el intercambio no va dirigido en particular a ningún grupo de normalistas, sí busca el fomento del conocimiento de la cultura nacional.

Desde este punto, y tal como lo menciona López (2010), los intercambios estudiantiles deberían ofrecerse a los alumnos con situación de desventaja económica, estas oportunidades tendrían que darse como prioridad para este tipo de estudiantes, diseñar proyectos para que tengan así la posibilidad de conocer parte de nuestra cultura, ya que el viaje es financiado por los propios normalistas y aunque se les trata de apoyar con la venta de boletos u otras actividades económicas para que puedan participar, no todos asisten por la falta del recurso económico.

Sería muy oportuno que se buscara el apoyo por parte de la propia ByCENES o desde otras personas o instituciones pues este tipo de movilidad genera grandes beneficios tal como los menciona Martínez (2004) “la movilidad bien informada y organizada permite experiencias globales pedagógicas ampliando el espacio pedagógico local e intercambiando prácticas e ideas vividas en espacios sociales plurales” (p. 235).

Este tipo de experiencias fortalece la intención de los jóvenes normalistas de participar en eventos de movilidad promovidos por la DGESE, CRESO, la propia ByCENES que son de mayor duración y todos con apoyo económico o beca para financiar las estancias; por lo regular los estudiantes seleccionan Escuelas Normales o ciudades y estados que formaron parte del recorrido realizado durante el Intercambio Académico y Cultural.

Por lo anterior, se considera que hay que enriquecer y hacer permanentes este tipo de movilidades estudiantiles, aprovechar las múltiples oportunidades que ofrecen; si bien, el estudio desde la perspectiva de género nos ayuda a conocer las representaciones sociales del impacto y observar qué aspectos mejorar, puesto que no todos piensan igual, como el caso de las y los estudiantes que mencionaron que no impactó en nada de su formación académica y docente, habría que buscar la experiencia y retroalimentar el viaje para fomentar el análisis y rescatar la importancia de él.

## Referencias Bibliográficas

- Díaz, B. (2002). *Representaciones sociales de lo femenino y lo masculino. [Tesis de maestría]*. Universidad de Manizales. Recuperado de: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1522/Diaz\\_Morales\\_Bertha\\_Cecilia\\_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1522/Diaz_Morales_Bertha_Cecilia_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acceso: 18-febrero-2018.
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>
- Martínez, J. (2004). Movilidad/movilización de profesorado y estudiantes para la formación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(3), pp. 233 – 250.
- Martínez, R. (2015) *Introducción a las nociones de género. Módulo 1*. Recuperado de [http://www.fesamericacentral.org/files/fes-america-central/actividades/panama/Actividades\\_pan/150502\\_I\\_modulo\\_AdC/Presentacion%20Ricardo%20Martinez%20-%20NOCIONES%20DE%20GENERO.pdf](http://www.fesamericacentral.org/files/fes-america-central/actividades/panama/Actividades_pan/150502_I_modulo_AdC/Presentacion%20Ricardo%20Martinez%20-%20NOCIONES%20DE%20GENERO.pdf)
- Marum-Espinosa, E. (2004). La movilidad de estudiantes, características y opiniones de los estudiantes extranjeros en Guadalajara, Jalisco, México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 143-158. Recuperado en 30 de abril de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100007&lng=es&tlng=es)
- Materán, A. (Julio/diciembre, 2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa, *Geoenseñanza*, vol. 13, núm. 2, pp. 243-248 Universidad de los Andes San Cristobal, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. Recuperado de [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/7.-\\_favorecer\\_la\\_inclusion\\_para\\_atender\\_la\\_diversidad.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/7.-_favorecer_la_inclusion_para_atender_la_diversidad.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2012). Planes de estudio. Perfil de egreso. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepre/perfil\\_egreso](http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepre/perfil_egreso)
- Vásquez, A. (2012). Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1*: 371-391.

## CAPITULO 54

### Saberes disciplinares reconstruidos en la práctica desde los trayectos formativos

Verónica Mora-Rojas;  
Guadalupe Fernández-Esquivel  
María Elia Alejandri-Cortés  
[veromoraroj@hotmail.com](mailto:veromoraroj@hotmail.com)

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

#### Resumen

Esta investigación pretende, aborda el impacto que la formación docente tiene en los futuros maestros, en cuanto al trabajo con las matemáticas, en los que la formación inicial tiene un papel fundamental, por lo que se requiere interpretar el saber docente reconstruido por los estudiantes normalistas en la actividad matemática expresado en la práctica docente; analizar desde la didáctica de las matemáticas y su objeto de estudio, así como las prácticas que se evidencian en la escuela primaria; para impulsar cambios en la formación de los profesores que impacten en el quehacer docente. A partir de lo referido el planteamiento que guió el proceso de investigación fue: ¿Cómo los estudiantes reconstruyen en su práctica los saberes docentes construidos en los trayectos formativos de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, psicopedagógico y práctica profesional y dan significado a la actividad matemática?, este planteamiento condujo al análisis de entrevistas realizadas a siete de diez integrantes de la generación 2013-2017 de la LEP; lo que permitió interpretar los saberes docentes reconstruidos en la práctica profesional, a partir de un estudio hermenéutico para acercarse a la comprensión de la formación de dichos estudiantes. La aplicación de la entrevista a los estudiantes normalistas, permitió referir el manejo disciplinar de la asignatura en la escuela primaria, y de esa forma nos permitió interpretar los tipos de saberes docentes puestos en juego en este ámbito.

**Palabras clave:** Saberes docentes, práctica profesional, enseñanza de las matemáticas

#### Introducción

En las escuelas normales, los programas de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) se establecieron con el Acuerdo 649 en 2012, actualmente se aplican los programas, que responden a las exigencias educativas.

En la educación se presentan problemas inherentes a la enseñanza, se observa que los alumnos no logran obtener resultados satisfactorios respecto de las matemáticas. Los resultados de las evaluaciones internas y externas, muestran que el nivel de aprendizaje matemático de los alumnos mexicanos de primaria está por debajo del que alcanzan los estudiantes de otros países (INEE, 2004). El estudio de las matemáticas en la escuela primaria, tiene por objetivo que los alumnos adquieran herramientas, que constituyen la base para la adquisición de nuevos y más complicados conocimientos.

La investigación desarrollada tuvo como objeto de estudio, desde una perspectiva cualitativa, el saber docente reconstruido por los estudiantes normalistas en la actividad matemática expresado en la práctica, interpretando los saberes docentes construidos durante los trayectos formativos de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, psicopedagógico y de práctica profesional, que les permiten la formación específica para enfrentar la docencia en el campo de las matemáticas.

Año con año los resultados de nuestro sistema educativo, respecto a la Matemática, reflejan altos índices de reprobación, por lo que conviene implementar estrategias de enseñanza, con los estudiantes normalistas para fortalecer su práctica profesional.

Es importante, reconocer que, en el ámbito nacional, este problema es vigente, las evaluaciones realizadas en el último decenio (exámenes ENLACE, ahora PLANEA) arrojaron resultados insatisfactorios, se evidencia la falta de dominio en matemáticas. Enseñar matemáticas no sólo implica plantear una situación problemática por parte del profesor y que los alumnos resuelvan para validar la respuesta, o resolver las actividades de los libros de texto; sino diseñar situaciones didácticas que aseguren la construcción de conocimientos por parte de los alumnos.

En el ámbito internacional; la prueba TIMSS (1995), Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, que se aplica de tercer grado de primaria hasta tercer grado de secundaria mide el progreso en el rendimiento escolar en Matemáticas y Ciencias; y la prueba PISA aplicada en seis rondas, son indicadores que nos ayudan a conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes, y el grado de desempeño de los sistemas educativos (Andere, 2008).

Para saber qué está pasando, esta investigación constituye un acercamiento a la formación considerando los trayectos antes mencionados; en el entendido de que los futuros docentes se constituyen a sí mismos al interactuar con los tutores en la vida cotidiana del aula, donde comparten y evocan diferentes significados construidos por los sujetos, los cuales les permiten dar sentido a su actuar como futuros docentes.

Sin embargo, las evaluaciones mencionadas muestran lo difícil que resulta para los profesores de los diferentes niveles educativos promover el aprendizaje de las matemáticas. Por lo que las escuelas normales juegan un papel importante en este proceso, pues en ellas se atiende la tarea de la formación de los futuros docentes, quienes deben asegurar el aprendizaje de sus estudiantes.

Ante esta situación, resultó importante poner atención en el desarrollo de la competencia profesional que requiere el estudiante normalista para el ejercicio de la docencia; rescatando los tipos de saberes docentes que construyeron y que evidenciaron en sus prácticas profesionales, espacios destinados para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia, en relación con los trayectos presentes a lo largo de su formación.

## **Desarrollo**

Un aspecto importante de la investigación fue dar respuesta a los siguientes planteamientos: ¿Cómo la práctica profesional evidencia los saberes construidos en los trayectos formativos y dan significado a la actividad matemática?, ¿Cómo los saberes y sus significados configuran la práctica profesional en la actividad matemática?

Para ello, la investigación se abordó desde un paradigma cualitativo, el cual permitió situarnos en momentos de descubrimientos, con diferentes formas de ver, interpretar y argumentar la realidad, lo que nos llevó a trabajar con un enfoque interpretativo, sin perder de vista el supuesto de que los estudiantes normalistas construyen saberes docentes, los cuales reconstruyen durante sus prácticas en la actividad matemática, asegurando la finalidad de los trayectos formativos.

En este sentido, el diseño de la investigación utilizado, fue el Estudio de Casos, el cual implica un “examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez, Gil, & García, 1996, p. 32).

Considerando los aportes de Rodríguez, Gil, & García (1996), en el estudio de casos se consideran tres parámetros: la cantidad de casos, la unidad de análisis y los objetivos de la investigación, por lo que esta investigación corresponde con el tipo de caso único, inclusivo e interpretativo. Se consideró la aplicación de entrevistas a los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres de la LEP.

Las unidades de análisis fueron determinadas por diferentes saberes que se manifiestan en espacios de prácticas, en donde se establece un vínculo directo entre los trayectos formativos y la práctica profesional.

A partir de lo anterior, se estudiaron los fenómenos sociales incorporados a los discursos y las acciones, con apoyo del método de la Hermenéutica, como una propuesta que permite la comprensión e interpretación de las acciones de los sujetos, cuya característica distintiva radica en comprender y pensar la realidad.

Por lo que, la hermenéutica permitió construir el sentido y significado de las prácticas sociales cotidianas, a partir de ella se interpretaron y comprendieron las mismas. De acuerdo con Habermas (1985, citado en Zamora & García, 2011) se entiende por hermenéutica “toda expresión de significado y para comprender su significado es preciso participar en algunas acciones comunicativas [...] que resulten comprensibles a las personas” (p. 35).

Por ello, se puntualizó el trabajo desde la óptica de la hermenéutica crítica (Habermas, 1985, citado en Zamora & García, 2011) como sustento de la estrategia interpretativa para investigar en educación. Lo anterior fortaleció el uso de la entrevista semiestructurada, como técnica, la cual requirió de una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas; a partir de la cual se pudo recuperar el sentido y significados de las acciones estudiadas (Zamora & García, 2011).

En este contexto, la entrevista tuvo como propósito ayudar a construir el sentido social de la conducta de los sujetos, a partir de un conjunto de saberes, para extraer respuestas más comprensivas sobre el estudio, y con ello indagar sobre el sentido del saber docente de los estudiantes normalistas (Rodríguez, Gil, & García, 1996).

## **Resultados y Discusión**

La revisión de los trayectos formativos permitió contrastar los saberes docentes establecidos en los cursos que brindaron a los estudiantes normalistas la formación básica para la actividad matemática, por lo que se analizó la realidad tal y como es; para ello, se hizo evidente la voz de los estudiantes de la generación 2013-2017 de la LEP.

Los resultados y la discusión gira en función de los tres trayectos, ante esto, en la preparación para la enseñanza y el aprendizaje, se articulan actividades de carácter teórico y práctico centrados en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza; sin embargo, en la realidad de los estudiantes esta finalidad del trayecto no se logró, ya que ellos manifestaron como una demanda que tienen hacia la escuela la falta de articulación entre la teoría y la práctica, ya que durante los semestres en los que se establecía vinculación con las escuelas de educación básica para atender la docencia, se ponía más atención a la práctica y no al dominio de lo que se pretendía enseñar.

El aprendizaje de los conocimientos disciplinares, presente en las finalidades este trayecto formativo, no solo debe atender la enseñanza; requiere del saber disciplinar para el desarrollo de una práctica docente de calidad, lo que en voz de los estudiantes significa conjuntar la teoría con la práctica en el desempeño docente.

Este trayecto, integra cuatro cursos relacionados con el conocimiento matemático (Aritmética, Álgebra, Geometría su aprendizaje y enseñanza; y Procesamiento de

Información Estadística); estos cursos son identificados por los estudiantes normalistas entrevistados, aun cuando no recuerden el nombre de los mismos. Sin embargo, el curso de Procesamiento de Información Estadística, no les refiere ningún significado en la práctica, pues su abordaje implica la comprensión y aplicación de los conceptos y procedimientos básicos de probabilidad y estadística descriptiva, que les permite recolectar, organizar, presentar y analizar datos en la realización de proyectos de investigación. No obstante, en los contenidos del curso, aparece que los estudiantes desarrollen competencias didácticas para el diseño y aplicación de estrategias relacionadas con el eje temático de manejo de la información de la educación básica.

En relación con lo anterior, los estudiantes normalistas, manifestaron que este curso no les llevó al desarrollo de la competencia profesional, *Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica*; tampoco la competencia *Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica*; lo único que remiten es la identificación de contenidos matemáticos relacionados con el eje de *Manejo de la Información*, a partir de la revisión de los programas de los grados y los libros de texto; los contenidos que abordaron no refieren a su enseñanza en la escuela primaria.

Con base en lo anterior, en la evidencia que existe de todos los normalistas entrevistados (siete de diez), reconocen los cursos que les formaron en la disciplina de matemáticas, pero no articulan actividades teóricas y prácticas, ya que los cursos de Aritmética y Álgebra no llevaron a la práctica los conocimientos disciplinarios construidos durante sus dos primeros semestres.

Caso contrario, el curso de Geometría, éste sí tuvo una articulación con la práctica, durante el tercer semestre, en dos jornadas de intervención en las escuelas primarias, con la posibilidad de desarrollar la competencia sobre el diseño de planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos disciplinarios [...].

Desde este análisis, el perfil de egreso de la educación normal, expresado en competencias genéricas y profesionales, permiten hacer evidente el desempeño de los normalistas en el trayecto de práctica profesional, de las nueve competencias profesionales, se consideran seis en los diferentes cursos del trayecto, que permiten la formación específica para la enseñanza de las matemáticas; situación que no expresan en las entrevistas los normalistas.

Si bien es cierto, en las entrevistas la voz de los futuros docentes se hizo evidente al rescatar contenidos aplicados en la escuela primaria relacionados con el eje *Forma Espacio y Medida*, el cual se trabaja desde el curso de *Geometría*; describiendo una sesión de clase sin hacer alusión a la competencia profesional que se desarrolla como es el *empleo de la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa*; aspecto que refleja un foco especial de atención.

Asimismo, el curso de *Aritmética* permite desarrollar la competencia *Distingue las características de las propuestas teóricas metodológicas para la enseñanza de la aritmética en la escuela primaria con la finalidad de aplicarlas críticamente en su práctica profesional*, lo cual presenta una ausencia que hacen evidente los estudiantes en las entrevistas al no distinguir la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) como componente del diseño y gestión de entornos de aprendizaje, aunado a ello solo distinguen la resolución de problemas como enfoque en el proceso de enseñanza, pero no manejan ninguna información sobre la situación problema como detonador de la actividad cognitiva de los alumnos, incluso lo refieren como problemas situados, resolución de situaciones, pero no precisan el dato como resolución de

problemas; contenido que expresamente es revisado como enfoque de resolución de problemas, con el estudio de clases y la teoría de situaciones didácticas.

De esta última, desconocen la tipología de situaciones que se relacionan con las competencias matemáticas de la educación básica, como lo es el caso de resolver problemas de manera autónoma, validar procedimientos, comunicar información, y manejar técnicas eficientemente; el desconocimiento de la teoría no les permitió promover la construcción de conocimientos, asimismo la falta de dominio de los contenidos también fue reconocido por los estudiantes asumiendo que los saberes disciplinarios no se vieron desarrollados.

Las finalidades del Trayecto de Práctica Profesional, están en función de la importancia y trascendencia de las prácticas que los estudiantes de la LEP realizan en las escuelas de educación básica, para lo cual requieren una amplia preparación, derivada no sólo de los cursos que integran este trayecto, sino de los otros cuatro, que desarrollan durante la formación inicial.

Las prácticas profesionales, tienen un sentido formativo que va encaminado al análisis, comprensión, innovación y transformación de la realidad en la que interactúan y se desenvuelven los futuros profesores. Lo anterior, requiere ineludiblemente una serie de saberes que adquieren y se demuestran de manera paulatina y gradual en la práctica. “De manera progresiva los estudiantes articularán los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica” (SEP, 2012, p. 7).

Tales saberes, no sólo se adquieren durante la formación en las aulas de clase, sino también se adquieren en el propio ejercicio de la docencia, en las escuelas de práctica, en escenarios reales en los que los normalistas van fortaleciendo. En las entrevistas realizadas a algunos estudiantes se encontró que en los saberes enfrentados durante el trayecto de práctica profesional:

Hay poca evidencia del uso y aplicación de elementos teóricos metodológicos aprendidos en los primeros semestres, en relación a instrumentos y técnicas de recopilación de información de los contextos sociales, escolar y áulico, propios de las instituciones primarias.

Tampoco se advierte en el discurso de los entrevistados, información sobre la necesidad, uso, ni utilidad del diario, como instrumento para la investigación, análisis y reflexión de su propia práctica.

Al respecto, llama la atención la nula información sobre el tema, a pesar que, desde los primeros semestres, autores como Porlán (2000) y Zabalza (2011), son un referente en relación a aquél importante instrumento de investigación y recurso metodológico, que aporta datos valiosos en los procesos de investigación que lleva a los futuros docentes a la elaboración de su trabajo de titulación. Puede señalarse que la competencia profesional relativa a “*Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación*”, queda al margen de lo expresado durante las entrevistas.

La organización de contenidos para la enseñanza, por proyectos didácticos, es un aspecto que se deja entrever en el discurso de los estudiantes entrevistados, como un elemento importante dentro de su práctica, pues señalan que, para poder trabajar, antes deben organizar lo que van a enseñar, así como la forma en que lo harán y los recursos que emplearan en ese proceso.

En este contexto, la planeación se aprecia como un proceso indispensable para el ejercicio de la práctica docente, que tiene íntima relación con la competencia profesional: “*Diseña planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares [...]*”.



Para el diseño de la planeación didáctica, se reconocen las etapas de inicio, desarrollo y cierre, pero de manera mecánica, más que argumentada. Se aprecia también conocimiento y dominio de los saberes curriculares requeridos para planificar su intervención en el aula.

Sin embargo, la competencia: “*Usa las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas de enseñanza y aprendizaje*”, se destaca porque para los normalistas, resulta no sólo familiar y cercano el conocimiento y manejo de las Tic en su vida cotidiana, por lo que emplearlas en su práctica profesional no resulta tan complicado.

Así también, en la planeación, no se incluye el enfoque formativo de la evaluación. Pues no hay que olvidar que la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, son una prioridad en el actual Plan de estudios de educación básica y en el de la licenciatura. Derivado de ello, los estudiantes deben desarrollar la competencia: “*Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa*”, aunque en este caso, los entrevistados, no se refirieron al proceso en cuestión, ni a las técnicas e instrumentos requeridos para tal fin. A pesar de que, en el cuarto semestre tuvieron un curso sobre evaluación.

De manera general, desde el trayecto de Práctica Profesional se puede concluir que en el discurso de los estudiantes, se aprecia cierto grado de crecimiento en su saber experiencial y profesional, no así en el disciplinar y curricular, por lo que “se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2009, p. 29) que se expresan en la práctica y ésta, “...es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar [...] exige la articulación de distintos tipos de saber” (SEP, 2012, p. 8).

En relación con las finalidades del Trayecto Formativo Psicopedagógico, se menciona que el punto de referencia son los enfoques didáctico-pedagógicos actuales, vinculados con los enfoques y contenidos de los cursos de las disciplinas que conforman el Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, con la intención de que los normalistas se apropien de:

...métodos de enseñanza, estrategias didácticas, formas de evaluación, tecnologías de la información y la comunicación y de la capacidad para crear ambientes de aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos de la educación básica y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; así como al contexto social y su diversidad (SEP, 2012).

Cada uno de los puntos de énfasis marcados, se traducen en un curso que pretende que los alumnos adquieran los saberes disciplinares, así como la apropiación y movilización de saberes que permitan la toma de decisiones ante los problemas que se presenten en la práctica docente en contextos reales de trabajo, con actividades experienciales situadas.

Dentro de este trayecto (Psicopedagógico), se posiciona al estudiante como un profesional del aprendizaje, la formación y la enseñanza; desde un espacio de análisis, de innovaciones para la enseñanza y el aprendizaje, entrelazándose con la dimensión formativa de las diferentes disciplinas. Bajo estos referentes, las entrevistas realizadas nos permitieron identificar que existe una ausencia de elementos curriculares propios del Plan de Estudios de Educación Básica, al no retomarlos con la profundidad necesaria para trabajar al interior de las aulas; los estudiantes mencionan que existe una relación entre las asignaturas de práctica y las de preparación, sin embargo, por el diseño del plan de estudios y la ubicación de los cursos en los primeros semestre, durante las prácticas que solo son de observación, no hay una relación directa entre lo aprendido desde las disciplinas y lo que tiene que aplicar con los

espacios de práctica, por lo que se identifica como una necesidad el recordar lo visto en algunos cursos que no tuvieron acercamiento con la práctica.

En el momento de recuperar las secuencias de la clase, cinco de los estudiantes normalistas entrevistados no aluden a información de los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre), a los procesos de evaluación, de organización de la clase y solo se menciona una secuencia de actividades de carácter lógico, al margen de una clase con una didáctica específica. Manifiestan como actividad de cierre, la resolución de un ejercicio y la evaluación de la actividad realizada, dejando al margen el enfoque formativo de la evaluación.

En contraposición una de los docentes en formación describe algunos elementos curriculares necesarios para la práctica, sin embargo, les da mucha importancia a los contenidos conceptuales explicitando algunos de ellos. Estas circunstancias conducen a cuestionamientos sobre ¿cómo se ha llevado a cabo la reconstrucción de los saberes psicopedagógicos en el momento del análisis de la realidad educativa?, ¿cuál ha sido el trabajo que se desarrollan en cada uno de los semestres entre los diferentes cursos al llevar a cabo las prácticas?

Con respecto a las interacciones en la clase, una de las docentes en formación explica que las vivencias y procesos de aprendizajes de los alumnos al usar materiales concretos resultaron exitosas, pero los ambientes de aprendizaje son de los elementos poco mencionados por los normalistas.

Durante el desarrollo de la entrevista, el no poder contestar con claridad las preguntas, llevó a cada uno de los entrevistados a identificar las áreas de oportunidad que poseen con respecto a la enseñanza y metodología de las asignaturas específicas, existe una ausencia de procesos de análisis a la luz de estas metodologías.

Se pretende que el futuro maestro desarrolle perspectivas sobre el trabajo docente desde un enfoque amplio, el cual les permita comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo, con el fin de participar en el diseño y aplicación de situaciones y estrategias didácticas acordes al nivel escolar donde desempeñan su actividad profesional.

## Referencias Bibliográficas

- Andere, E. (2008). *Finlandia: El éxito en PISA y más allá comienza en primaria y más atrás*. México: Planeta Mexicana.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2004). *La Calidad de la Educación Básica en México. Resultados de Evaluación Educativa*. México: SEP-INEE.
- Porlán, R. y J. Martín (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. España: Díada Editora.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García E. (1996) *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *El Trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo*. México
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Zamora, G., & García, A. M. (2011). *Estrategia interpretativa para investigar... en educación (Compartiendo una lógica de interpretación en construcción)*. Jalisco: SUMAEM.

## CAPITULO 55

### Lectura crítica y aprendizaje grupal, alternativa pedagógica en la formación de Geógrafos de la UAEMéx

Carlos Reyes Torres

[geocrt@hotmail.com](mailto:geocrt@hotmail.com)

Facultad de Geografía de la UAEMéx

Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara

[bonipa2000@yahoo.com.mx](mailto:bonipa2000@yahoo.com.mx)

Facultad de Geografía de la UAEMéx

Susana López Espinosa

[lesusana@hotmail.com](mailto:lesusana@hotmail.com)

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

#### Resumen

Una problemática en los procesos de formación de la Facultad de Geografía de la UAEMéx, es la lectura. Los estudiantes presentan dificultades en el análisis y comprensión de la lectura, lo que se relaciona con fallas en el desarrollo de un pensamiento y actitud crítica ante la realidad y con la ausencia de una actitud participativa en el aprendizaje. A partir de este reconocimiento, las preguntas de investigación ponen en el centro las prácticas pedagógicas tradicionales en las que el docente se asume como único poseedor del conocimiento y único responsable de su construcción, lo que va en detrimento de la capacidad del discente para buscar o generar nuevos conocimientos individual y colectivamente.

Con el propósito de contribuir al desplazamiento de los métodos de enseñanza tradicionales-unidireccionales y de favorecer la formación de los futuros geógrafos, como parte de un proceso de investigación-acción, se diseñó una estrategia de aprendizaje grupal basada lo que suele denominarse lectura crítica.

La experiencia se ubica en la perspectiva de la literacidad académica (Carlino, 2015; Montes y López, 2017) en la que el análisis de textos constituye una posibilidad para que los alumnos aprendan en la universidad a través de prácticas de lectura y pensamiento propias del ámbito profesional. En la propuesta pedagógica coinciden la Lectura crítica y el aprendizaje grupal como posibilidades para desarrollar simultáneamente y con sentido crítico y dialogístico el proceso de E-A y con ello entender al grupo escolar no únicamente como objeto de enseñanza, sino como sujeto de aprendizaje.

**Palabras clave:** Lectura crítica, aprendizaje grupal, proceso enseñanza -aprendizaje, universidad, geógrafo.

#### Introducción

Es de interés para los fines del presente trabajo señalar que la participación de docentes improvisados en la enseñanza superior, fortaleció los métodos de enseñanza tradicional y reiteró los procesos de transmisión directa del conocimiento y de una tendencia a la erudición en las actividades de docencia, en detrimento de la capacidad del discente para buscar o generar nuevos conocimientos, así mismo, conllevó a la carencia de una actitud crítica en el manejo del conocimiento y a una permanencia pasiva en las aulas.

En la Facultad de Geografía de la UAEMéx, la enseñanza se sigue tratando con métodos tradicionales, en los docentes existe la preocupación por cumplir con el programa de su unidad de aprendizaje (UA) priorizando los contenidos, el proceso de enseñanza aprendizaje (E-A) se percibe como una práctica pedagógica tradicional, autoritaria y vertical, constituye una reproducción del conocimiento a través del método expositivo y memorístico a pesar de que la formación del geógrafo requiere de una perspectiva holística que pretende comprender los fenómenos en su carácter de totalidad, como un sistema que configura sus diferentes componentes, estructuras y procesos en organizaciones dinámicas.

Esta caracterización de la práctica educativa es generalizada desde el inicio de la carrera hasta el quinto periodo (semestre) el cual abarca el núcleo básico y sustantivo en la formación del geógrafo. A partir de este último los estudiantes deben de elegir una Línea de Acentuación sea en *Ordenación del territorio, Planeación geográfica integral* o *Evaluación de riesgos e impacto ambiental* (se corresponde con el núcleo integral) y es en donde las UA optativas integrales tienen la exigencia de ser tratadas desde una perspectiva del desenvolvimiento de competencias soportadas en el saber hacer (habilidades y destrezas), en tanto que los conocimientos o componentes conceptuales (principios, reglas, leyes, teorías) deben ser abordados con análisis de lecturas a través de un seminario y "la constitución de un verdadero grupo de aprendizaje activo, pues se indaga por sus propios medios en un clima de colaboración recíproca" (Círigliano-Villaverde, 2005).

Los textos son objeto de estudio intensivo en reuniones de trabajo debidamente planificadas (workshops). Puede decirse que esta actividad representa una "técnica de estudio más amplia que la discusión o el debate; puede incluir ambas en su desarrollo (García, 1991), sin embargo, hay que hacer notar que esta finalidad se ve ampliamente reducida ante la escasez de hábitos de lectura y de comprensión de textos y por ende la falta de capacidad de análisis, síntesis, selección, relación y de actitud crítica y reflexiva, lo que impide que el alumno discuta, analice y sintetice hechos, exponga puntos de vista y reflexione sobre problemas suscitados y sobre todo confronte criterios.

Todos los docentes deberíamos exhortar a nuestros alumnos a leer, sin embargo, ¿Cuántos maestros exigen a sus alumnos leer?, ¿Qué cantidad de páginas semestrales se espera que un estudiante lea?, ¿Qué se espera que haga el educando con las lecturas que realiza?, ¿Qué se espera que aprendan con la lectura?, ¿Cómo esperamos que lo aprendan?, ¿Cómo se guía el proceso E-A y que función tienen los libros dentro de este proceso? (Núñez, 1996, p. 8). Ante estas interrogantes no podemos proponernos como único fin "hacer leer" a nuestros alumnos, es necesario precisar ¿Qué leer?, ¿Cómo? y ¿Para qué?.

Conscientes de esta situación nos dimos a la tarea de no continuar con cátedras expositivas para las UA Ordenación del Territorio y Planeación Geográfica Integral que se imparten en el séptimo y octavo periodo; una estrategia fundamental para tal fin lo constituyó la Lectura crítica y el aprendizaje grupal como procedimiento para desarrollar simultáneamente y con sentido crítico y dialogístico el proceso de E-A y con ello entender al grupo escolar no únicamente como objeto de enseñanza, sino como sujeto de aprendizaje, circunstancia que permitió a los educandos jugar un papel activo en todos los momentos importantes del proceso.

### **Problemática**

Existen vínculos entre maestros y estudiantes basados y legitimados en la autoridad tradicional que posee el docente y la obediencia de los alumnos, que en una dirección unilineal privilegia la adquisición del conocimiento, motivando que los educandos presenten dificultades en el

análisis y comprensión de la lectura, así como también en el desarrollo de un pensamiento y actitud crítica ante la realidad y ausencia de una actitud participativa en el aprendizaje.

En las valoraciones semestrales que se realizan dentro de las áreas académicas de la Licenciatura en Geografía (Física, Socioeconómica y Metodológica), el 100 por ciento de los profesores (55) que imparten cursos entre los periodos quinto, sexto, séptimo y octavo (cinco por semestre), informaron que los estudiantes recibieron previamente sus materiales para la discusión en clase, pero que se presentaron sin realizar la lectura, no entregan los comentarios bibliográficos que se les solicitan como trabajo previo a la clase (reportes consultados a los ciclos escolares A y B del período 2015-2016), por lo que se optó por impartir las clases a través de exposiciones del maestro: los docentes han indicado que los educandos prefieren escuchar y pedir notas para el estudio de los temas. Por otro lado, en las últimas tres generaciones de la licenciatura en geografía, se ha otorgado ampliación del plazo para la entrega de los trabajos de tesis que deben terminar en el noveno periodo para acreditar la UA Seminario de Investigación II, estas ampliaciones fueron solicitadas por los alumnos, argumentando que tenían dificultades para realizar la investigación bibliográfica y documental, analizarla y obtener sus conclusiones. Todo ello refleja problemas de análisis críticos de la información.

"El problema de la lectura radica en cómo obtener el mejor provecho a la situación real que se presenta, cómo colaborar en la mejora para la comprensión de lo que se lee, como convertir la lectura en estrategia útil para el estudio, como despertar el gusto por el placer por leer, como inducir al autoaprendizaje, como colabora la lectura en el desarrollo del pensamiento y en la adquisición de contenidos."(González, 1996, p. 3). Para poder interpretar un texto el lector, ante todo, debe ser capaz de traducir sus partes principales lo cual incluye no solamente las palabras o frases si no también los distintos recursos de representación utilizados. Debe ser capaz de ir más allá de la traducción de las partes y llegar a comprender sus relaciones, ordenar y disponer de manera distinta los componentes en su pensamiento, a fin de obtener una visión total del contenido de la comunicación y relacionarlo con su propio capital de ideas y experiencias. La interpretación también incluye la capacidad para distinguir lo esencial de lo secundario, los aspectos fundamentales de los menos significativos.

### **Preguntas de investigación**

¿Qué características tendría que asumir el proceso de E-A para posibilitar en los alumnos la práctica de una lectura crítica?; ¿Qué papel le corresponde desempeñar al alumno y al docente para convertir a la lectura en un medio de comunicación y formación integral?; ¿De qué manera la lectura posibilita procesos interactivos en la construcción grupal del conocimiento?; ¿En qué medida la práctica de la lectura se puede convertir en un proceso que permita romper con el modelo tradicional, receptivista-memorista?; ¿Hacia dónde tendría que orientarse la práctica de la lectura para ofrecer al futuro geógrafo herramientas teórico-metodológicas que le permitan efectuar la investigación de los temas o problemas en las áreas del conocimiento geográfico?.

### **Objetivos**

#### **General.**

Identificar los problemas que se suscitan en la práctica docente cotidiana en cuanto a la Lectura crítica como proceso interactivo en la construcción grupal del conocimiento. Hacer de la lectura una práctica trascendente en la formación del geógrafo que le permita ejercerse como

profesional crítico y comprometido con la solución de la problemática socioeconómica del espacio geográfico.

### **Particulares.**

Constituir un grupo de aprendizaje activo en sesiones planificadas recurriendo a fuentes originales de información y la implementación de estrategias tendientes al desarrollo de procesos de comprensión de lectura, consistentes en el análisis, comentarios críticos, interpretaciones, extractos y exposiciones.

Desarrollar a través de la lectura capacidades para el libre manejo de ideas en forma oral y escrita.

Acrecentar la disciplina del trabajo regular, constante, socializado.

Valorar el significado que le dan los alumnos a esta actividad.

### **La construcción teórico metodológica de la estrategia de aprendizaje grupal mediante la lectura crítica. Un proceso de investigación acción**

A partir de las consideraciones anteriormente expuestas y acordes con la necesidad de generar un cambio en la aplicación de los métodos de enseñanza tradicionales-unidireccionales a otros innovadores que favorezcan la formación del geógrafo, se llevó a cabo una investigación y práctica de la lectura crítica en las UA antes citadas, a través de sesiones planificadas recurriendo a fuentes especializadas de información y como una estrategia de enseñanza que permitiera la discusión y el debate en forma grupal.

La estrategia de lectura crítica y la dinámica de grupo operativo en la concepción del aprendizaje grupal y participativo constituyen la base de *la intervención docente realizada con fines de mejorar la calidad educativa* (Elliot, 1993, citado por Latorre, 2007) con 70 alumnos por cada UA (grupos turno matutino y vespertino).

Los textos empleados están contenidos en dos Antologías (con 11 lecturas para Ordenación del Territorio y 10 para Planeación Geográfica Integral), dos Guías pedagógicas y una Guía de evaluación. Las antologías es disponer de un material de apoyo y consulta para los estudiantes, despertar el interés y favorecer la profundización hacia el las UA antes referidas, que aprecie que los contenidos de las lecturas no se limitan a un solo enfoque, ya sea éste teórico o práctico, ni tampoco a una sola interpretación ideológica, pretende que el lector conforme y realice su opinión personal a través de las diversas interpretaciones especializadas sobre el tema, que obtenga sus propias conclusiones y sea capaz de realizar actividades de aprendizaje independiente. El trabajo de lectura busca propiciar el análisis, selección e interpretación de datos y comentarios y exposiciones por parte de los estudiantes, fortalecer la capacidad de organización colectiva de los educandos para consolidar grupos de aprendizaje activo a fin de que participen en la construcción y confrontación de nuevos conocimientos y desarrollen ideas en forma oral o escrita.

Al pretender que el papel del docente se convierta en un coordinador del proceso E-A, partimos del supuesto de que "El desempeñar el papel como coordinador permite aprovechar todos los elementos y factores que están presentes en el proceso, propiciar un ambiente favorable para el trabajo, establecer una comunicación adecuada y apoya la participación corresponsable de los educandos. Esta idea del papel del profesor como coordinador está fundamentada en una concepción de aprendizaje en la que el alumno y el maestro interactúan con la realidad al definir, analizar y resolver 'situaciones problema' que constituyen el contenido de aprender." (Basilio, 1995, p. 54).

### ***La Lectura crítica***

El concepto de Lectura crítica hace referencia al proceso que permite descubrir las ideas y la información que subyace dentro de un texto escrito (<http://definicion.de/lectura-critica/>); requiere de una lectura analítica, reflexiva y activa y es el paso previo al desarrollo de un pensamiento crítico. Lectura crítica apela a la necesidad de comprensión cabal del texto escrito, tanto en sus formas y estructuras, como en sus planteamientos básicos y lineamientos fundamentales; aspira a ampliar el nivel de análisis y comprensión de la información obtenida, estableciendo relaciones entre aquello que se lee, para luego inferir aquello que no se propone de forma evidente; consiste en relacionar lo que se obtiene directamente del texto y aquello que se infiere de él, con información extraída de otro texto, tomada de la realidad o bien adquirida de diferentes contextos.

La lectura crítica es una lectura activa, implica dudar y evaluar lo que el escritor está diciendo y formar uno sus propias opiniones sobre lo que el escritor está diciendo. Núñez Ang (1996, p. 87-88) señala “en la lectura crítica además de comprender, un lector tiende a pensar sobre lo que leyó. Este pensar es una reflexión que permite establecer una valoración, un juicio crítico, un punto de vista. Es necesario ir más allá de la decodificación e internalización para determinar hasta qué punto esa información es útil, veraz, cierta, buena, interesante, actual, importante, apegada a la realidad, novedosa, original... implica procesos más profundos de pensamiento en los que se da paso o importancia a la información que permite la comparación, el análisis, la síntesis, la confrontación, la conclusión, la apropiación la predicción. Exige, por tanto, procesar la información, pensar, reflexionar.”

### ***El trabajo grupal en el acto de enseñar y de aprender***

La metodología se basa en la necesidad de crear nuevos vínculos que comprendan la relación educando-educador en la perspectiva de una educación liberadora. Se inscribe en los lineamientos de una didáctica en donde se concibe al acto de enseñar y de aprender como el acto de adquirir, indagar, investigar, entendiendo al proceso de E-A como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, a partir de un clima de interacción, donde los implicados descubren, redescubren aprenden y enseñan (Barabtarlo, 1995, p. 3).

El trabajo grupal constituye la propuesta de aprendizaje, descartando el aprendizaje individual, mecanicista y acrítico, “es clave para el aprendizaje significativo supone una organización de las relaciones sociales para la producción grupal de conocimiento” (Barabtarlo, 1995, p. 5). El aprendizaje grupal se manejó como estrategia bajo el criterio de que aprender es un acto de indagar, investigar y/o adquirir en donde los participantes interactúan para desaprender y aprender en forma de una espiral ascendente. Se dio paso a un proceso participativo que favoreció el desarrollo del sujeto como un ser social y la posibilidad de emitir puntos de vista.

### ***Actividades en relación a las lecturas***

Este apartado está dedicado al desarrollo de habilidades de lectura que conviertan al alumno en un lector crítico, el propósito es que aprendan a analizar con profundidad un texto, a valorarlo en base a los recursos verbales existentes y a establecer relaciones de aquel con otros documentos. Para el desarrollo de la lectura se les pide que efectúen ejercicios de análisis, extractos, interpretaciones, comentarios, que elaboren reportes de lectura, glosarios de términos, cuadros sinópticos, mapas conceptuales explicativos.

Para realizar estas actividades se propone un conjunto de preguntas para desarrollar la lectura crítica (Ver Tabla No. 1).



La práctica se orienta a desarrollar el interés por la lectura, la capacidad de comprensión, análisis, participación en clase y el desarrollo de una postura crítica ante la realidad, fomentando la reflexión y toma de conciencia de que la comprensión de textos constituye un instrumento de comunicación y cognición.

La investigación llevó un registro de los sucesos ocurridos en el aula a través del diario de campo: permitió observar la cotidianidad de la práctica educativa, la reflexión y el análisis del trabajo grupal, así mismo, hacer una anotación de las resistencias que se tuvieron en torno a la lectura y como gradualmente se fueron salvando.

### ***Resistencias***

No toda la experiencia de la puesta en práctica de la lectura crítica y la práctica de un aprendizaje grupal fue exitosa, nos enfrentamos a resistencias que fueron difíciles de salvar: en las primeras sesiones el problema se centraba en la falta de respuesta del alumnado a los intentos de que participaran en la marcha de la clase sobre todo en relación al análisis, comentarios críticos, interpretaciones y exposiciones de los materiales de lectura que previamente recibieron para su discusión. Sus intervenciones se centraban en repetir el texto, difícilmente interpretaban el contenido, acción que implica un proceso de razonamiento en el que se juzga lo leído, se comprende y se hacen nuevas conexiones, se buscan coherencias construyendo esquemas que cobren sentido en nuevas ideas. Ello está determinado en gran medida porque a lo largo de su formación han preferido escuchar a los maestros y a pedir notas, se observa que carecen de atributos como persistencia, conocimientos previos, esfuerzo, motivación y estrategias y tiempo de lectura.

Ante la ausencia de la capacidad de interpretación del contenido de las lecturas y por consiguiente de la participación en las discusiones del trabajo grupal, fue necesario establecer actividades tendientes al desarrollo de la lectura con preguntas que pretendían mantener el nivel de atención y concentración del lector (Tabla No. 1): en principio se les requirió a los alumnos trabajar y discutir en grupo, hay que señalar que gradualmente fueron interviniendo en las tareas de aprendizaje cuando tuvo que debatir en colaboración, analizar hechos, exponer puntos de vista, reflexionar sobre problemas y confrontar criterios en un ambiente de ayuda recíproca: estas tareas fueron modificando actitudes de responsabilidad, compromiso grupal, respeto, reflexión y crítica. La comunicación y la creatividad fueron pieza clave para la práctica de la lectura, ya que se dejó al estudiante crear y recrear el conocimiento y comunicarlo al resto del grupo, con ello logramos un cambio al permitir que cada uno de los participantes compartiera la parte del conocimiento descubierto, a través de la comunicación, a la vez que cada uno podía reconocer en el otro el valor de su participación.

### **Conclusiones**

La experiencia de formación con estudiantes universitarios de Geografía, nos lleva a reconocer que las tareas académicas en las que coinciden la lectura crítica y el aprendizaje grupal permiten romper con el viejo esquema de relaciones de poder-saber, el educador deja de ser el centro y pasa a ser un interlocutor que propicia la construcción del conocimiento y la participación de los estudiantes, un miembro más del grupo cuya función es la de facilitador, coordinador, orientador de las actividades educativas. En la interacción entre estudiantes permite incorporar la motivación, la afectividad y la comunicación, como ejes de las actividades de aprendizaje, además contribuye a su desarrollo humano personal y grupal, a partir del manejo de aspectos como el sentir, el pensar y el hacer de manera grupal.

Esta coincidencia también representa la posibilidad de acceder a la cultura discursiva de la disciplina geográfica y a las formas específicas de buscar, adquirir y elaborar y comunicar conocimiento propias del geógrafo, éstas implican una visión integradora en el desarrollo de investigaciones de carácter aplicado, en el análisis y elaboración de planes de ordenación territorial y en los procesos de gestión territorial.

**Tabla No. 1**

**Preguntas tendientes al desarrollo de la lectura crítica**

Cuál es la fuente -Está actualizada Cuáles son los conceptos base del autor	Evalúa la confiabilidad, credibilidad y actualización de este texto.
El artículo es útil al objetivo del curso SI. NO. ¿Por qué?	En qué cosas estás de acuerdo y por qué. En qué cosas estás en desacuerdo -cuál es tu razón -arguméntalo sobre otras cosas que hayas leído sobre el mismo tema.
Cómo presenta el autor la información	Hechos, supuestos, inferencias u opiniones, conclusiones
Cuál es el propósito fundamental (intencionalidad) u objetivo del autor	Por qué infieres que éste sea su propósito. Cumplió el autor con su objetivo. Sí, No. ¿Por qué? Es convincente el propósito del autor
Subraya las connotaciones que encuentres y escribe a qué refiere cada una de ellas	Cuál es el punto de vista del autor sobre el tema
Cuál es la tesis o cuestión central que plantea el autor	Cómo fundamenta el autor dicha tesis Formula y fundamenta, en dado caso, tesis contrarias a la del autor.
Cuál es la hipótesis que el autor propone	Que suposiciones está haciendo el autor en su razonamiento
Es coherente el desarrollo de la hipótesis central. SI. NO. ¿Por qué?	Subraya las hipótesis secundarias.
Encuentras contradicciones entre la tesis central y las hipótesis secundarias	Cuáles son las implicaciones del razonamiento del autor
Es coherente y sólida la argumentación del autor. SI. NO. ¿Por qué?	Es o son estos argumentos válidos Son los datos precisos.
Compara la tesis con la conclusión.	Demuestra el autor su tesis en la conclusión ¿Cómo? ¿Por qué
Te interesó el texto	Cambió tu opinión el texto Te hizo reflexionar. ¿Por qué?
Qué nos ha descubierto el; texto leído con relación a los conocimientos anteriores y a las expectativas profesionales previas.	
Qué aspectos de la lectura te causaron mayor impresión y ¿por qué?	Señala los aspectos más sobresalientes (fuertes) y cuáles son los más débiles del texto.
Qué conocimientos en términos generales le dejaron las lecturas.	
Qué conclusiones puedes extraer del texto.	En qué medida las notas te permiten inferir, confirmar corregir, predecir
Cumple el autor con su propósito	Las conclusiones a las que llega, son razonables.
Que críticas se le pueden hacer al documento.	Sugerencias y contrapropuestas se le pueden hacer al texto.
Que ideas desees exponer ante el grupo una vez analizado los textos de lectura.	Compare lo escrito con otro trabajo escrito sobre el tema.
Señale los problemas de comprensión que tuvo en la lectura del texto: sobre los términos y conceptos, respecto a los argumentos.	

## Referencias bibliográficas

- Barabtarlo Zedanski. A. (enero-abril, 1995). El docente como intelectual orgánico. *Revista Siglo XXI Perspectivas de la Educación en América Latina*, 1, 2 - 10.
- Basilio, Ramiro. (1995). Hacia una reconceptualización del docente. *Revista Siglo XXI Perspectivas de la Educación en América Latina*, 1, enero-abril, pp. 52 – 58
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cirigliano, Gustavo y Villaverde, Aníbal. (2005). *Dinámica de Grupos y Educación*. Fundamentos y técnicas. México: El Ateneo.
- Elliot, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata
- Enciclopedia digital (s/f). *Qué es la lectura crítica. Concepto y significado*. Recuperado de <http://definicion.de/lectura-critica/>
- García G. y Rodríguez C. (1991). *El Maestro y los Métodos de enseñanza*. Trillas, Méx.1991.
- González, G. Margarita. (1996). *Lectura de comprensión y su repercusión en el aprovechamiento escolar*. El caso de una Secundaria de Toluca. Anteproyecto de Investigación. Diplomado en Docencia. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Mimeog.
- Latorre, Antonio (2007). *La investigación-acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ
- Montes S., Melanie y López B., Guadalupe (2017) Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*. vol. XXXIX, núm. 155, 2017. México: IISUE-UNAM, 99. 162-178
- Núñez Ang. Eugenio. (1996). *Didáctica de la Lectura Eficiente: Técnica para desarrollar la lectura de calidad, comprensión, crítica, creativa, velocidad*. Toluca,

## CAPITULO 56

### Representaciones Sociales del Buen Docente desde la Perspectiva de Género de Estudiantes de la ByCENES

Luis Fernando Castelo Villaescusa; [lfcastelov@hotmail.com](mailto:lfcastelov@hotmail.com)

Héctor Adrián Echeverría López; [hectorel72@hotmail.com](mailto:hectorel72@hotmail.com)

Karlos Maas Fonseca; [kamafo12@gmail.com](mailto:kamafo12@gmail.com)

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

#### Resumen

El trabajo que se trata a continuación aborda la mirada de las y los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), referentes al buen docente, por ello el objetivo de la investigación buscó conocer las representaciones sociales desde la perspectiva de género. El estudio es de paradigma cualitativo de corte fenomenológico, la técnica de recolección de datos fue una entrevista semi-estructurada de dos cuestionamientos centrales ¿Cómo defines a un buen profesor?, y ¿Qué habilidades, actitudes y valores debe tener un buen profesor? Y se aplicó a los jóvenes de cuarto semestre de las licenciaturas de educación primaria siendo un total de 120 estudiantes, de los cuales fueron 12 hombres y 108 mujeres. Los resultados nos indican que los estudiantes varones se basan en aspectos de índole ético y los valores, mientras que las mujeres se centran en el profesionalismo, que tiene que ver con su formación continua, así como en su carácter. Por ello es importante como docentes formadores empatizar estos resultados para que los alumnos normalistas se adueñen de estas características y puedan representar mejor el concepto de un buen profesor desde su concepción.

**Palabras Clave:** Representación social, estudios de género, educación normalista.

#### Introducción

En la actualidad, en la totalidad de los países la educación recae en su mayoría en manos de maestras, en relación con esto, en el ámbito mexicano un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), por cada 100 docentes 38 están a cargo de hombres, sin embargo, en educación básica la cantidad de mujeres docentes aumenta de un 62% a un 68%. Por lo que es evidente la gran presencia y el trabajo de la mujer en la educación de México. Asimismo, la educación en México es un tema que le interesa a toda la sociedad, y no respeta género ni edad, pues los medios de comunicación se han encargado de desprestigiar a toda la profesión docente sean hombres o mujeres.

La presente investigación recurre a las representaciones sociales (RS), que han construido los alumnos de tercer semestre en la licenciatura de educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), para contrastar las ideas que tienen los y las estudiantes en relación a qué hace un buen docente de primaria.

Desde que el hombre tiene conciencia siempre ha querido explicar, comprender y sobre todo obtener respuestas de lo que sucede a su alrededor ya sean cambios físicos, científicos como sociales, en relación con los últimos se tornan un poco difícil a la hora de investigarlos, ya que cada ser humano piensa, percibe y cree diferente, sin embargo, es posible registrar ciertos patrones. Según Moscovici (1991) citado en Borgucci (2005, p.159), “la psicología social es una ciencia que estudia el conflicto entre el individuo y la sociedad y cuyo objeto de un estudio son todos aquellos fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación”, es

decir, la subjetividad con la que se presentan estos estudios hace que sean complicados estos temas, ya que la realidad mostrada es diferente de quien la investiga a quien la lee.

Para tener un panorama más definido el autor Corral (2004, p.188) nos explica qué es una representación “la palabra teoría que deviene del latín *theoria*, que significa *representación*, posee la misma raíz que la palabra *theatrum* de la que se deriva la palabra teatro que quiere decir ver o hacer un espectáculo”. Se puede apreciar que ambos conceptos comparten la misma raíz, sin embargo, se sabe que no es lo mismo ver que hacer un espectáculo, es decir, es muy fácil criticar la función y profesión de otras personas.

### **Marco Teórico**

La presente investigación se basó en el estudio de representaciones sociales que de acuerdo con el autor Hernández (2007, p. 2) las define como:

Las representaciones sociales en tanto guías para la acción son: una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material o ideal.

Por otra parte, de acuerdo con los autores Borjas & Monasterio (2009) citado en Maas, Miranda, Solís & Echeverría (2015, p.59), en relación al mismo concepto.

Moscovici (1998) plantea cuatro elementos constitutivos para desarrollar lo que llamamos representaciones sociales: la información, que se relaciona con lo que "yo sé"; la imagen, que se relaciona con lo que "veo"; las opiniones, relacionadas con lo que "creo" y; las actitudes que van con lo que "siento”.

Claramente las definiciones de los autores Moscovici y Hernández, dejan bien definido qué son las RS y cómo se manifiestan, dejando atrás otros conceptos similares, como creencias y percepciones, asimismo nos dan las pautas para no mezclar o confundir esas nociones, que de acuerdo con el autor Davidson, (1984) citado en Moya (2004, p.31).

Puesto que una creencia puede ser verdadera y puede ser falsa, el concepto de creencia involucra la distinción entre lo que es verdadero y lo que se tiene por verdadero: el concepto de creencia [...] se halla dispuesto para tensar la cuerda entre la verdad objetiva y lo que se considera verdadero, y lo entendemos precisamente en esa conexión.

Lo que refiere el autor con la cita anterior, es un claro ejemplo de, lo que es verdadero para una o varias personas para otras no lo puede ser, y resulta meramente inaceptable para los otros individuos lo que uno cree. En cambio, una percepción de acuerdo con el autor Luhmann citado en Lewkow (2014), afirma que es el poder ver un todo simultáneamente y seleccionar partes sin perder de vista lo demás elementos. Es decir, las percepciones se originan al objeto de estudio emergido del contexto que lo rodea, por lo tanto, aunque varios investigadores analicen el mismo objeto de estudio cada uno obtendrá sus propios resultados. Por lo tanto, la investigación se enfocó en conocer las RS de los y las estudiantes de la ByCENES en relación al buen profesor, qué hace y cómo lo manifiesta. Al respecto Moreno (2011), divide en 4 categorías las cualidades de un buen profesor; características personales; habilidades para el trabajo en equipo; compromiso con la institución; y sensibilidad cultural. Que a su vez dividió en subcategorías; energía vital, autonomía, un buen núcleo emocional, flexibilidad, creatividad; compartir tareas, compara y contrastar trabajos, formar a otros

profesores con sus experiencias; participación en proyectos y; relación del conocimiento de la cultura en la que vive el profesor y ejercer como puente entre culturas, respectivamente.

En relación con la construcción del concepto del buen profesor encontramos a Feito (2004, p.85) “La capacidad de actuar con autonomía, su adaptación al mundo de los estudiantes, la buena relación con los compañeros o incluso el entusiasmo y el sentido del humor son algunas de estas características comunes”. Sin duda alguna, el tratar de definir a un buen profesor es muy difícil de determinar, concretamente, por ello en el presente estudio trataremos de precisar las representaciones sociales acerca del buen profesor con ayuda de alumnos y alumnas en la licenciatura de educación primaria de la ByCENES.

En cuanto al estudio de género la autora Díaz (2002, p.2) nos menciona “El estudio de los estereotipos de género ha servido para reevaluar y revalorar algunos supuestos teóricos en las ciencias sociales y biológicas y explicar cómo el género moldea la cultura profesional”. Por ello, es importante estudiar los estereotipos de género, así como las RS para conocer los patrones para reivindicarlos y mejorar la sociedad en la que estamos inmersos. Por otra parte, para el autor Moreno (2000) citado en Vásquez, (2012 p. 375) “las valoraciones, consideraciones y representaciones son las responsables del mantenimiento de los roles asignados socialmente a cada uno de los sexos; emergen así los estereotipos de género, definidos como creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social específica”, por ello resulta interesante el contrastar cómo concibe el rol de un buen docente los y las estudiantes.

### **Metodología**

En la investigación realizada se utilizó un enfoque cualitativo. Taylor y Bogdan, (1986) en Gutiérrez y Dennis, 1989, p. 3) nos mencionan que esta metodología consiste “el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor”, es decir, se pone en práctica cuando el investigador intenta describir e interpretar la vida social y cultural de quienes participan, en este estudio, el investigador es el docente que atiende a los alumnos de tercer semestre en la licenciatura en educación primaria de la ByCENES. El estudio tuvo un corte de tipo exploratorio y transversal, ya que el objetivo de la investigación es analizar valores, ritos y significados de un determinado grupo social, Hernández (2003). Es decir, se trata de medir la riqueza, profundidad y calidad de la información y no la cantidad ni la estandarización de los estudios de perspectiva fenomenológica, al respecto Rizo (2005) define esta concepción como la interpretación que tiene una persona de acuerdo a sus vivencias del hoy, por ello la perspectiva que se tenga del objeto de estudio dependerá en gran medida de la interpretación mediante una reflexión interior, además que dependerá de la cultura.

La encuesta fue aplicada en Hermosillo, a alumnos de la escuela ByCENES, “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, pertenecientes a la licenciatura en educación primaria (LEPri) del tercer semestre, seleccionando a cuatro grupos; A, B, C y D, asimismo se aplicó a la totalidad de los alumnos, siendo 120 encuestado, de los cuales; 12 son hombres por 108 mujeres. Oscilando sus edades entre los 19 y 21 años de edad.

La técnica que se empleó para recabar la información fue una entrevista tipo cuestionario que de acuerdo con Abric (2000) está diseñada para valorizar la actividad del individuo, instrumento totalmente acorde a lo que se busca en la investigación. Asimismo, Patton (1990, p. 288) citado en Valles (1989, p.180). “Se caracteriza por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta

libre o abierta”. La entrevista estuvo fundamentada en seis cuestionamientos, pero para este estudio se tomaron 2 preguntas base:

- 1.- ¿Cómo defines a un buen profesor?
- 2.- ¿Qué habilidades, actitudes y valores debe tener un buen profesor?

El instrumento arrojó dos categorías de análisis acerca de las RS que tienen los y las estudiantes en relación con el buen profesor, arrojando dos categorías englobando las dos preguntas anteriores, quedando de la siguiente manera:

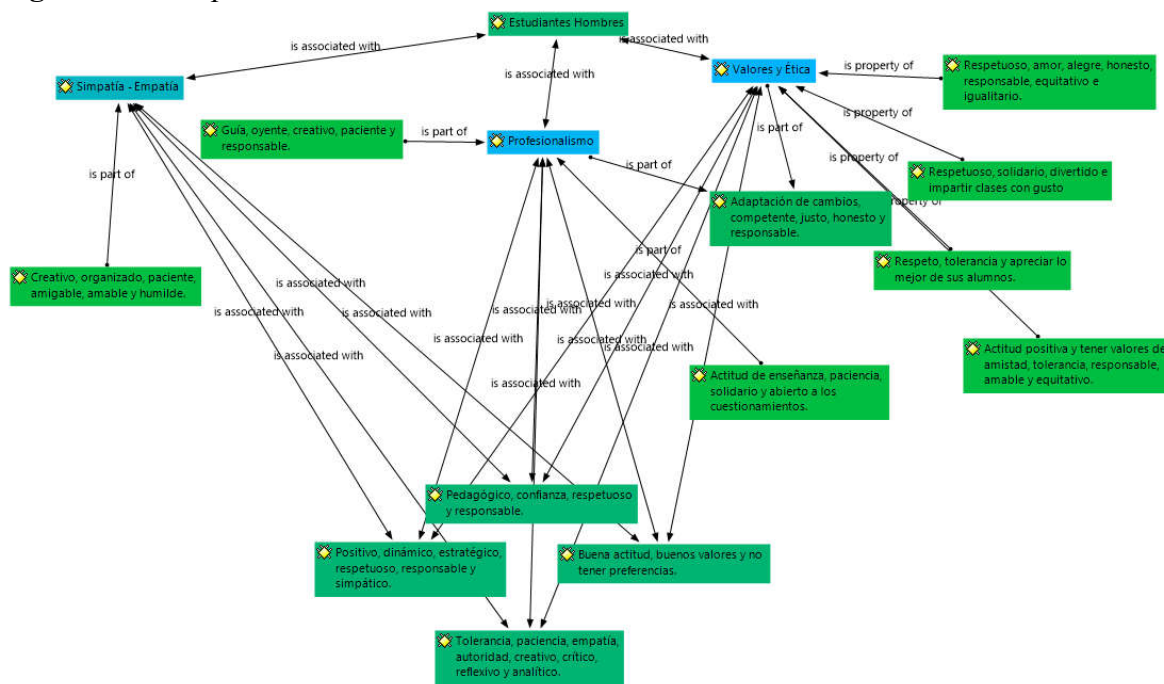
- a) Conceptualización de un buen profesor de estudiantes hombres.
- b) Conceptualización de un buen profesor de estudiantes mujeres.

## Resultados

Referente a las dos preguntas que se analizaron, como se menciona estuvieron vinculadas a la conceptualización del buen docente. Ayudaron a que se formaran dos redes; la primera referente a qué RS tienen los alumnos del buen profesor y; la segunda habla de lo mismo solo que en palabras de las estudiantes, ambos de la ByCENES.

En la primera red (figura 1), se desarrolló a partir de las respuestas que dieron los estudiantes varones a partir de los dos cuestionamientos ¿Cómo defines a un buen profesor?, y ¿Qué habilidades, actitudes y valores debe tener un buen profesor? En la cual las respuestas se centraron en tres categorías por 61 unidades de análisis.

**Figura 1.** Conceptualizaciones del buen docente de estudiantes hombres.



Fuente: Propia.

En la figura uno se puede observar que la categoría *valores y ética* fue la que tuvo más unidades de análisis, asimismo fue la que tuvo mayor profundidad al registrar un 65.62% del total de la red, siendo la unidad “adaptación de cambios, competente, justo, honesto y responsable” la unidad que más aportó a la categoría. Mientras que la dimensión de *profesionalismo* fue la categoría más baja con 15.62% solo 3.12% por ciento por debajo de

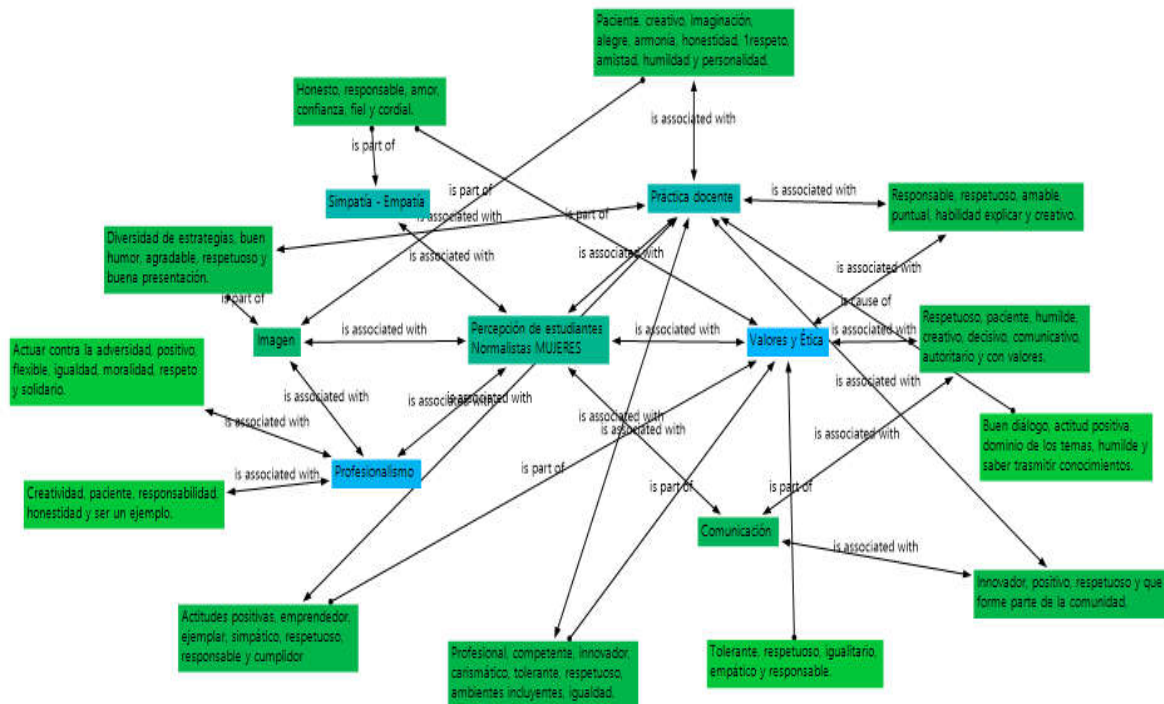


la categoría de análisis *simpatía y empatía*, siendo “buena actitud, buenos valores y no tener preferencias” la unidad que más aporta a las dimensiones.

En la segunda red (figura 2), se desarrolló a partir de las respuestas que dieron las estudiantes mujeres a partir de los mismos dos cuestionamientos que respondieron los estudiantes varones como se menciona anteriormente en el texto. Obteniendo un mapa similar al de la figura uno, conceptualizando al buen docente desde la representación de las estudiantes.

**Figura 2.**

*Conceptualizaciones del buen docente de estudiantes mujeres.*



Fuente: Propia.

Al ser un grupo más numeroso las estudiantes arrojaron seis dimensiones, asimismo, las unidades de análisis también aumentaron a 79. Siendo la dimensión *práctica docente* la que aporta más a esta red con un 40.32%, siendo las unidades de análisis “paciente, creativo, imaginación, alegre, armonía, honestidad, respeto, amistad, humanidad y personalidad” con un 40% de profundidad, mientras que la unidad que menos aportó fue “buen diálogo, actitud positiva, dominio de los temas, humilde y saber transmitir conocimientos”.

La dimensión que menos aportó a la red fue *simpatía y empatía* con seis unidades de análisis del total de la red con 4.83%, siendo “honesto, responsable, amor, confianza, fiel y cordial”. Dentro de las unidades de análisis hubo aquellas que entraron en varias dimensiones de la red, donde la máxima repetición fue de dos. Siendo “buen diálogo, actitud positiva, dominio de los temas, humilde y saber transmitir conocimientos” la cual representa un 16.12% del total del mapa.

## Discusión y Conclusiones

El presente estudio a pesar de que menciona el estudio de género, no es para generar controversia con el dominio de las mujeres en el mundo del magisterio, o en las Normales, simplemente es para conocer las diferencias en el pensamiento masculino y femenino, sin embargo, al ser la docencia una carrera humanista que requiere de mucho cariño los y las

estudiantes normalistas dejaron al final de las redes estos conceptos, en relación con esto González, (2004) menciona una cualidad del docente humanista:

El amor verdadero, expresado en el éxtasis colma la vida, la lleva a la plenitud serenamente, aunque sea serenidad pueda ser interpretada como simple (lo cual nos llama a revalorar la cotidiana y la “dosis” de creatividad que existe en ella y solemos no ver) (p.44).

Aunque como se menciona que la carrera de educación está en el área de humanidades, muchos alumnos no ven realmente como fundamental estos rasgos al momento de ver reflejado un buen docente. Caso distinto de las estudiantes que mencionaron 16 unidades de análisis referentes a la simpatía y empatía donde se englobaba rasgos como amor.

La investigación en gran medida estuvo encaminada a rescatar las representaciones sociales de los y las estudiantes normalistas en relación con las actitudes, habilidades y valores que tienen los buenos profesores, ya que es importante rescatar la imagen del profesor en México, como menciona el diario el Milenio (2013), es sumamente grave que una pequeña parte de los docentes contaminen el prestigio que tenían los profesores. Es muy cierto es más sencillo castigar por un error que por un acierto, y lo vemos a diario representado en nuestra sociedad, y más con los docentes que están bajo los reflectores debido a la Reforma Educativa.

Como se menciona en la investigación es importante retomar los principios pedagógicos para reorientar las buenas prácticas y el buen profesor de primaria, ya que si bien saben de su existencia no todos se llevan a la práctica, asimismo los alumnos normalistas a pesar de haberlos vistos en semestres anteriores ninguno hizo mención de ellos, aunque algunas de sus respuestas pueden encajar en estos. Por ello es muy importante que las Escuelas Normales retome estos principios con sus alumnos y los trabajen individual y en colectivo para que se adueñen de ellos y no darle una lectura rápida y queden en el olvido. Así mismo se debieran analizar las respuestas de los alumnos para que estos se conviertan en una propuesta de principios que rijan el buen desempeño y funcionamiento de un docente, para reorientar a una buena imagen de estos, también que los maestros de normales tengan estas actitudes, habilidades y/o valores hacia los alumnos para transmitir con el ejemplo y se apropien de ellas.

En un estudio realizado por Cabalín, Navarro, Zamora y San Martín (2010), establecen que un buen profesor universitario para desarrollar el proceso educativo es aquél que posee los valores de responsabilidad y empatía. Que al momento de comparar con la figura 1 de nuestro estudio que habla sobre las acciones de los docentes podemos encontrar la unidad más relevante es que los docentes de primaria el valor que más practican es el amor por su profesión, cabe destacar que la unidad empatía aparece en esta red y que es una cualidad que los alumnos reconocen en sus maestros de cualquier nivel, ya que el primer estudio presentado de este párrafo es de nivel superior.

### **Referencias Bibliográficas**

- Abric, Jean. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Coyoacán.
- Cabalín, D., Navarro, N., Zamora, J. & San Martín, S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. Facultad de medicina de la universidad de la frontera. *Int. J. Morphol*, 28(1), pp. 283-290,
- Díaz, B. (2002). Representaciones sociales de lo femenino y lo masculino. [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. Recuperado de: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1522/Diaz\\_Morales\\_Bertha\\_Cecilia\\_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1522/Diaz_Morales_Bertha_Cecilia_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acceso: 18-febrero-2018.

- Feito, R. (2004). ¿En qué puede consistir ser “buen” profesor? *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 332. Pp. 85 – 89.
- González, M. (2004). El perfil del profesor humanista y el encuentro en el salón de clase. [*Tesis de maestría*]. Universidad Iberoamericana. México.
- Hernández, D. (2007). Estudio sobre representaciones sociales: docentes y docencia en el nivel medio. Yucatán. COMIE.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEGI], (2015). Estadísticas a propósito del...día del maestro (15 de mayo). Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/maestro0.pdf> [Acceso, 13 de febrero de 2018].
- Lewkow, L. (2014). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad*. Universidad de Chile. Núm. 31. pp. 29 – 45.
- Maas, K., Miranda, J., Solís, M. & Echeverría, H. (2015). Un acercamiento al estado del arte de representaciones sociales en México a partir de los congresos nacionales de investigación educativa. *Revista electrónica de Investigación Educativa Sonorense (REDIES)*, (18). Navojoa, pp. 58 - 71.
- Milenio, (2011). [http://www.milenio.com/firmas/julio\\_serrano/lamentable-desprestigio-maestros\\_18\\_147765247.html](http://www.milenio.com/firmas/julio_serrano/lamentable-desprestigio-maestros_18_147765247.html) [Fecha de acceso: 29/01/2018]
- Moya, C. (2004). Creencia, significado y escepticismo. *Ideas y Valores*. Núm. 125. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. pp. 23-47.
- Rizo, M. (2005). Alfred Schütz y la teoría de la comunicación. Reflexiones desde la comunicología. UNAM. México.

## CAPITULO 57

### El cuento: estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura

Jaime Esparza Guzmán; [jaime060976@hotmail.com](mailto:jaime060976@hotmail.com)  
María Antonieta Balderas Mireles Kathia; [bami\\_71@hotmail.com](mailto:bami_71@hotmail.com)  
Ma. Leticia Almaraz Olgúin; [letix16@yahoo.com.mx](mailto:letix16@yahoo.com.mx)  
Escuela Normal Rafael Ramírez Castañeda, Zacatecas

#### Resumen

Como docente de primer año, observé que los alumnos se interesaban por las narraciones y las historias que enmarcaban un mundo sub real, es decir, que sólo existían en sus mentes y que está más palpable en ésta edad, etapa donde se adquiere la instrucción y la alfabetización. Surge así una nueva propuesta en cuanto a la didáctica de la escritura; descubrir cómo pueden llegar a aprender los niños ésta habilidad de una manera lúdica, emocionante, atrayente, teniendo como principal herramienta la imaginación, activada intrínsecamente en los cuentos infantiles, genera la posibilidad y responsabilidad de hacer del conocimiento de los maestros activos y en formación, de los resultados y beneficios de ésta emergente estrategia didáctica.

**Palabras clave:** Cuento, estrategia didáctica, escritura.

#### *Definición del Problema*

El adentrarse en el campo de la creación de algunas estrategias didácticas, las cuales proveen de resultados en varias materias del conocimiento, lleva al inquietante deber de resolver uno de los más profundos dilemas de la pedagogía actual, ¿Cuál es el método utilizado por la mayoría de los maestros frente a grupos de primer año y cuáles son los resultados que se obtienen en la enseñanza de la escritura? ¿Son los métodos idóneos para satisfacer las nuevas demandas de aprendizaje en la actualidad? Sobre aquello que aqueja al profesor en cuanto a la dinámica labor de alfabetizar a grupos de alumnos con características psicológicas y sociales específicas. Se tiene la tarea de resolver algunas de estas preguntas observando el interés de los alumnos de 1º y por qué se hacen tantos cuestionamientos y cuál era la mejor manera de explotar esos inquietos pensamientos y curiosidades.

Los maestros están atentos a las teorías de aprendizaje, para poder así encontrar cuál de ellas puede ayudar a describir de una manera adecuada el procedimiento y llegar a una meta que nos arroje resultados deseables al final del año escolar, para que los alumnos desarrollen la habilidad de escribir. Pero realmente se busca aplicar un método para enseñar a escribir que sea el adecuado para los alumnos de esta edad y que despierte en ellos la imaginación, así como el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas. Es por eso que en la realidad escolar urge un nuevo paradigma en cuanto a método de enseñanza de la lectura-escritura.

Algunos profesores, con el afán de aportar un nuevo camino en educación, se han atrevido a experimentar con una propuesta didáctica que lleva a utilizar el cuento infantil como instrumento socio-cultural, aproximándose al aprendizaje de la lectura-escritura, pasando, por un proceso cognitivo de los alumnos y una apropiación de acciones dentro y fuera del salón de clases que favorezcan al entendimiento y la enseñanza de valores morales que están inmersos ineludiblemente en la exposición de cuentos infantiles. Sin embargo, se observa que la mayoría de los docentes de primaria desconocen el sustento teórico metodológico del cuento infantil para la enseñanza de la escritura.

Se entiende que los niños de cinco a seis años, les fascina escuchar relatos e historietas, las cuales están en su imaginación y de esta manera se investiga, cuáles son los textos adecuados para los niños; sin titubear se toma la estrategia de la narración de cuentos como un mundo aparte dentro del mismo salón de clases para la mayoría de los profesores.

## **Preguntas de Investigación**

### ***Preguntas general***

1. ¿De qué manera emplean los maestros la didáctica del cuento infantil y la imaginación para el desarrollo de habilidades de escritura en alumnos de primer grado de primaria?

### ***Preguntas específicas***

1. ¿Cómo se desarrollan las habilidades de escritura en los alumnos de 1° año utilizando como recurso didáctico los cuentos infantiles?
2. ¿Cómo influye la didáctica del cuento, como estilo de enseñanza, para que el maestro desarrolle las habilidades de escritura en los alumnos de 1°?

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

1. Demostrar que la práctica de la didáctica del cuento y la imaginación favorecen el desarrollo de la escritura en los alumnos de 1° de primaria.

### ***Objetivos particulares***

1. Conocer qué habilidades de escritura desarrolla el docente en el alumno utilizando como recurso didáctico los cuentos infantiles.
2. Identificar las actividades empleadas por el docente para la enseñanza de la escritura utilizando cuentos infantiles y libros del rincón.

## **Metodología**

Se desarrolló una investigación explicativa cuasiexperimental. La investigación es explicativa en primer momento, porque de ésta se parte para defender, revelar y mostrar los diferentes conceptos y teorías que manejan los distintos autores, que sustentan el marco teórico y que van encaminadas a darle explicación a la propuesta didáctica

Por tal motivo, la investigación explicativa cuenta con las siguientes características: explica el fenómeno, llega al conocimiento de las causas, establece generalizaciones extensibles, establece relaciones causa-efecto, es más estructurada, la explicación es siempre una deducción de la teoría, se ocupa de establecer las causas y determina efectos (<http://www.slideshare.net/casita/investigación-explicativa>).

Por tal motivo se deja notar pues, que se tiene que explicar el fenómeno en sus dimensiones, encontrar las causas para poder separar adecuadamente las variables y de esta manera hacer un entrelazamiento y relación causa-efecto.

Para la presente investigación se aplicaron los siguientes instrumentos para recopilar información de los sujetos.

La encuesta se aplicó al final del experimento con los grupos involucrados, que de acuerdo con Rojas (2011), consiste: en recopilar información sobre una parte de la población denominada muestra, por ejemplo: datos generales opiniones, sugerencias o respuestas que se proporcionen a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se pretenden explorar a través de este medio.

Este instrumento se aplicó a los profesores que participan en el grupo experimental, que implementan actividades de la didáctica del cuento; el cual proporcionó información sobre aspectos específicos de las variables que se estudian y que se dejan notar en las hipótesis.

### ***Instrumento de los niños***

El instrumento consiste en un cuestionario que se les aplicó a los alumnos, tanto del grupo experimental como el de control. Dicho instrumento contiene solo cuatro ejes y menor número de variables que son fáciles de identificar en las respuestas de los niños

Premisa 1: La utilización de la didáctica del cuento, como estilo de enseñanza, desarrolla en el niño habilidades escritura.

### **Hipótesis**

H<sub>1</sub>: Cuando el niño participa en la manipulación del cuento infantil como estrategia didáctica y activa su imaginación desarrolla el aprendizaje de escritura.

Bajo la influencia de la actividad didáctica del cuento logran alcanzar un nivel de escritura alfabético convencional.

Cuando es original en sus tareas escolares y productos desarrolla un alto nivel en la escritura, para después proyectarla.

Cuando el niño participa en la manipulación del cuento infantil como estrategia didáctica y activa su imaginación desarrolla el aprendizaje de escritura.

De acuerdo a los resultados obtenidos de los diferentes análisis que se realizaron, partiendo de las pruebas de confiabilidad y consistencia, se llevó a cabo el primer análisis el cual consistió en un tratamiento estadístico de frecuencias, enseguida un análisis correlacional para verificar la relación entre los ejes de estudio, después un análisis de factores con la finalidad de conocer cómo se agrupan las variables simples, Por último se realizó un análisis de regresión múltiple donde se desprendieron las variables que son significativas y que dan peso a la propuesta paradigmática o alternativa.

Cuando el docente aplica diferentes estilos de enseñanza logra que el alumno identifique palabras, escriba títulos y elabore anuncios; superando el nivel pre silábico, silábico, silábico alfabético llegando al alfabético no convencional, pero no alcanzando el alfabético convencional.

Cuando el maestro logra que el alumno establezca correspondencia, en cuanto los sucesos de un cuento infantil, el alumno recupera su estructura y escribe mensajes.

Por lo tanto, se puede enfatizar que bajo la influencia de la didáctica del cuento los niños de 1° logran alcanzar un nivel de escritura alfabético convencional.

La manipulación del cuento infantil como estrategia didáctica y la activación de la imaginación desarrollan el aprendizaje de la escritura en los alumnos de 1° año de primaria.

Teberosky (1998), menciona que el uso sistemático de denominaciones convencionales por parte del profesor orienta la identificación del material en términos de géneros: son libros, periódicos, diccionarios, cartas, propaganda, etc. Cuando el maestro maneja en sus recursos didácticos materiales ya convencionales el alumno puede manipularlos y realizar un proceso de conocimiento, identificarlos de que género literario son o en que funcionalidad comunicativa se enmarcan.

### **Fundamentación Teórica**

Para enfrentarse al reto de proponer un nuevo paradigma y tener la plena confianza de que esto es un verdadero motivo de entendimiento para los lectores, se debe enmarcar los conceptos y teorías de acuerdo al tema en cuestión, para formar una cadena de sucesos y conceptos los cuales lleven a formar una teoría que sustente la investigación. Para Rodríguez

(2011), es el conjunto de conceptos y teorías que se utilizan para desarrollar un argumento o tesis, es la perspectiva en la cual se sitúan las afirmaciones de un trabajo de investigación.

### ***Escritura***

En la comprensión más práctica, la escritura se sustenta “como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua” (Gómez, P. Villareal; González; López, A. & Jarillo, 1995).

“Unir letras y dibujar garabatos caligráficos es sólo una de las micro habilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad de la expresión escrita” (Cassany, 1994).

Pero no se deja de implicar que la identificación de símbolos o caracteres que informan una idea o sonido, en particular, son parte de una gama más compleja de comunicación. “Se puede definir la capacidad para comunicarse por escrito como el resultado del conocimiento del código y del uso de las estrategias de comunicación (Gómez, 1995).

“La escritura es un sistema gráfico de representación de una lengua, por medio de signos trazados o grabados sobre un soporte. En tal sentido, la escritura es un modo típicamente humano de transmitir información (<http://es.wikipedia.org/wiki/Escritura>).

“Un evento de escritura” es cualquier experiencia de lectura-escritura donde los niños participan. Un evento de lectura-escritura puede involucrar únicamente al niño cuando éste usa cualquier instrumento de escritura en una hoja de papel” (Ferreiro, E; Gómez, 1995)

Los dibujos para el niño que los representa en los 4 años de vida simbolizan un medio infalible de comunicación de lo que imaginan, el cual lo transfieren en un lenguaje escrito.

“Si un niño está bien lateralizado, si su equilibrio emocional es adecuado; si tiene una buena discriminación visual y auditiva, si su cociente intelectual es normal, si su articulación es adecuada... entonces es probable que aprenda a escribir sin dificultades” (Ferreiro, E; Teberosky, A. 1991)

“Los niños inician un aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura. Los niños urbanos de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar” (Ferreiro, 2003)

Cuando el niño concibe la función social de la escritura es porque participara ya, desde temprana edad en actos donde se utilizan símbolos para representar nombres, actividades, sucesos; esto lo hace por medio de la observación.

### ***Cuento***

“El cuento es un texto corto..., aunque corto es un relato completo...se sitúa en medio de un conjunto de variantes, de versiones, con las que resulta fácil establecer comparaciones”. (González, 2009).

“Relato breve de hechos imaginarios, de carácter sencillo, con la finalidad moral o recreativa, que estimula la imaginación y despierta la curiosidad” (Diccionario de las ciencias de la educación, 1985).

### ***Cuento infantil***

“Los cuentos infantiles son producto de una necesidad universal, ya que conectan con la esencia de la persona y contribuyen a su crecimiento interior. Es un tesoro de la infancia al que deben acceder y disfrutar los niños para su enriquecimiento personal”. (Revista digital para profesionales de la enseñanza, 2009)

Poner en marcha, para el niño, el cuento como mecanismo lúdico para aprender, lo hace confiar más en el maestro y por lo tanto se da una relación en lo que se quiere enseñar y lo que el alumno puede aprender, pero en una forma que se utilicen sus capacidades deseos e inquietudes según sea su edad. Su pensamiento y curiosidad van ligados en su forma natural

de querer aprender, es decir ninguna persona tiene como fin solo asistir a la escuela como algo inerte que no aprenda, así en el determinado caso que sólo se siente a observar o que no participe de forma directa con los juegos o actividades que el maestro organice, así una parte de él, un interés innato, lo hace curiosear en los procesos y resultados que ahí se estén llevando a cabo; es decir, en la esfera del ambiente educativo.

El aspecto mecánico es el primer proceso para utilizar la lectura, pasa por varias etapas: la primera es que el alumno adquiera la consciencia de que la palabra impresa tiene un significado. Es decir, todo lo que se escribe y que se aprecia en el entorno social lleva consigo una intención, la principal “comunicar”. En la segunda etapa el alumno comprende que las letras tienen una unidad en conjunto. Cuando ya las observa en cualquier “superficie” comprende que hay una comunicación, recuerda la unidad de letras, que le sugieren algo en común, esto puede ser, por ejemplo, el anuncio de un producto, la etiqueta de un envase, la leyenda que salió por televisión o el nombre de un libro. Y la tercera etapa que se marca cuando las grafías se apropian de un sonido en particular y de esa forma analiza el por qué estaban tal o cual lugar.

En el segundo reto se pasa a la funcionalidad en la lectura, donde muestra su gran aplicación como una función comunicativa; el alumno al encontrar este objetivo puede mostrar sus ideas o concretar un mensaje de tal o cual tema.

Así como lo afirma Cohen (1999), la comunicación y la habilidad técnica proceden por separado y se entrelazan cuando los niños aprenden a escribir, hasta que la escritura se vuelve fuente de poder, placer y desahogo, entendiendo esto como uno de los objetivos principales al desarrollar la escritura, que el alumno se vuelva autodidacta y muestre en su desenvolvimiento escolar y social, actitudes basadas en actos de meta-cognición para tal o cual situación que se le presente.

Para Ferreiro & Gómez (1995), el lenguaje escrito, de modo similar al lenguaje oral, es una invención social. Cuando una sociedad necesita comunicar a través del tiempo y del espacio, cuando necesita recordar su herencia de ideas y de conocimientos, crea un lenguaje escrito.

Escribir, para el ser humano, es una de las tareas que se ha llevado de manera conjunta con su desarrollo social, desde las pinturas en cuevas hasta las ideas de los grandes pensadores, el propósito es el mismo, comunicar y que otros puedan darle sentido por medio de la lectura a las ideas plasmadas en ese espacio que muestra trazos o símbolos.

Los niños cuando cursan el nivel preescolar ya muestran esta clase de comunicación y sorpresivamente ellos conocen su significado, pero de una u otra manera quieren decirnos algo. Los símbolos que utilizan se podrán apreciar como trazos inertes de vida, sin sentido, lo que para ellos es un gran logro en su vida social; porque es ahí donde determinan conscientemente que no solo pueden aportar diálogos de forma oral, sino que, de manera simbólica, por medio de trazos lo pueden hacer.

Por medio de la escritura los alumnos pueden darnos información de cómo ellos perciben el mundo que los rodea y las situaciones tanto sociales como familiares que quieren darnos a conocer; en tal caso no solo de lo observable, también de lo imaginativo de las creencias y fantasías que pasan por sus mentes cuando existe una estimulación; crean sus propias aportaciones de manera simbólica o un suceso o tema.

Las escrituras de los alumnos al entrar a 1° año de escuela primaria suelen ser, en su mayoría, representaciones de sentimientos ideas o vivencias de su corta edad, según Gómez, (1995), las representaciones gráficas de los niños son indicadores del tipo de hipótesis que elaboran y de las consideraciones que tienen acerca de lo que se escribe.



Los niveles de escritura de los alumnos cuentan con sus respectivas características las cuales se tienen que conocer para llevar a cabo una evaluación de éste proceso y ubicar a los alumnos de acuerdo al desarrollo de esta habilidad.

Cuando la escritura se hace de manera convencional los alumnos en el transcurso del 1° año de la escuela primaria van desarrollando habilidades, de acuerdo al perfil que se debe de alcanzar al terminar el año. Dichas habilidades van desde escribir palabras, identificarlas en un campo semántico, encontrar su similitud gráfica, ampliar su vocabulario, escribir notas, elaborar un resumen, describir las partes de un cuento, modificarlo para crearse un gusto por los textos en general, poder seguir instructivos y llegar a escribirlos para que otros los lleven a cabo.

### **Referencias Bibliográficas**

- Cassany, D. Sans G. Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona. Editorial GRAO
- Cohen, Dorothy. (1999). *Como aprenden los niños*. México. SEP
- Diccionario de las ciencias de la educación, (1985)
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. XXI siglo veinte uno
- Ferreiro, Emilia. & Gómez, Palacio, M. (1995). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- Ferreiro, Emilia. (2003). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- Gómez Palacio, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México. SEP
- Gómez Palacio, M.; Villareal, M.; González, Laura.; López Araiza, M. & Jaramillo, R. (1995). *La producción de textos en la escuela*. México. SEP
- Gómez Palacio, Margarita. (1995). *La lectura en la escuela*. México. SEP
- González G. Javier (2009). *Las narraciones en el área de preescolar*.
- González G. Javier. (2009). *La imaginación como fuente de lectura en el grupo*.  
<http://www.slideshare.net/casita/investigación-explicativa> (Consultado en agosto 2014)
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Escritura>. (Consultado en agosto 2014)
- Revista digital para profesionales de la enseñanza, 2009)
- Rojas S, Raúl. (2011). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México. Plaza y Valdés, S.A. DE C.V

## CAPITULO 58

### La práctica de la tutoría académica en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Carlos Israel Hannz Sámano; [hannzcarlos@gmail.com](mailto:hannzcarlos@gmail.com)  
Lourdes Posadas Jaramillo; [viconti62@gmail.com](mailto:viconti62@gmail.com)  
Leticia Velázquez Gómez; [leyvegocybenp@gmail.com](mailto:leyvegocybenp@gmail.com)  
Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

#### Resumen

La educación superior en México, promueve estrategias académicas como herramientas para la construcción guiada del aprendizaje, con la finalidad de fortalecer la preparación de los estudiantes; en este sentido, la Tutoría Académica es una estrategia de carácter formativo, que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en educación superior, potenciando las dimensiones: intelectual, académica, profesional y personal.

La tutoría académica, incide en forjar un aprendizaje autónomo, reflexivo y cooperativo; es decir, es una orientación al estudiante normalista durante su trayectoria de formación profesional impartida por un docente-tutor conforme a un plan de trabajo establecido con objetivos, estructura de contenidos, cronograma de actividades, evaluación y resultados esperados, mediante la comunicación continua personal, académica y curricular.

Para este estudio, indagar respecto a la práctica de la tutoría académica en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP) como institución de educación superior, se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa con un método etnográfico, el cual, describió el comportamiento, acontecimientos de un grupo social, con la finalidad de aportar información necesaria para identificar con claridad el fenómeno de estudio, bajo el auspicio de dos técnicas: Entrevista y Observación; el objetivo de la investigación es: *Conocer la situación actual que tiene la práctica de la tutoría académica en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.*

**Palabra clave:** Tutoría, académica y tutor.

#### Problema de estudio

La institución, enfrenta desafíos sociales crecientes por cambios vertiginosos bajo políticas educativas internacionales y nacionales; por ello, una de las funciones prioritarias en educación superior en el siglo XXI, es la tutoría, la cual es caracterizada por orientar y apoyar el desarrollo integral de los estudiantes, así como contribuir y abatir los problemas de rezago académico, deserción escolar, bajas temporales y otros aspectos académicos que obstaculizan la formación inicial.

Por lo anterior, la permanencia-egreso se plantea como la existencia de sistemas de tutoría, de programas de fomento a la permanencia de estudiantes de formación integral con una visión humanista, por ello,

La tutoría académica es una acción fundamental de las escuelas normales como instituciones de educación superior, que se constituye en una de las vertientes para la acreditación de la calidad educativa. Desde esta perspectiva se establece como una tarea inherente a los docentes que laboran en las escuelas normales (PIETAEN, 2011, p. 2).

La tutoría requiere de un seguimiento específico, y una valoración permanente de las actividades realizadas, para identificar áreas de oportunidad que se deben fortalecer; bajo acompañamiento que implique una concienciación cultural y conductual, dentro de un

proceso de socialización de individuos, aunado a ello, problemas de desempeño académico y personal.

A pesar de la necesidad focalizada, con que debe atenderse la tutoría, existe ausencia de claridad y argumentos que ayuden a fortalecer la situación; en los últimos años, la CyBENP ha transitado en una reconceptualización de la formación tutorial a una nueva institucionalidad de transversalidad a través de acciones en la formación inicial.

Para la acción y práctica de la tutoría en la CyBENP, la diversidad de fusiones administrativas y académicas, permean en una acelerada dinámica de actividades con clara ausencia de mecanismos o recursos tecnológicos -plataformas- para su seguimiento y evaluación. Por tal motivo la veracidad del proceso académico de la tutoría, no incide con claridad en fortalecer o prevenir en el trayecto escolar de los estudiantes los problemas de desempeño y aprovechamiento académico; ya que, por medio de esta, se conoce las problemáticas presentadas; en el ámbito escolar, familiar y social.

Por lo anterior, se analiza la siguiente información del ciclo escolar 2015-2016, respecto al proceso de tutoría llevado a cabo, además del aprovechamiento de estudiantes normalistas principalmente de la Licenciatura en Educación Especial, indagación detectada durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en evaluaciones formativas y sumativas, observando ciertas debilidades en el desempeño académico, conocimientos necesarios para ejercer la profesión docente y procesos de mejora y resolución de problemas; el seguimiento de la tutoría, se llevó a cabo, a cuarenta y siete estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y sesenta de la Licenciatura en Educación Especial que requerían acompañamiento para disminuir las dificultades que obstaculizaban su formación inicial.

El proceso de tutoría, se indago con tutorados y tutores respecto a la siguiente información:

- a) Tutorados, el 80% consideraron que su participación en el programa de tutoría fue activa y significativa bajo toma de decisiones respecto a su aprendizaje, aplicando valores de compañerismo, tolerancia, solidaridad, tolerancia y responsabilidad, mientras que el 20% restante considero, que su participación en el programa de tutoría fue dispersa y con falta de atención personalizada y situada, además por espacios y horarios en ocasiones indefinidos.
- b) Tutores, fueron veinticuatro docentes que fungieron en esta labor, atendiendo al 85% de los estudiantes-tutorados; el 95% de los tutores elaboraron un plan de acción, sin embargo, se tiene como área de oportunidad impulsar estrategias para impulsar la asistencia de estudiantes a las sesiones programadas, también promover evaluaciones formativas para realizar canalizaciones y seguimiento a la formación inicial, además de revisar, valorar, priorizar y sistematizar las actividades institucionales, que dan origen a empalmes; es menester señalar que es importante que los docentes-tutores compartan sus resultados favorables con la comunidad académica para conocer diferentes estrategias y técnicas de seguimiento y evaluación.
- c) El proceso de tutoría, es indispensable establecer mecanismos para revitalizar el trabajo colegiado que se realiza en la Escuela Normal, en reuniones de trabajo de Academia, ya que son imprescindibles para conocer la situación del estudiante con respecto a sus avances en el proceso de tutoría. El trabajo de tutoría, deberá procurar la aplicación de metodologías sugeridas en los planes de estudio, tales como el análisis de caso, resolución de problemas, aprendizaje en el servicio,

trabajo colaborativo y proyectos didácticos, lo cual contribuye en la formación de docentes.

### **Preguntas**

¿Cuál es la situación actual que tiene la práctica de la tutoría académica en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores?

### **Objetivos**

Conocer la situación actual que tiene la práctica de la tutoría académica en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.

Específicos

- Identificar el desarrollo del programa institucional de tutoría en la CyBENP.
- Conocer la práctica actual de la tutoría académica en la CyBENP

### **Metodología**

La investigación cualitativa, del mismo modo llamada interpretativa, se utiliza para explicar, describir, caracterizar, representar y comprender el entorno social; la presente investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, el cual permitió estudiar la realidad del contexto educativo para interpretar el fenómeno de estudio conforme la situación problemática respecto a un método acompañado de diversas técnicas; Vasilachis y colaboradores (2006), citan a Creswell 1998, páginas 15-255, donde:

Considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (p. 24).

El método es un proceso estructurado de manera organizada y planeada para obtener un fin específico y determinado; para este estudio investigativo, se llevará a cabo como método la etnografía, la cual apoya al estudio de un pueblo, clan o grupo con la finalidad de conocer su ámbito natural sociocultural desde la perspectiva de las personas que participan en ella. Angrosino (2012) señala que, “la Etnografía significa literalmente: descripción de un pueblo” (p.14).

La investigación etnográfica es el método por el que se estudia el modo de vida de una unidad social sui generis:

El enfoque etnográfico para el estudio de los grupos humanos comenzó con los antropólogos que, a finales del siglo XIX y principios del XX, se convencieron de que las especulaciones de sillón de los filósofos sociales anteriores eran inadecuadas para comprender el modo en que vivían en realidad las personas. Llegaron a la conclusión de que solo en el campo podía un especialista encontrar de verdad la dinámica de la experiencia humana vivida.<sup>37</sup>

La etnografía se centra en explorar acontecimientos cotidianos del lugar y de los participantes implicados, con la característica singular en aportar datos explorados, observados y descriptivos a profundidad.

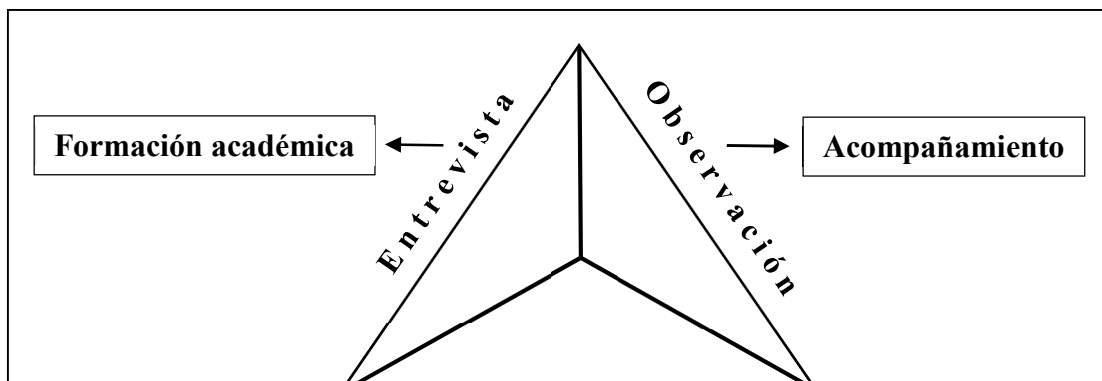
---

<sup>37</sup> ID: 2012. p. 15

## Resultados

Para esta etapa, se integraron las técnicas: entrevista y observación, por medio de la triangulación metodológica como procedimiento de una misma unidad de análisis; los resultados obtenidos a partir de las técnicas de recolección de datos, el análisis, y la triangulación de las mismas, se terminan so categorías:

Figura 1. Triangulación metodológica: Encuesta y Entrevista



Fuente: Elaboración propia.

Las categorías de análisis desde la técnica de la entrevista, es Formación académica, la cual se identificó como complemento necesario y herramienta que apoya a consolidar las competencias genéricas y profesionales en el trayecto formativo de los estudiantes normalistas.

Las categorías de análisis desde la técnica de las observaciones, es Acompañamiento, la cual se identificó como apoyo profesional docente por medio de la comunicación, es decir la tutoría académica se soslaya a un acompañamiento del estudiante normalista.

A través de este estudio, se analizó la práctica de la tutoría académica en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, en dos categorías de análisis *Formación académica* y *Acompañamiento*; la situación actual, en la institución conlleva que es una actividad inherente en la función docente y es considerada como una herramienta para la construcción guiada del aprendizaje en estudiantes normalistas para lograr desarrollar su competencias y fortalecer su trayecto profesional, la cual implica de un compromiso, responsabilidad, conocimiento, comunicación y liderazgo para impulsar la formación inicial del estudiante normalista, como parte esencial de su desarrollo académico.

La tutoría en la Escuela Normal, presenta ausencias notorias para su conjugación trascendental con la triada Estudiantes-Docentes e Institución, es decir, la dispersión en la planificación a nivel institucional desde el programa vigente que orienta la asesoría y tutoría académicas, el cual muestra omisión para la elaboración y diseño del plan de acción tutorial, así como capacitación y herramientas a tutores para la atención a necesidades de estudiantes normalistas, por ello, es indispensable revisar las estrategias de implementación; por otro lado, es necesario recalcar que el tiempo necesario y establecido para esta actividad es insuficiente ya que se ofrece en tiempos restantes del tutor, por consiguiente, la falta de colaboración entre los tutores y ausencia de un lugar apropiado, hacen imprecisas e inconexas las acciones tutoriales en la institución, y por ello se limitan las posibilidades de transformaciones académica en la institución, en el rubro.

El estudio sobre la práctica de la tutoría académica, demostró que hace falta un modelo pedagógico, integral y sistematizado, para ejercerla; además hacen falta elementos claros de evaluación y seguimiento al tutor y al tutorado.

Finalmente, la sistematización en la asignación de tutores (perfil, evaluación, formación, actualización), existe una clara ausencia de criterios o lineamientos para hacer eficiente y efectiva su labor; los resultados obtenidos en la investigación también conllevan a revisar las canalizaciones, las cuales, deben estar clarificadas con procesos internos o externos; la relación tutor-tutorado, es carente y no indica una correlación funcional como promotora del desarrollo académico.

### **Argumentación**

La tutoría es una palabra polisémica, la cual, se deriva del latín *tutela*, que etimológicamente significa protección; la tutoría, con el transcurso del tiempo ha sido aplicada de diversos modos en el ámbito educativo y el legal; en el segundo es cuando se concede por una autoridad competente conforme a ley a una persona para cuidarla, protegerla y adquirir derechos y contraer obligaciones.

La tutoría en el sistema educativo, incide en forjar por medio de procesos permanentes de acompañamiento y seguimiento aprendizajes que coadyuvan a su trayecto formativo; es decir, es una labor impartida por un docente-tutor conforme a un plan de trabajo establecido con objetivos, estructura de contenidos, cronograma de actividades, evaluación y resultados esperados, mediante la comunicación continua personal, académica y curricular; la tutoría académica se ha convertido en un tema de relevancia e importancia académica, debido a su proceso de formación.

La formación profesional docente, desde la tutoría académica en instituciones de educación superior, conlleva estratégicamente a ser una actividad inherente y prioritaria, a partir de detección de necesidades académicas por medio de acompañamiento o apoyo en el trayecto formativo del estudiante en modo individual o colectivo; la ANUIES (2010), señala que el Tutor “Orienta, asesora y acompaña al alumno durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de conducirlo hacia su formación integral, lo que significa estimular en él la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación”. (p. 19).

De la Cruz (2011) cita a Grant-Vallone y Ensher, 2000:

Los programas de tutoría son utilizados como una estrategia de prevención para aumentar los apoyos sociales y habilidades de los estudiantes de educación superior. Incluye ayuda financiera, colocación laboral, proyectos de investigación, instrucción, apoyo emocional, etc. En la academia, se relaciona con mayores tasas de retención, graduación y para elevar las percepciones positivas de los estudiantes sobre las instituciones educativas (p. 9).

El Programa Indicativo Estatal para las Escuelas Normales (2012) Tutorado es el alumno a quien le es asignado un tutor, quien será acompañado durante su proceso educativo y a quien se le apoyará académicamente, orientará y fomentará el desarrollo de competencias para el estudio. (p. 26).

La perspectiva de formación profesional denota la dimensión académica, tomando como base incidir el mejoramiento del desempeño escolar y eficiencia terminal; por ello, la Universidad de Guadalajara (2008) señala que:

La tutoría académica es el proceso de acompañamiento, personal y académico, permanente del estudiante, centrado en el logro de una formación integral que se oriente a identificar de manera conjunta con el alumno, los factores y situaciones que dificultan o enriquecen el aprendizaje, desarrollando estrategias de apoyo para evitar el rezago y la deserción, para elevar la eficiencia terminal y favorecer el desarrollo de las competencias en los estudiantes”. (p.17).

Fortificar y revitalizar la práctica de la docencia a estudiantes normalistas desde la tutoría, permea, en detectar de manera anticipada factores de riesgo o desempeño académico, bajo atención personalizada o grupal durante su proceso formativo.

### **Conclusiones**

La tutoría académica en los diversos discursos, representa un concepto polisémico que se integra a partir de las experiencias vividas por el docente-tutor y se distingue porque sus características pedagógicas. La tutoría académica emerge en los espacios normalistas como una función docente que se integra de manera normativa a las responsabilidades y obligaciones que todo formador debe tener. Es así, que se mira como una función educativa obligatoria en el ámbito de la dimensión pedagógica, que forma parte fundamental de las políticas de profesionalización de la carrera docente. De esta manera se ha constituido como requisito de un criterio de calidad educativa en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes normalista y el funcionamiento institucional.

Finalmente, la tutoría académica en la Escuela Normal se soslaya como un apoyo y una orientación académica al estudiante durante su trayecto de formación profesional impartida por un docente-tutor conforme a un plan de trabajo establecido.

### **Referencias Bibliográficas**

- Angrosino, M. (2012) *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata Amador, P. (2017). *Los tipos de coaching*. Disponible en: <https://www.pedroamador.com/tipos-coaching>
- Alvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barrera, N. (1999). *Uso de la robótica educativa como estrategia didáctica en el aula*. Consultado marzo 2017. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2216-01592015000100010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000100010)
- Caldera y col. (2015). *Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición*. Vol. XLIV (1), No. 173. Disponible en: [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista173\\_SIES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista173_SIES.pdf)
- Cárdenas y cols. (2004). *La experiencia del programa de tutoría para la licenciatura*. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/zElquehacertutorial.pdf>
- David. A. (2013). *Tipos de tutorías*. Consultado en enero 2017. Disponible en: <http://2-learn.net/director/tipos-de-tutorias/>
- De la Cruz, y cols (2011). *Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura*. Vol. XL (1), No. 157. Disponible en: [http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista157\\_S5A2ES.pdf](http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista157_S5A2ES.pdf)

- Del castillo, D. (2006). *Una propuesta de trabajo tutorial para escuelas secundarias*. Consultado marzo 2017. Disponible en: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014767/014767.pdf>
- Gobierno del Estado de México (2012). *Programa Indicativo Estatal para las Escuelas Normales, Tutoría académica*.
- Gómez, M. (2012). *La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica*. Consultado, enero 2017. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352012000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000100009)
- Erazo y cols (2011). *Mentoría y Estrategia*. España:ICE. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1151/1151.pdf>
- Francés (2013). *Técnicas de investigación social para el trabajo social*. Consultado, octubre 2017. Disponible en: <https://personal.ua.es/es/francisco-frances/tecnicas-de-investigacion-social-para-el-trabajo-social.html>
- García, R. (1997). ¿Qué es la consejería? Definición y principios de la consejería cristiana. N° 2, Vol. 1. Disponible en: <http://www.facultadseut.org/media/modules/editor/seut/docs/separata/separ008.pdf>
- Mata, D. (1997). *Etnografía del deporte*. Disponible en: <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis/19972000/H/0/H0046801.pdf>
- Mercado (2011) *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol 3, N° 31. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/31/vcg.html>
- Lara, B. (2009). *La tutoría académica en educación superior: Modelos, programas y aportes*. Disponible en: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/Libro\\_tutorias\\_final.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/Libro_tutorias_final.pdf)
- Lázaro, A. (1997). *La función tutorial de la acción docente universitaria*. Revista Complutense de Educación. Vol. 8, N° 1 y 2, pp.234-252 y 109-127
- Ortiz, H. (2006). *La educación musical y artística en la formación de L profesorado: estudio comparativo entre la universidad pública de navarra (España) y la universidad de pamplona (Colombia)*. Disponible en: [http://cienciagora.com.co/imgs2011/imagenes/tesis\\_doctoral\\_hellver.pdf](http://cienciagora.com.co/imgs2011/imagenes/tesis_doctoral_hellver.pdf)
- Ramírez y cols. (2014). *Sistema de tutoría*. Disponible en: <http://www.urp.edu.pe/pdf/biologia/Boletin%20-%20Sistema%20de%20tutoria.pdf>
- Rodríguez, N. (2014). *El tutor frente a la educación a distancia: concepciones, funciones y estrategias tutoriales*. Consultado marzo 2017. Disponible en: <http://www.revistadecooperacion.com/numero3/03-04.pdf>
- Sánchez Ávila, C. (2010). *Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo*. Revista Mentoring y Coaching, 3, 13-29.
- Seoane, A y García, F. (2017). *El factor humano como elemento clave en el eLearning: el tutor online*. Disponible en: [http://antia.fis.usal.es/sharedir/TOL/tutoronline/131\\_la\\_tutora\\_acadmica.html](http://antia.fis.usal.es/sharedir/TOL/tutoronline/131_la_tutora_acadmica.html)
- Universidad de Guadalajara. (2008). *Programa institucional de tutoría*. Disponible en: [http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/documento\\_institucional\\_tutorias\\_oct2010.pdf](http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/documento_institucional_tutorias_oct2010.pdf)
- Vasilachis I. y Cols. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.



## CAPITULO 59

### El Sentido de la Reflexión en la Práctica Docente

Lorena Guevara Vilchis; [loreguevara\\_720@hotmail.com](mailto:loreguevara_720@hotmail.com)  
Victoria Vidal Marín; [victoria\\_vima261194@hotmail.com](mailto:victoria_vima261194@hotmail.com)

#### Resumen

El proceso de reflexión empieza para los maestros cuando se enfrentan con alguna dificultad, algún incidente problemático o una experiencia que no se puede resolver de inmediato e inclusive cuando se ha alcanzado lograr lo que se espera, es por ello que toma gran importancia para la acción educativa.

Nuestro propósito es proporcionar un estudio exhaustivo de las concepciones sobre la reflexión, ofreciendo un punto de vista perfilado sobre la enseñanza reflexiva y los aspectos que la distinguen, reconociendo que es un elemento que tiene como finalidad recuperar la funcionalidad de los métodos y técnicas utilizados en el aula de clases. Debido a que es necesario reflexionar acerca de los resultados deseados e inesperados, porque la enseñanza, incluso en condiciones óptimas, siempre tendrá resultados favorables o desfavorables. Los maestros reflexivos evalúan su enseñanza a través de preguntas más amplias: "¿son buenos los resultados?, ¿para quién?, ¿de qué manera?"; y no solamente: "¿se han cumplido mis objetivos?".

Por ello se decidió hacer hincapié del sentido de la reflexión dentro de la labor docente, como punto clave para el alcance de objetivos tanto personales como profesionales, donde se ve inmerso el trabajo docente y su intención hacia el aprendizaje que se desea logren los estudiantes.

**Palabras clave:** Reflexión de la práctica docente, docente reflexiva, diaria de clase, experiencia docente, análisis de la práctica.

#### Introducción

En este escrito de tipo reflexivo y descriptivo, se pretende dar a conocer la importancia de la reflexión de la práctica; porque es visto que no se le atañe utilidad como parte necesaria antes, durante y después del proceso educativo, como instrumento de mejora. Esta necesidad surge a partir de las experiencias obtenidas desde los primeros acercamientos a la intervención docente, que en espacio temporal se ubica en el tercer semestre de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en química y que hasta el momento sigue siendo un factor ineludible dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de la práctica educativa que desempeña un docente, se manifiestan aspectos que se deben considerar no únicamente el momento de intervención en el aula, sino también los hechos ocurridos antes y después de ésta; debido a que se sujeta a una previa preparación y planificación; donde el punto clave radica en su apropiada elaboración, ejecución y reflexión que conduzca a una mejora continua, la cual es una tarea compleja de realizar por diversos factores que impiden que ésta se lleve a cabo (como el tiempo y la carga de trabajo) pero que al realizarse, funge como herramienta importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje al atender diversas situaciones presentes en el aula.

La reflexión de la práctica docente en la intervención docente es un factor detonante para que el docente sea capaz de mediar su actuar dentro del aula considerando el deber hacer y el deber ser, como punto central del proceso de su mejora profesional. Al reconocer sus

fortalezas, oportunidades, debilidades y retos que le permitan cambiar o perfeccionar su quehacer educativo.

A partir de ello surge esta interrogante ¿Por qué todo docente debe reflexionar sobre su práctica profesional?, debido a que pretendemos hacer conciencia a los profesores sobre el sentido que tiene la reflexión dentro su quehacer educativo.

Con frecuencia los profesores reflexionan sobre su quehacer docente, en dicha reflexión analizan todos los elementos y factores que favorecieron o impidieron el desarrollo de su clase, en ella se consideran diversos aspectos como los materiales, las actividades planeadas, el papel que se desempeñó, el rol del alumno, los espacios utilizados y el tiempo, también influye el estado de ánimo en el que se encuentra, las características del grupo y los problemas e imprevistos que se presentan. La reflexión de la práctica no solo es para identificar qué funcionó y qué no, más bien es para analizar dichas situaciones y para saber cómo actuar ante ellas.

A partir de ello surge la necesidad de dar a conocer la intención que tiene la reflexión dentro de la labor educativa, considerándolo un aspecto más que los docentes deben llevar a cabo continuamente, para el diseño y articulación de las estrategias didácticas que habrán de implementar en el aula de clase, ya que usualmente sólo se le atribuye relevancia a las características de los alumnos, el contexto escolar, las necesidades educativas, el contenido, entre otros, dejando a un lado las propias experiencias, donde se vislumbra el verdadero sentido de la enseñanza y el aprendizaje.

### **Desarrollo**

La reflexión de la práctica educativa, consiste en realizar una retrospectiva acerca de lo que se efectúa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; con la intención de analizar los eventos ocurridos, para entender la forma en la que nos conducimos. Además, da una visión general de aquellos métodos y prácticas que tuvieron relevancia, así como aquellos detalles que no funcionaron, para la búsqueda e implementación de nuevas estrategias que puedan ser útiles en lo que se desea lograr como docente.

La cual va sujeta a un escrito que el docente debe realizar al finalizar la sesión, con la intención de recuperar aquellos hechos y situaciones ocurridos durante el proceso educativo. El diario de clase es un instrumento cuya finalidad es que el maestro de manera minuciosa y ordenada, describa lo acontecido desde un comparativo entre lo que planifico con lo que efectuó, para realizar una autoevaluación de su propio desempeño.

De manera más explícita como menciona Porlán (citado por Zabalza, 2004) los diarios permiten desarrollar todo el conjunto de operaciones que conlleva a la investigación:

- Recoger información significativa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que estamos llevando a cabo y las particulares circunstancias en lo que hacemos.
- Acumular información histórica sobre el aula y lo que en ella acontece.
- Esa información puede referirse igualmente al centro escolar en su conjunto o a alguno de sus servicios si quien escribe el diario se refiere a ellos.
- Describir sucesos o momentos parciales.
- Identificar problemas que se hayan ido presentando.
- Hacer seguimientos de temas de interés.
- Analizar los datos y reflexionar sobre esos sucesos, momentos problemas o asuntos.
- Imaginar explícita o implícitamente (a través de nuestras consideraciones espaciadas por el diario) soluciones, hipótesis explicativas, causas de los problemas, etc.
- Tratar el propio texto del diario como un objeto de investigación al que le son aplicables técnicas de análisis del contenido, identificación y tratamiento de indicadores varios

(relativos a creencias, concepciones, ideas, conductas, etc.), identificación de coherencias y divergencias entre distintos diarios, etc. (p. 30).

Ser docente implica un alto compromiso con la enseñanza de los estudiantes, y para ello es indispensable ubicarse en un momento de reflexión sobre las situaciones pasadas, presentes o futuras, es decir, ser capaces de recapacitar sobre nuestras experiencias, lo realizado con lo que deberíamos haber hecho, respecto a cuál será nuestra próxima actuación. A partir de ello surge el concepto de “profesional reflexivo” que refiere a una manera de describir y desarrollar un criterio experto y meditado; debido a que la reflexión en el terreno educativo conlleva a una connotación de deliberación, de hacer elecciones y tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación e intentar crear espacios y oportunidades.

Los docentes suelen reflexionar en y sobre su práctica, sobre las experiencias y las condiciones que conforman sus nociones pedagógicas. Las pruebas sobre cómo actúan se basan en sus propias impresiones personales recogidas en los acontecimientos de la vida del aula. En consecuencia, la capacidad y la inclinación de los profesores a reflexionar sobre la naturaleza pedagógica de sus vidas con los estudiantes se atrofia por la cosificación y las condiciones alienantes en que tiene que trabajar. Aunque estos juicios e impresiones son indudablemente útiles, si se tuvieran más testimonios de los alumnos, se tendrían mejores indicios acerca de qué y cómo mejorar.

Por ello desde una visión de los teóricos de la educación se sugiere que cualquier situación en la que se puede actuar pedagógicamente este cargada de teoría, ya que nuestra experiencia cotidiana está marcada por elementos teóricos, y el confiar en la experiencia del aula por lo general no basta para provocar una reflexión más profunda y fuerte. A veces se necesita volver a observar las intenciones y principios que sustentan las decisiones de aula, las reflexiones en la acción.

Los teóricos de la educación mencionan algunos niveles de reflexión como la reflexión sistemática, considerando en primer lugar la reflexión y acción cotidiana; siendo esta habituada y rutinaria, compuesta de la racionalidad intuitiva, prereflexiva y semireflexiva, este nivel de actuación y reflexión parte de la vida ordinaria, en segundo lugar se presenta la reflexión incidental y limitada; esta parte sobre nuestras experiencias prácticas en la vida cotidiana y en tercer lugar está la reflexión sistemática considerando nuestra experiencia y la de los demás con el propósito de desarrollar comprensiones teóricas e ideas críticas de nuestras acciones cotidianas.

De manera general, la reflexión es una experiencia orientada a una acción futura, que considera experiencias pasadas y presentes, porque adquiere la noción de ser anticipativa o preactiva, forma parte de la experiencia humana y de un supuesto que se pretende lograr, para posteriormente convertirse en una situación de mejora o de cambio. Como menciona Dewey “cuando reflexionamos, suspendemos nuestro compromiso inmediato a favor de una actitud más contemplativa, es decir, un tipo de reflexión más activa”. De esta forma la práctica educativa es una acción premeditada, pero también un marco de transformación.

Según Dewey existen cuatro tipos de reflexión, la primera es la reflexión anticipada, que nos permite determinar algunas alternativas, decidir sobre nuestras acciones a llevar a cabo, planificar cosas que tenemos que hacer, y sobre todo ayuda a afrontar situaciones de una forma organizada, preparada y con decisiones previas; la segunda reflexión es la activa o interactiva denominada reflexión en acción, esta permite aceptar la situación o problema con el que nos vamos a enfrentar, la tercera es la reflexividad, esta compuesta del propio momento pedagógico interactivo actuando con tacto, y la cuarta es la reflexión sobre los recuerdos, nos

ayuda a dar sentido a las experiencias pasadas, a conseguir perspectivas y darles un significado.

La reflexión dentro del ámbito educativo, es en sí, un proceso continuo de experiencias o sucesos de un proceso. Un profesional reflexivo describe y desarrolla un criterio experto. La práctica educativa conlleva a efectuar una reflexión profunda de los hechos y situaciones acontecidas en el salón de clases, permitiendo así obtener nuevas ideas y mejoras educativas dentro la intervención docente (Schön, 1987). Sin embargo, no basta con actuar de manera más reflexiva y concienzuda, sino entender la naturaleza y la importancia de las experiencias reflexivas y los tipos de conocimientos que se emplean.

La mayoría de los maestros reflexionan en y sobre su práctica, para ello existen tres dimensiones de la práctica reflexiva que un docente puede llevar a cabo, en la primera los profesores reflexionan en y sobre su propia práctica, generalmente lo hacen con información limitada, pero pueden obtener más información con el uso de los diarios de los alumnos y evaluaciones (Hargreaves, 1989). Sin embargo, se pueden emplear diversos métodos para obtener información y esta no se limite, por ejemplo, el uso de fotografías, videos y audios como medios para recopilar información, permitiendo así recordar y describir lo acontecido durante la clase.

La segunda dimensión pretende una reflexión más profunda, es decir, requiere de otras perspectivas junto a las nuestras, teniendo la finalidad de fortalecer dicha reflexión al comprar y contrastar opiniones, la tercera dimensión consiste en una reflexión crítica, según Louden (1991) asevera que: la reflexión implica recapacitar sobre nuestra enseñanza para saber qué es lo que nos ayuda y lo que no para mejorar nuestras condiciones de trabajo, sin embargo, al reflexionar nuestro actuar docente permitirá a su vez ser competentes y capaces en nuestro labor al identificar nuestros aciertos y errores.

La reflexión es una forma de la experiencia humana que nos distancia de las situaciones para poder considerar los significados y la importancia inherente a las experiencias. Los momentos reflexivos de la vida, implican retirarse momentáneamente del compromiso inmediato que se tiene con el mundo. Dewey (1973) menciona que “cuando hay reflexión, hay suspense”, referido a que para poder cumplir con una actitud más contemplativa una acción debe existir un suspenso.

De forma determinante la reflexión es más que una simple cuestión de pensar, que requiere de un extenuante proceso y que para poder conseguirlo necesita tiempo y de otras vertientes que hacen posible que el docente realmente reconozca sus errores y aprenda de sus aciertos para una mejora continua; además es un factor que permite que el profesor se vea así mismo en el proceso de enseñanza y pueda compartir su experiencia con otros profesionistas que al igual se encuentran batallando con su forma de actuar.

Cabe destacar que, en la experiencia compartida, se refleja que después de contrastar la parte de la observación, la teoría con la práctica y la confrontación con las decisiones tomadas durante el proceso, se consigue una retroinspección que da apertura a la puesta en marcha de nuevas ideas que favorezcan los aspectos que no han sido cubiertos, por alguna dificultad y que, aunque lo que se hizo ya no se puede cambiar esto será un área de oportunidad.

Por lo anterior existen diversas metodologías que permiten al docente reflexionar sobre su práctica, entre ellas se encuentra el ciclo reflexivo de Smyth, las unidades de análisis de Antoni Zabala Vidiella, las dimensiones de Cecilia Fierro, entre otras, dando partida a identificar y valorar las habilidades y debilidades que cada individuo posee.

A continuación, se muestra una descripción general de las unidades de análisis de Antoni Zabala Vidiella, para llevar a cabo la reflexión de la práctica.

1.- Las secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje o secuencias didácticas: Zabala (2000) afirma que: “Son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica” (p.18).

2.- El papel del profesorado y del alumnado: Se basa en las relaciones que se producen en el aula entre el docente y el estudiante, y con los alumnos entre sí, así como el grado de comunicación que se establece, los vínculos afectivos y el determinado clima de convivencia.

3.- La organización social de la clase: Consiste en la forma de estructurar a los diferentes alumnos y la dinámica grupal que se establece, así como la forma en que los estudiantes conviven, trabajan y se relacionan según el grupo o los grupos que establecen la determinada forma de trabajo individual y en equipo.

4.- La utilización de los espacios y el tiempo: “Se concretan las diferentes formas de enseñar en el uso de un espacio más o menos rígido donde el tiempo es intocable o que permite una utilización adaptable a las diferentes necesidades”.

5.- La manera de organizar los contenidos: “Según una lógica que proviene de la misma estructura formal de las disciplinas, o bajo formas organizativas centradas en modelos globales o integradores”.

6.- El uso de los materiales curriculares y otros recursos didácticos: Zabala (2000) asevera que:

“El papel y la importancia que en las diferentes formas de intervención adquieren los diversos instrumentos para la comunicación de la información, para la ayuda en las exposiciones, para la propuesta de actividades, para la experimentación, para la elaboración y construcción del conocimiento o para la ejercitación y aplicación” (p. 19).

7.- El sentido y el papel de la evaluación: Se entiende como el sentido más restringido de control de los resultados de aprendizajes conseguidos, así como una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación siempre incide en los aprendizajes.

Las situaciones pedagógicas generalmente no permiten que el docente se retire a reflexionar, a analizar la situación o deliberar sobre las posibles alternativas, a decidir sobre la mejor acción a realizar y a actuar sobre esa situación. Esto refiere a que el docente está actuando constantemente en situaciones siempre cambiantes; porque toda reflexión presume de tiempo y distanciamiento de la experiencia, para hacerlo de forma objetiva y no subjetiva, lo cual no se consigue de manera inmediata. Por ello los docentes al término de una situación de enseñanza realizan un diario de clase, indicado como instrumento de análisis de un sistema de categorías, que induce a analizar el tipo de cuestión que el alumno abordaba (metodología, evaluación, etc.), cómo lo abordaba (descripción, tratamiento superficial, etc.) y la fundamentación de los argumentos que utilizó (sentido común, teoría aprendida en alguna materia, criterios éticos, compromiso con la transformación social hacia una sociedad más justa, etc.)

Como se vislumbra, la acción reflexiva implica la consideración persistente, activa y cuidadosa de cualquier práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro. La reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos utilizados por los maestros, es entonces una forma de atender y responder a los problemas, que involucra intuición, emoción y pasión, es en sí el porte que se tiene como docente. La reflexión es entonces un momento en el que el docente se reconoce así mismo y a su trabajo. Dewey (1933) afirma que la reflexión:

[...] nos libera de la actividad meramente impulsiva y rutinaria [...] nos permite dirigir nuestras acciones con previsión y planear de acuerdo con las metas que deseamos alcanzar tomando en

consideración los propósitos de los cuales estamos conscientes. Nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos (p. 17).

Debido a ello, los buenos maestros son autónomos en su juicio profesional., capaces de realizar una autoevaluación de lo que hacen o deben hacer; no necesitan que alguien más se los haga saber, por ello, se apoyan de la reflexión y análisis de su intervención docente.

Hay acciones, formas de entender y juicios en relación con los cuales saber cómo actuar. No tenemos que pensar antes o durante la acción. Una de las formas en que se puede abordar la enseñanza reflexiva es pensar en hacer más conscientes algunos de los conocimientos tácitos que con frecuencia no expresamos. Al hacerlos salir a la superficie, los podemos criticar, examinar y mejorar. Un aspecto de la enseñanza reflexiva y una forma de la teorización educativa es el proceso de articulación de estos entendimientos tácitos que llevamos con nosotros y someterlos a críticas (Elliot, 1991).

### **Conclusión**

Se entiende que la reflexión de la práctica es el momento en el que se encuentra el sentido que tiene la enseñanza y el aprendizaje, debido a que se emiten juicios, valores y críticas de lo acontecido, además del impacto que tuvieron las herramientas, estrategias y métodos utilizados en el aula. Implica recapacitar sobre nuestras experiencias de lo que hacemos o deberíamos de hacer, además conlleva a tomar decisiones sobre diferentes alternativas de actuación, es sinónimo de dar la importancia y la finalidad que tiene la intervención educativa.

Es importante centrarnos en la reflexión de la práctica como medio para optimizar nuestra intervención docente que requiere de un constante cambio que permita fortalecer nuestras debilidades y perfeccionar nuestras fortalezas. El arte de enseñar cuenta con muchos recursos y fuentes. No debemos descontar o limitar innecesariamente las herramientas que sirven como fuentes y recursos de nuestra labor. Por ello la acción reflexiva, puede ser contemplada como un medio que debe aprovecharse para regular y transformar la experiencia docente.

Debido a que, si el docente no reflexiona sobre su enseñanza, indica que acepta su realidad cotidiana, no buscando catalogarse o dar solución a las dificultades presentadas, además pierden de vista los propósitos y fines de su trabajo, volviéndose únicamente agentes de instrucción. Lo cual limita que el profesor se motive, mejore y crezca profesionalmente.

### **Referencias Bibliográficas**

- Dewey, J. (1933). *Experiencia y educación*. Nueva York: Collier Books.
- Elliot, J. (1991), *Action research for educational change*, Buckingham, Reino Unido, Open University Press.
- Hargreaves A. (2000). *Enseñanza y aprendizaje*. México: SEP/Octaedro.
- Manen Max van (1998). *La relación entre la reflexión y la acción*. Barcelona: Paidós.
- Porlán, R. y Martín. J. (2000). *Cómo empezar el diario: de lo general a lo concreto*. Sevilla: Diada.
- Schön, D. (1993), *The reflective practitioner*, Nueva York, Basic Books.
- Zabala, A. (2000). *Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido*. España: Graó.

## CAPITULO 60

### La evaluación auténtica para retroalimentar la formación y desempeño docente, en los escenarios profesionales

Francisco Enrique García López  
[kikinkike@hotmail.com](mailto:kikinkike@hotmail.com)

Moisés Fuentes Flores  
[moisesfuentesdp@hotmail.com](mailto:moisesfuentesdp@hotmail.com)

Escuela Normal Oficial Dora Madero, Parras de la Fuente, Coah.

#### Resumen

El presente trabajo expone resultados preliminares sobre la formación y evaluación de las competencias profesionales de la investigación “La evaluación por competencias en la formación de docentes” que se aplica actualmente a los estudiantes de primero a octavo semestres de la licenciatura en educación primaria del plan 2012, en este caso los que cursan el octavo semestre del presente ciclo escolar. La investigación está considerada para ser aplicada durante todo el ciclo escolar mediante encuestas en dos distintos momentos del semestre par, por lo que los datos recabados hasta el momento sólo son una muestra representativa de uno de los cuatro instrumentos que se han diseñado y aplicado hasta la fecha.

**Palabras Clave:** Evaluación Auténtica, Formación Docente, Escenarios Profesionales.

#### Problema de estudio

La evaluación de las competencias genéricas y profesionales en la formación de docentes de la licenciatura en educación primaria del Plan 2012 de la Escuela Normal Oficial “Dora Madero”.

#### Preguntas

- ¿Qué aspectos relacionados con la medición de las competencias profesionales se están considerando durante el proceso de evaluación?
- ¿Qué tipos de evaluación prevalecen en la formación profesional?
- ¿Cuál es el impacto de la evaluación en la formación de docentes?

#### Objetivos

Identificar el nivel de implementación de la evaluación auténtica, formativa y sumativa durante la evaluación del aprendizaje y medición del desarrollo de las competencias entre los estudiantes.

Determinar las relaciones que existen entre los diversos aspectos que caracterizan los diversos tipos de evaluación y su impacto en el desempeño de los estudiantes.

#### Marco teórico

Los modelos educativos asentados, no sólo, en el *enfoque basado en competencias* sino en el *centrado en el aprendizaje* han significado un gran reto para los docentes, *como formadores de formadores*, y para los estudiantes, *inmersos en procesos continuos y complejos de la evaluación de su aprendizaje*, porque demandan de ambos el rompimiento con las prácticas

tradicionales en la formación de los docentes, además de asumir de manera crítica la formación, desarrollo y *evaluación de las competencias* genéricas y *profesionales* necesarias para satisfacer las demandas de la educación básica, en el marco de constantes actualizaciones y rediseños curriculares de los modelos educativos y académicos de los diversos niveles, particularmente de la educación básica.

Respecto al concepto *competencias profesionales*, el Instituto Nacional de las Cualificaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, las define como el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo, y comprenden un conjunto de capacidades de diferente naturaleza que permiten conseguir un resultado. Esta competencia está vinculada al desempeño profesional, no es independiente del contexto y expresa los requerimientos humanos valorados en la relación hombre-trabajo. Otras definiciones son:

En el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012) se establece que 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 profesionales permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. Las competencias profesionales, *su evaluación*, es uno de los ejes en las que se ubica el estudio, por lo que la evaluación de las competencias profesionales es fundamental, porque no se remite simplemente a medir, sino que se utiliza como una herramienta durante el proceso de aprendizaje y de enseñanza, ofreciendo aportaciones valiosas durante el mismo, que es una de las principales características de la evaluación formativa.

“La evaluación formativa posee un considerable potencial para la mejora del aprendizaje del alumnado, del profesorado y de los procesos de enseñanza aprendizaje que comparten” (Álvarez, 2000; Barbera, 2003; Bonsón y Benito, 2005; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Brown y Glasner, 2003; Knight, 2005; López-Pastor, 1999, 2006; López et al, 2006, 2009). Tanto el enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque basado en competencias implica un profundo conocimiento y análisis de las estrategias de evaluación, que se caractericen por su pertinencia, congruencia y validez del proceso de evaluación del aprendizaje en el contexto educativo actual. Dochy (2002) citado en (Espinoza, 2009), comenta que *evaluar competencias* requiere asumir una amplia conceptualización alternativa o nueva cultura de la evaluación que no supone, exclusivamente, cambiar métodos o instrumentos de evaluación, sino, lo que es más importante, la filosofía que subyace en la misma.

En ese mismo tenor Díaz Barriga (2006), enfatiza que la *evaluación auténtica* o alternativa deberá enfocarse en el desempeño del alumno, en la demanda de tener que demostrar ciertas conductas o habilidades en contextos situados, con ello se tiene una opción para *valorar el desarrollo de las competencias*, lo que exige una mayor *variedad de evidencias* a diferencia de los enfoques tradicionales, es necesario, de parte del docente generar una amplia gama de estrategias diversas.

Para (Le Boterf, 2010; Lussier & Allaire, 2004; Tejada, 2012). No sólo la adquisición de competencias toma valor, significatividad, representatividad y pertinencia a partir de las condiciones específicas en las que se activan, sino también en los contextos y situaciones en que se evalúan, y cómo se utilizan los resultados, aspectos indispensables que permitirán la



aproximación a lo real. Para estos autores, los ambientes de aprendizaje deben estar centrados en: situaciones auténticas como fuente de especificación de las competencias; el estudiante como protagonista y agente de la acción; el fomento de la competencia, a la acción y a los recursos; la comunidad que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de la misma; la evaluación auténtica, para retroalimentar la formación y para tener una valoración del desempeño.

Biggs, 2010; Moreno Oliver, 2014; Yáñez y Villardón, 2006 señalan que la evaluación es fundamental en la formación, por lo que debe cuidarse su alineación con el diseño y la metodología para el desarrollo de las competencias profesionales.

Para Del Pozo, 2013, Ashford-Rowe, Herrington & Brown, 2014 la evaluación de competencias debe orientarse hacia la acción del participante/profesional, considerando situaciones reales y/o simuladas de trabajo que sirvan para diseñar tareas auténticas de evaluación. Según Brown & Pickford, 2013; Ion, Silva, y Cano, 2013; Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Villardón 2006 la evaluación no sólo debe medir el aprendizaje sino también favorecerlo mediante la evaluación formativa y sumativa, las cuales se caracterizan por que la formativa está creada más para evaluar el desarrollo de las competencias, centrando la atención en las actividades de aprendizaje y su mejora, el feedback continuo (*retroalimentación*), la reflexión sobre el proceso, la autoevaluación y la colaboración; mientras que la sumativa, está relacionada con la evaluación de las competencias, porque se conecta con el desempeño, realizaciones, niveles de logro, evidencias, gestión eficaz de situaciones, etc.

### **Metodología.**

El instrumento, se aplica a toda la muestra seleccionada, 24 estudiantes del octavo semestre, mediante un cuestionario que dispone de un protocolo e instrucciones de llenado que está constituido por 16 variables para conocer cómo se desarrolla la evaluación de las competencias profesionales en los ambientes de aprendizaje, además de la relación que existe entre los aspectos propios de este tipo de evaluación y los efectos de esta en la formación de docentes.

El método de ciencia es inductivo, se apoyará en estadística descriptiva (*media y puntaje Z*), así como la inferencial, la correlacional y la reducción de dimensiones (análisis factorial), la forma de abordar esta temática es con el enfoque cuantitativo de la investigación, es decir mediante una recolección de datos, con un instrumento de medición, a través de una encuesta de opinión en la escala del 0 al 100, con variables ordinales para representar las categorías de la investigación y del problema de estudio. En este caso la evaluación (*auténtica, formativa y sumativa*) de las competencias profesionales, para retroalimentar la formación y para valorar su desempeño, así como la realización de aproximaciones basadas en la simulación, en los casos de que no fuese posible la conexión con los escenarios profesionales (realidad).

Recolección de datos, piloteo para considerar los tres momentos, prueba, piloto y contraste, considerando su confiabilidad, es decir medidas de consistencia interna, con la revisión de las respuestas arrojadas se codifican y transfieren a una matriz de datos para su análisis en un programa estadístico SSPS, NCSS, Excel y Statics 2007 para con estos comprobar el grado de influencia del fenómeno, la lectura de tabla, gráficas y tratamientos.

## **Análisis de Resultados**

Se muestran el nivel de confianza en la opinión de los estudiantes basado en evidencia empírica.

Pruebas de confiabilidad.

Cronbach's Alpha 0.932938 Std. Cronbachs Alpha 0.945072

Se obtiene una confiabilidad del 93 % como se observa y un nivel de error al 7 %

## **Discusión.**

A partir del análisis exploratorio de los resultados de la estadística descriptiva, respecto a la evaluación de las competencias profesionales de los estudiantes que cursan el octavo semestre del plan 2012, se advierte que en los ambientes de aprendizaje: frecuentemente el *estudiante es el protagonista y agente de la acción* lo que contribuye para que la competencia tenga una mayor significatividad; y en este se hace énfasis en *el fomento de la competencia, a la acción y a los recursos*, lo que fortalece la representatividad y pertinencia de éstas.

Otros resultados del estudio indican que la evaluación sumativa, *ligada a la evaluación de las competencias, conectada con el desempeño, realizaciones, niveles de logro, evidencias, gestión eficaz de situaciones*, la obtención de las evidencias suficientes de competencia, al igual que la evaluación formativa, *concebida más como evaluación para el desarrollo de competencias, centrando la atención en las actividades de aprendizaje y su mejora, el feedback continuo, la reflexión sobre el proceso, la autoevaluación y la colaboración*, son otras de las variables que obtuvieron resultados satisfactorios lo que demuestra que los estudiantes del octavo semestre están siendo evaluados no sólo para medir el aprendizaje sino también para favorecerlo, lo que según Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Villardón 2006, la implementación de estos dos tipos de evaluación le dan un sentido más amplio a la misma porque complementan *la evaluación del aprendizaje, la evaluación para el aprendizaje, la evaluación como aprendizaje y la evaluación desde el aprendizaje*.

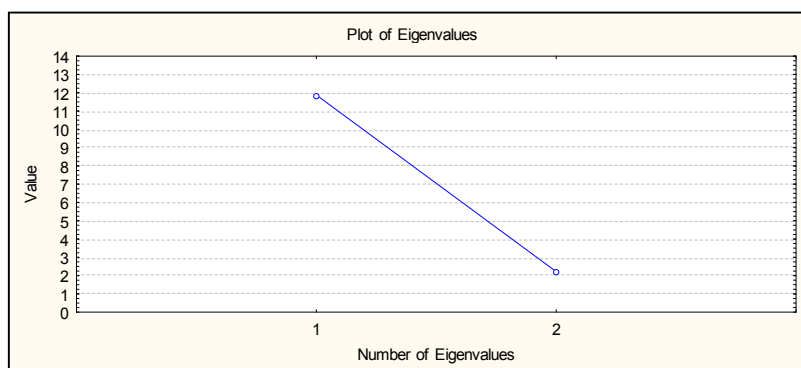
El previo análisis que realizan los docentes en el diseño y/o selección de las técnicas e instrumentación y los tipos de evaluación que implementan está favoreciendo que, con mayor frecuencia durante la formación de docentes, se estén repensando todos aquellos aspectos relacionados con el proceso de evaluación. Del Pozo (2013) señala que el proceso de evaluación de competencias significa obtener evidencias, que muestren comportamientos en condiciones específicas, de modo que se pueda inferir que el desempeño esperado se ha logrado de manera adecuada. Al respecto los estudiantes que participaron en el estudio, *el exploratorio*, afirman que durante su formación se ha recurrido a la implementación de *situaciones auténticas como fuente de especificación de las competencias* y consideran que *la evaluación no sólo midió el aprendizaje sino también lo ha favorecido*.

Los resultados demuestran que entre la teoría y la práctica existen diferencias, en algunos indicadores no tan significativas, sin embargo, en los ítems *fijación de los niveles de logro de las competencias: Elaboración de escalas de competencia; la evaluación de competencias se orientó hacia la acción del participante/futuro profesional, tomando como referente situaciones reales y/o simuladas de trabajo (tareas auténticas de evaluación); y una comunidad que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de la misma*, se establece que con poca frecuencia los docentes consideran estos aspectos al evaluar, por lo que el debate y discusión siguen latentes en la escuela normal acerca de sí los catedráticos disponen de suficientes saberes teóricos y metodológicos para determinar de manera más objetiva el nivel de desarrollo que están adquiriendo los estudiantes.

### **Análisis Factorial.**

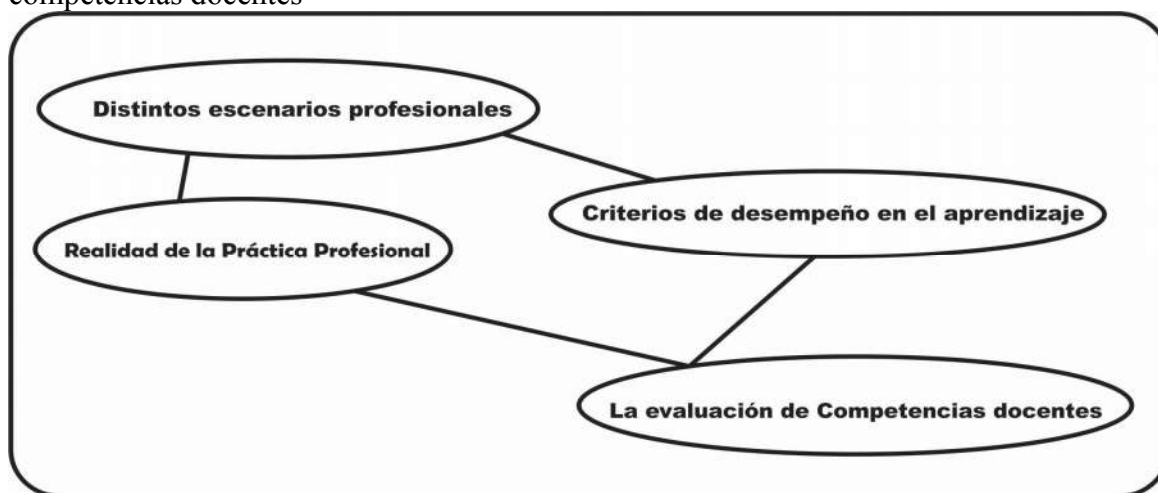
En la tabla 2, se observa que resultaron 2 factores, que subyacen del método de extracción Máxima semejanza con un R de .617 y con un nivel de probabilidad de .001, de tal modo que se relacionaron 16 variables, para obtener los atributos de la propuesta, con un nivel de explicación del 66.14 %. En cuanto a escenarios profesionales y criterios de desempeño de la evaluación de competencias docentes.

<b>Valores Propios</b>	<b>% Total de la Varianza</b>	<b>Valores Propios Acumulados</b>	<b>Acumulado %</b>
<b>7.834714</b>	<b>48.96696</b>	<b>7.83471</b>	<b>48.96696</b>
<b>2.748987</b>	<b>17.18117</b>	<b>10.58370</b>	<b>66.14813</b>



*Gráfica 2.- La relación interfactorial entre la evaluación de las competencias docentes escenarios profesionales y criterios de desempeño docente.*

Se observa en la Gráfica 2 es el factor de mayor relevancia en cuanto a la evaluación de competencias docentes



### **Lectura Interfactorial.**

*La Evaluación de las competencias docentes respecto a los distintos escenarios profesionales en la realidad de la práctica profesional (F1) a partir de Criterios de desempeños en el aprendizaje (F2) de los educandos normalistas.*

<b>Evaluación de Competencias Docentes</b>	<b>Escenarios Profesionales</b>	<b>Criterios de Desempeño</b>
Situación auténtica como fuente de especificación de las competencias.		0.85
El estudiante como protagonista y agente de la acción.	0.67	
El fomento de la competencia, a la acción y a los recursos.		
Una comunidad que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de la misma		
La evaluación auténtica, para retroalimentar la formación y para tener una valoración de su desempeño.	0.92	
La realización de aproximaciones basadas en la simulación, en los casos de que no fuese posible la conexión con los escenarios profesionales (realidad)	0.93	
Una fuerte alineación entre diseño, metodología y evaluación de la formación por competencias.	0.84	
Que la evaluación de competencias se orientó hacia la acción del participante/futuro profesional, tomando como referente situaciones reales y/o simuladas de trabajo (tareas auténticas de evaluación)	0.64	
Que la evaluación no sólo midió el aprendizaje sino también lo favoreció.	0.78	
La evaluación formativa, concebida más como evaluación para el desarrollo de competencias, centrando la atención en las actividades de aprendizaje y su mejora, el feed-back continuo, la reflexión sobre el proceso, la autoevaluación y la colaboración	0.64	
La evaluación sumativa, ligada a la evaluación de las competencias, conectada con el desempeño, realizaciones, niveles de logro, evidencias, gestión eficaz de situaciones.		0.68
El establecimiento de las competencias o resultados de aprendizaje de los estudiantes.		0.72
Identificación de situaciones de aprendizaje relevantes y de su estructura para la evaluación de la competencia profesional		0.65
Extracción de los criterios de mérito o desempeño (agrupación de los criterios de realización de las unidades de competencia)		0.88
Obtención de las evidencias suficientes de competencia.	0.66	
Fijación de los niveles de logro de las competencias: Elaboración de escalas de competencia.		
Expl.Var	5.75	4.83
Prp.Totl	0.36	0.30

#### Lectura intrafactorial

De acuerdo al manual de Estadística el Análisis factorial confirmatorio menciona que los procedimientos disponibles en ese módulo permiten, probar hipótesis específicas sobre la estructura del factor, para un sistema de variables, en una o varias muestras (e.g., usted puede comparar las estructuras del factor a través de muestras). El análisis factorial confirmativo, una extensión del análisis factorial en la cual se prueban las hipótesis específicas sobre la estructura de las cargas factoriales y de las intercorrelaciones.

### Análisis Integracional Factor 1

En la tabla 1 de escenarios profesionales se observa que el estudiante es protagonista y agente de cambio, cuando aplica de manera correcta la evaluación auténtica, apoyada en la retroalimentación en su formación docente, así como la valoración de su desempeño, mediante la realización de aproximaciones basadas en la simulación en los casos, para resolver conexiones académicas presentadas en el contexto de los estudiantes normalistas, es decir en su realidad escolar, formativa y sistemática.

Es necesario recalcar que la evaluación de competencias se orientó a la acción del futuro profesional, tomando como referentes situaciones reales, no sólo simuladas de trabajo, sino también en las tareas auténticas de evaluación, con una fuerte alineación entre el diseño y la metodología. Es necesario recalcar que la evaluación no sólo midió el aprendizaje sino también lo favoreció.

Otro aspecto es la evaluación formativa concebida más como evaluación para el desarrollo de competencias, centrando la atención en las actividades de aprendizaje y su mejora, el feedback continuo, la reflexión sobre el proceso, la autoevaluación y la colaboración, respecto a la obtención de las evidencias suficientes de competencia, mediante instrumentos, listas de cotejo, rúbricas para mejorar y transformar su formación en el desempeño docente.

### Análisis Integracional Factor 2

En consecuencia, hay que mencionar en la tabla 2 de criterios de desempeño académico se proyecta el uso de la situación auténtica como fuente de especificación de las destrezas y habilidades intelectuales, así como la evaluación sumativa que vaya ligada al juicio crítico de las competencias docentes conectadas con el incremento profesional de la formación docente, sus realizaciones, niveles de logro, evidencias, gestión eficaz de escenarios favorables en el trabajo del futuro docente.

De igual modo la identificación de situaciones auténticas y de aprendizaje relevantes de los estudiantes y de la estructura para la evaluación de la competencia profesional requiere de cierta disposición para atender la información, así como la extracción de criterios de mérito o desempeño.

### **Conclusiones**

Los hallazgos arrojados en el objeto de estudio subyacen el análisis de manera más profunda en la integración de factores, lo que sobresale el protagonismo, ser agente de cambio, cuando aplica de manera correcta la evaluación auténtica, en la resolución de conflictos para mejorar su desempeño académico en diferentes contextos. El aprendizaje mejoró cuando se mostró la participación activa en las metodologías, situaciones reales, así como la simulación de trabajo respecto a la formación docente, sus realizaciones en la primaria con sus bitácoras, diarios de campo evidencias en relación con los aprendizajes esperados lo que beneficia su retroalimentación y desarrollo profesional.

## Referencias Bibliográficas

- Ashford-Rowe, K.; Herrington, J. & Brown, Ch. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 39(2) 205-222. DOI:10.1080/02602938.2013.819566
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, Edebé.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. (4 ed). Madrid: Narcea.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). *Evaluación y Aprendizaje*. En A. Benito y A. Cruz (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Brown, S. & Glasner, A. (2003) "Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques". Madrid: Narcea (Colección universitaria) (Ed. Original de 1999: "Assessment Matters in Higher Education". O Buckingham: Open University Press).
- Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Díaz Barriga, F.(2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Dochy,F.; Segers, M.; Dierick, S. (2002) *Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de Evaluación*. Boletín de la RED-U, vol 2(2) 13-30.
- Dochy, F. Segers, M. y Dierick, S. (2002) *Nuevas vías de enseñanza y aprendizaje y sus consecuencias: una nueva era de la evaluación*. Boletín de la red estatal de docencia universitaria. [www.uam.es/servicios/apoyodocencia/cicce/redu/publicaioes/vol12\\_n2.htm](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/cicce/redu/publicaioes/vol12_n2.htm)
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). *Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación*. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 2, 2, 13-29.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris: Editions d'Organisation.
- López Pastor, V. M. (1999) *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López Pastor, VM. (Coord.) (2006a) *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- Moreno Oliver, V. (2014). *Análisis y propuesta de intervención sobre la alineación entre el trabajo por competencias, la estrategia metodológica y el sistema de evaluación (Alineación C\*M\*E)*. Tesis Doctoral. Dpto. Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- SEP (2012). *Plan de Estudios 2012 de Educación Primaria*. México, D.F.
- Tejada, J. (2012). *La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia*. *Educación XX1*, 15 (2), 17-40. DOI:10.5944/educxx1.15.2.125
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

## CAPITULO 61

### Construcción del Plan de Acción Tutorial en la Escuela Normal Rural, Modalidad Internado

Saúl Ferrer Aragón; [profrsaulferrer@gmail.com](mailto:profrsaulferrer@gmail.com)

Yadirah Jaimes Abonza; [y\\_ja@hotmail.com](mailto:y_ja@hotmail.com)

Ma. Isabel Morales Amaya; [iamrav@hotmail.com](mailto:iamrav@hotmail.com)

Escuela Normal Rural Gral. Emiliano Zapata, Amilcingo, Mor.

#### Resumen

El presente trabajo pretende generar la oportunidad de documentar el proceso de implementación de la acción tutorial en los últimos ciclos escolares y su impacto en la institución, considerando cuestionamientos como: de qué manera se ha desarrollado la acción tutorial, ha sido la estrategia idónea para el mejoramiento académico, qué elementos deben ser ajustados en caso de ser necesarios.

Se diseñó un cuestionario estructurado como instrumento de medición, mediante preguntas escritas cerradas a una población de 194 estudiantes. El instrumento se logró aplicar durante el mes de abril de segundo, cuarto y sexto semestre, lo que representa el 58.25% de la población total real.

Se capturaron los datos recopilados y el procesamiento de los mismos mediante IBM SPSS Statistics 19, donde se obtuvieron los datos estadísticos descriptivos y tablas frecuenciales.

**Palabras clave:** Plan de Acción Tutorial, Tutoría, Asesoría

#### Planteamiento del Problema

Desde el año 2000 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), ANIUES por sus siglas, dio a conocer la propuesta metodológica para que las Instituciones de Educación Superior (IES), desarrollaran **un modelo tutorial que respondiera a las características y necesidades de sus programas educativos**, con ello se pretende incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono, mejorando los indicadores de aprovechamiento y eficiencia terminal, dando así respuesta a las demandas sociales en la mejora de los egresados.

En el Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, publicado en el Diario Oficial de la Federación en el año 2012 (SEP, 2012), se destacan dos puntos; el primero hace referencia al papel como estrategia de apoyo que favorece el trabajo académico y su desarrollo personal, considerando aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje; el segundo punto a considerar es que consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional de manera individual o grupo reducido, ambos por parte de académicos competentes y formados para esta función.

Entonces, la acción tutorial consiste en una estrategia de apoyo y acompañamiento, individual o grupal, que se favorece mediante el asesoramiento, en la formación profesional, en el trabajo académico y en su desarrollo personal, para mejorar en segundo plano, los indicadores de aprovechamiento y eficiencia terminal.

Partiendo de esta definición, se desprenden tres situaciones a analizar de manera institucional, en dos dimensiones, cómo se ha desarrollado la acción tutorial y lo que se debe

realizar de acuerdo a lo establecido, siendo aún más relevante el contexto de escuela rural en modalidad internado.

Queda claro que la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” de Amilcingo, Temoac, Morelos, debe atender por una parte, a las líneas de acción de las instancias como ANUIES, Acuerdos por los que se establecen los Programas Educativos, programas con énfasis como el Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (SEP, 2017) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (SEP, 2017), que requieren el establecimiento sistemático de estrategias y asesorías para el fortalecimiento, seguimiento y mejoramiento de la formación profesional de los docentes de Educación Básica; sin embargo, se considera aún más importante como una acción al interior de mejoramiento institucional en la formación de sus estudiantes.

Por lo anterior, también resulta interesante destacar la construcción del Plan de Acción Tutorial y su aspecto metodológico.

Ante lo anterior, se tiene la oportunidad de documentar el proceso de implementación de la acción tutorial en los últimos ciclos escolares y su impacto en la institución, pero habría que considerar algunos otros cuestionamientos, tales como: de qué manera se ha desarrollado la acción tutorial, ha sido la estrategia idónea para el mejoramiento académico, qué elementos deben ser ajustados en caso de ser necesarios.

### **Marco Teórico**

Es en el contexto actual de aplicación de los nuevos enfoques educativos, la tutoría recupera su papel como estrategia para elevar el nivel académico de los estudiantes, justificándose en el deficiente rendimiento de algunos, en el requerimiento de otro tipo de apoyos que favorezcan su trabajo académico y su desarrollo personal.

Dentro de las definiciones de la Tutoría (Romo, 2011), la encontramos como el conjunto de actividades institucionales desarrolladas por las IES, cuyos propósitos están orientados a crear para sus alumnos las condiciones óptimas, que faciliten su estancia y desarrollo personal y académico, desde el ingreso hasta su egreso.

Por otra parte, la tutoría es definida como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento de los estudiantes y que es considerada una actividad docente (Arbizu, Lobato, & Castillo, 2005).

En el caso de la educación normal, el concepto de tutoría se retoma en el presente Plan de Estudios (SEP, 2012) expresando la necesidad de apoyar el proceso formativo del estudiante desde sus diferentes facetas, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten.

Las funciones y actividades que el tutor, de manera general, lleva a cabo en las instituciones de educación superior, han sido consensuadas en el modelo tutorial propuesto por la ANUIES. De acuerdo con ella, la tutoría debe cumplir las siguientes funciones:

- Apoyo al desarrollo personal,
- Apoyo al desarrollo académico del estudiante, y
- Orientación profesional.

Aguilera (2011) define al asesor como el profesor de la escuela normal, que se responsabiliza de dar continuidad a los propósitos que establece el programa de estudios, también se encarga de generar la reflexión en retrospectiva y prospectiva de su acción, citando a Perrenaud (2007). También define al Tutor como el titular de los grupos de práctica de la normalista, guía y acompañante del futuro docente, particularmente en la acción, a través de la



socialización de la propia práctica y experiencia. Citado a Zabalza y Cid (1998), comenta que es quien está a cargo de la mediación que garantiza una conexión entre el discurso académico y el profesional.

En su mismo trabajo, identificó la necesidad de un trabajo de mayor articulación entre las normales y las escuelas de práctica, el reconocimiento y replanteamiento del papel del tutor y el practicante, así como el fortalecer el trabajo conjunto pero diferenciado de los formadores (asesor y tutor).

### **Metodología**

Antes de realizar el proceso de recolección y análisis de los datos, era necesario establecer situaciones que permitieran realizar el estudio. Como parte de la planta docente se asumió el rol de investigador participativo moderado (Hernandez, 2010). Se consideró lo siguiente:

- El periodo para el estudio fue desde el ciclo 2015-2016 al actual.
- Se consideró desde la modalidad de “asesor grupal” (no se precisó el ciclo escolar de inicio de implementación) hasta el reciente ciclo escolar, donde se pretende concluir con la redacción del PAT.
- Las acciones inmersas en la tutoría aún no han sido estudiadas al interior de la Escuela Normal, es decir, no existe información que de referencia que ha sido abordada en la institución, por lo tanto, el alcance del estudio parte con un caracter Exploratorio y llegar a descriptivo.

En relación al establecimiento de situaciones que generen condiciones para el estudio se logró:

- Identificar el contexto institucional de manera más particular,
- Identificar nuevos problemas, o situaciones que requieran mayor atención, y no han sido atendidos por su escasa información.
- Establecer prioridades para investigaciones futuras.

El estudio implicó, identificar, analizar y establecer tres categorías y subcategorías:

**Tabla 1. Clasificación de Categorías y Subcategorías**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Conocimiento	La Acción Tutorial, el Tutor y su función
Participación	En Asesoría Académica, Asesoría Profesional y Asesoría Personal; con su respectiva clasificación en individual o grupal, más la frecuencia
Seguimiento	Responsable de quién dio el seguimiento, relevancia del asesoramiento, gusto en la elección del tutor y/o conformidad con la designación del tutor

Se diseñó un cuestionario estructurado como instrumento de medición, mediante preguntas escritas cerradas (Gómez, 2007). La población total de la Escuela Normal es de 333 estudiantes. El instrumento se logró aplicar durante el mes de abril en 194 estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre, lo que representa el 58.25% de la población total real.

A finales del mes de abril e inicio de mayo, se capturaron los datos recopilados y el procesamiento de los mismos mediante IBM SPSS Statistics 19, donde se obtuvieron los datos estadísticos descriptivos y tablas frecuenciales.

El análisis documental se realizó sobre copia de informes entregados a la Subdirección Académica, sesiones de trabajo con profesores y tutores, y diálogos con autoridades educativas institucionales.

### **Desarrollo y Discusión**

En el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento se obtuvo lo siguiente:

En la primera categoría, dirigida al conocimiento de la tutoría, se puede referir que las estudiantes conceptualizan en un 92.8% lo que es la tutoría, lo que contrasta con el resultado de saber que la Tutoría forma parte del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012 como una estrategia de fortalecimiento durante la formación como docentes, ya que solo el 52.1% hace referencia a ese conocimiento, mientras que un porcentaje considerable del 46.9% respondió negativamente.

Por otra parte, con respecto al conocimiento de lo que es un tutor, la gran mayoría respondió afirmativamente, dando como resultado el 95.6%, la variable de la función del tutor representó un 88.1% en saber que la atención y el seguimiento a la tutoría es una de sus características. En ese mismo sentido, cabe resaltar que un 49% dice saber que la Escuela Normal cuenta con un Plan de Acción Tutorial pero un porcentaje muy significativo del 48.5% dice no saber de esa existencia, lo que hace referencia a que se necesitan más procesos de difusión de dicho programa de tutoría.

La segunda categoría tuvo como finalidad recopilar información acerca de los procesos de participación que las estudiantes han tenido como acercamiento a las asesorías académicas, profesionales y personales.

El resultado de la primera variable enfocada a saber si las estudiantes han recibido asesoría académica en la modalidad grupal resultó ser mayoría con un 64.9%. La frecuencia en la que recibieron este tipo de asesoría fue de una vez a la semana con el 44.8%.

En el ámbito profesional, el 51% dice haber recibido asesoramiento por parte de un docente de la Escuela Normal, en su modalidad grupal.

En el mismo sentido de ideas, el 51% respondió recibir asesoría profesional en la modalidad grupal. Por otro lado, en cuestiones de frecuencia, un 46.9% nunca han recibido este tipo de asesoría y un 28.9% la tuvo una vez a la semana.

Se infiere que las estudiantes aún no diferencian la asesoría académica de la profesional y de la personal, ya que un amplio porcentaje de estudiantes no respondieron, tal como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 2. Participación de asesoría por modalidad.**

	<b>Modalidad Grupal</b>	<b>Modalidad Individual</b>	<b>Datos Perdidos en SPSS</b>
Asesoría Académica	64.9%	5.2%	29.9%
Asesoría Profesional	51.0%	8.2%	40.7%
Asesoría Personal	40.7%	10.8%	48.5%

Un dato resaltante es que la mayor parte de asesorías que se han desarrollado al interior de la Escuela Normal han sido de manera grupal.

En relación a la frecuencia de cada modalidad de asesoría, se observa lo siguiente:

**Tabla 3. Frecuencia de participación por tipo de asesoría**

	Nunca	Una vez a la semana	Dos veces al mes	Más de cuatro veces al mes	Datos Perdidos en SPSS
A. Académica	27.8%	44.8%	21.6%	0.5%	5.2%
A. Profesional	46.9%	28.9%	14.9%	0.5%	8.8%
A. Personal	61.9%	18.0%	10.8%	0.5%	8.8%

Se puede observar que al menos el 44.8% de las estudiantes que participaron, si ha advertido asistencia con una asesoría a la semana, pero la asesoría académica es la que más frecuencia presenta, en relación a las demás.

Un rasgo a considerar es el bajo porcentaje de participación en el asesoramiento en cuestiones personales.

En cuanto al origen del asesoramiento, se establecieron cuatro razones, el porcentaje de incidencia en ellas fue la siguiente: en cuanto a interés fue el 13.4%, el 35.6% respondió por problemas, el 16.5% mencionó que fue por recomendación, y únicamente por obligación respondieron el 13.4%, el 21.1% no respondieron en ninguna de las anteriores. Lo que nos indica entonces, es que las alumnas recurren al asesoramiento cuando tienen problemas, seguido de recomendación, por interés y obligación empatan posteriormente.

Dentro del seguimiento a la Asesoría, el 30.45% mencionó que sí obtuvieron seguimiento a sus asesorías, y el 59.85% no obtuvieron seguimiento, el 9.8% no respondió este rasgo.

En el rasgo “te gustaría elegir Asesor-Tutor para implementar la Tutoría” las respuestas fueron las siguientes: el 94.3% respondió que si les gustaría elegir y el 4.1% respondieron que no, únicamente el 1.5% no respondieron u omitieron su respuesta, sin embargo, a pesar de que manifiestan claramente el gusto por elegir a sus asesores y Tutores, en otro rasgo el 46.4% respondió que sí está de acuerdo con la designación del Tutor individual y el 50.5% contestó que no están de acuerdo. Ahora bien, en el rubro de estar de acuerdo con la designación del Tutor Grupal por parte de la Escuela Normal, el 51.5% respondió que sí y el 46.4% mencionó que no, únicamente el 2.1% no contesto.

En relación a la revisión de documentos existentes en el archivo de la Subdirección Académica, correspondiente al semestre par del ciclo escolar 2016-2017, se llevó a cabo la elaboración del Plan de Acción Tutorial, bajo la responsabilidad del colectivo de la Escuela Normal y bajo el asesoramiento del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Como parte del objetivo general, y de las etapas para su elaboración, la función de analizar la operatividad de los Planes de Acción Tutorial, y entendidos que éstos deben ser adecuados a las características y necesidades del contexto a implementar, se definieron una serie de indicadores que van a dar cuenta del proceso de operatividad del Plan de Acción Tutorial de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”

Se propusieron tres momentos para la acción tutorial, considerando el contexto y la pertinencia de los mismos, segmentando como primer momento al primer y segundo

semestre, cuarto y quinto semestre como un segundo momento y tercer momento integrado por séptimo y octavo semestre.

La tutoría considera las modalidades de individual y grupal para realizar las funciones tutoriales.

### **Conclusiones**

Del análisis de los datos recopilados se concluye lo siguiente:

1. La tutoría-asesoría ha sido conceptualizada de manera general y única, desarrollada de manera empírica durante los últimos tres ciclos escolares.
2. Se requiere articular el trabajo entre las modalidades: académica, profesional y personal; que impacten en lo académico y práctica profesional en las escuelas primarias.
3. Replantear del papel del tutor y asesor, para fortalecer el trabajo conjunto pero diferenciado.
4. Establecer una estrategia de comunicación estrecha entre el asesor y asesorada para fortalecer lo concerniente al Plan de Estudios y del Tutor y Tutorada para aspectos personales y profesionales.
5. Permitir a la estudiante la elección del asesor y del tutor individual y grupal, pero en casos especiales realizar la designación de estos.
6. Para la operatividad del Plan de Acción Tutorial, este debe ser adecuado a las características y necesidades del contexto a implementa, siendo relevante la particularidad de internado de la institución.

### **Referencias Bibliográficas**

- Aguilera, M. (2011). *Problemas de la relación formativa entre el tutor y tutorado durante las prácticas de acercamiento al trabajo docente en la formación inicial*. COMIE.
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, D.F.
- Arbizu, F., Lobato, C., & Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*,
- Ávalos, A. (2015). La diversificación de las tareas profesionales de los académicos de la Escuela Normal Superior de México: El caso de los Cuerpos Académicos. *Memoria del Congreso Nacional Académico de Normales*, 55-59.
- Gómez, M. J. (2007). *Investigación Educativa, Claves Teóricas*. McGraw-Hill.
- Hernandez, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Lobato, O., & de la Garza, E. (2009). La Organización del Cuerpo Académico: Premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 191-216.
- López, S. (2010). Cuerpos Académicos: Factores de Integración y Producción de Conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 7-26.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Romero, M. S. (2017). Los Perfiles Docentes y la Formación de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales. *CONISEN*, 1-10.

- Romo, A. (2011). *La Tutoría, una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, D.F.
- SEP. (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Mexico, D.F., México.
- SEP. (2017). *Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018*. México, D.F., México.
- SEP. (2017). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018*. Ciudad de México, México.
- Weiss, E. (2003). Reflexiones sobre la investigación Educativa, su Epistemología y sus Métodos. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 81-96.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). *El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión*. España: Revista de Educación.

## CAPITULO 62

### Análisis de la práctica profesional en la formación inicial

Armando Martínez Contreras  
[armandomcontreras@gmail.com](mailto:armandomcontreras@gmail.com)  
Irán Giovana Rodríguez Navarrete  
Yulisa Concepción González Escobar  
Escuela Normal de Ixtlahuaca, Méx.

#### Resumen

El reporte parcial de esta investigación intenta recuperar la voz del estudiante normalista, con una perspectiva lingüística y semiótica como lo refiere Ricoeur y Humberto Eco. Trabajar con la perspectiva de la construcción social de la realidad de Peter Berger y Luckman permitió comprender que, lo que vive el estudiante normalista durante su formación inicial está constituido desde la realidad de las escuelas de práctica y la realidad de la escuela normal en un intento por coadyuvar a la mejora de una educación de calidad. Coincido con lo descrito por la SEP en el acuerdo 650 de que, “*es tiempo de que el conocimiento producto de las investigaciones al interior de las escuelas normales trascienda a sus propias teorías*”.

Finalmente, el plasmar el significado que tiene para el estudiante el haber transitado en una escuela normal, da cuenta de las implicaciones que tuvo durante su proceso de formación como profesor de educación básica.

**Palabras clave:** Práctica, análisis, significado, mirada.

#### Problema de estudio

Toda reflexión “científica”, “epistémica” y/o “académica” de manera abierta u oculta, se realiza a partir de ciertas concepciones, sean estas sobre la realidad, sobre qué significa conocer y cómo alcanzar conocimiento, sobre qué enseñar y cómo enseñarlo, sobre la relación individuo-sociedad o sobre lo que es o no correcto, entre muchos otros; son precisamente éstas concepciones las que definen el horizonte de visibilidad de la reflexión y la mirada; es decir, los problemas y preguntas a plantear, lo que se vislumbrará y lo que quedará oculto, así como las maneras de hacer, ser y enseñar. Por ello es importante definir de manera consciente y comprometida desde dónde se mirará. De ahí que sea necesario reflexionar, desde algunos referentes, sobre el andamiaje epistemológico para, desde ahí, ubicar y argumentar respecto de nuestro propio horizonte comprensivo y pedagógico.

En la Escuela Normal, se ha trabajado con la intención de generar conocimientos que se manifiesten en su escritura y su comunicación. De ahí la necesidad de difundir y publicar, de hacer público el conocimiento como indicador del hacer y que-hacer de la investigación, dando pauta a verificar la evolución del trabajo en la Escuela Normal, al respecto del Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar refiere que, “producir y usar el conocimiento son principios epistemológicos que conducen a reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad”.

El trabajo desarrollado está encaminado a partir de:

- Definir la línea de investigación y, desde ella, el trayecto para la construcción de los objetos de estudio.

- Partir de una necesidad o problema surgidos de la institucional.
- Planear y ejecutar acciones para diseñar proyectos de investigación individuales o colectivos, acorde al problema o situación planteada.
- Definir el producto en el que serán presentados los resultados de su investigación.

El compromiso de la formación docente se plantea en: que cada estudiante aproveche las oportunidades que ofrece la Escuela Normal para desarrollar sus competencias como futuros docentes de educación básica, se conduzca de manera pertinente y transforme permanentemente su contexto social tomando en cuenta la Dimensión filosófica del Marco Normativo de las Escuelas Normales con el firme propósito de disminuir las brechas educativas existentes.

Fortalecer la formación inicial docente, se convierte en una necesidad imperativa de las Escuelas Normales por satisfacer las necesidades educativas tanto profesionales, como las que demanda el mercado laboral. La formación de profesores de educación básica va más allá de una moda producto de reformas educativas, debe estar sustentada también en saber escuchar la voz del estudiante, rescatar sus experiencias, saberes, situaciones surgidas durante sus prácticas profesionales, en rescatar su sentir y por qué no su malestar durante su proceso de formación inicial. Todo esto nos lleva a una reflexión sobre la posibilidad de rescatar la voz del estudiante como una realidad potencial para fortalecer los procesos de formación inicial como una labor cotidiana de la Escuela Normal. Desde este horizonte se considera la práctica profesional y su análisis, el deseo por llevar la investigación a las aulas, así como, su potencialidad futura con rigor epistémico y científico, referentes que definen el objetivo del proyecto:

Construir espacios de diálogo y reflexión orientados a la construcción de propuestas de mejora de la formación inicial capaces de articular ámbitos sociales y educativos que contribuyan a transformar las prácticas profesionales de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

La reflexión sobre el fenómeno educativo considera el siguiente apartado sobre algunas de las implicaciones que consideramos para esta propuesta de línea de investigación:

I. Las posibilidades de formación inicial desde el aprender a escuchar al estudiante de manera cotidiana como un primer momento y como un tema transversal. Donde se hace necesario cuestionar a la educación por limitar la participación del estudiante en la construcción de su sentir, su saber, su experiencia, su malestar y sus implicaciones durante las prácticas profesionales.

Derivado de esta línea conductora epistémica se proponen la siguiente línea particular:

## **I. Formación docente**

Eje de análisis tres: Análisis de la práctica profesional del séptimo y octavo semestre

Del cual se deriva la pregunta de investigación:

**¿Qué le implicó al estudiante normalista de octavo semestre el desarrollo de las prácticas profesionales?**

Preguntas guía derivadas del eje tres nombrado: Análisis de la práctica profesional del séptimo y octavo semestre.

1. ¿De qué forma se analizaban las prácticas profesionales?
2. ¿Qué utilidad se dio al contenido de los instrumentos derivados de la observación?
3. ¿Qué le significa al estudiante normalista el análisis de su práctica profesional?
4. ¿Cuál fue el impacto de analizar las prácticas profesionales en su formación inicial?
5. ¿Cómo se les enseñó a hacer el análisis de sus prácticas profesionales?

6. ¿Qué les implicaba como estudiantes normalistas analizar su práctica profesional?
7. ¿Qué les deja como sujetos docentes el hecho de grabar sus prácticas profesionales?

### **Objetivo**

Motivar al acercamiento de reflexiones teóricas, metodológicas y epistémicas, que propicien la discusión de la formación inicial de los estudiantes normalistas como resultado de líneas de investigación y generación de conocimiento, justificadas y argumentadas a favor de una mejor educación de calidad.

### **Comprender desde la construcción social de la realidad**

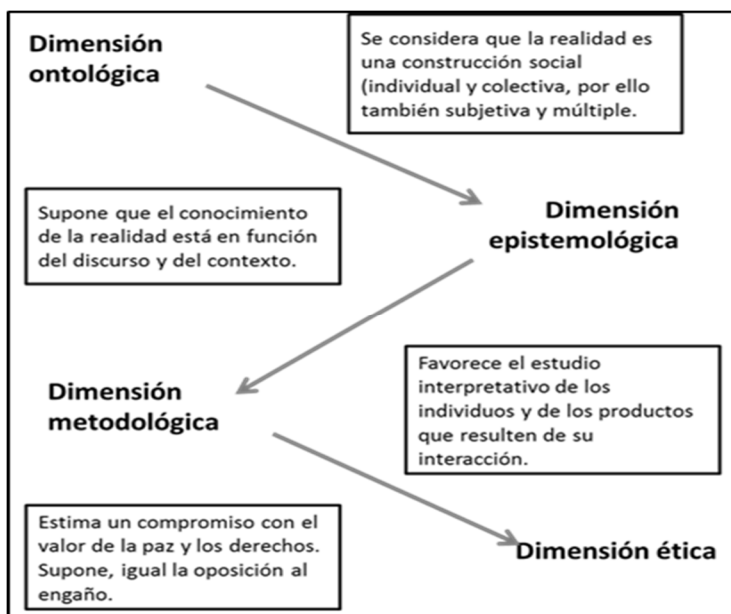
Cuando el investigador define un problema de investigación construye la realidad social que lo contiene a la manera del artesano, nos dice Geyer Margel (2004) porque en sus haceres juega un importante papel la creatividad, sus conocimientos y deseos en la producción de un nuevo objeto, más aún, el sujeto y el objeto “se hacen y rehacen a sí mismos al combinar y recombinar sus instrumentos de trabajo, al reformular constantemente el producto de su esfuerzo, al vivir e interactuar con él”.

Así sucede en el deseo por comprender un fenómeno humano como la formación inicial de los docentes; el cual, sin duda, responde, efectivamente, a un acto de voluntad que tiene que ver con un proceso biográfico personal y nos compromete, como señala Bertaux (1993) “a una determinada relación de campo”, pero sobre todo a ciertas prácticas existenciales, porque incluye, dice, ciertas formas de pensamiento y excluye otras; elección que finalmente es tomada más en función de inclinaciones profundas que de consideraciones racionales.

Así, la reflexión y su proceder depende de su ubicación en un paradigma, uno de esos sistemas básicos de creencias o visión que guían la acción del investigador. Son justamente estos sistemas vinculados a niveles, perspectivas, matices y configuraciones que han de dibujar nuestro hacer en la investigación. Martínez (2002) nos habla de tres elementos que involucran un paradigma, en el campo de la investigación, que a la letra dice: El ontológico (que plantea la pregunta básica sobre la naturaleza de la realidad y de ahí, qué es lo que puede ser conocido), el epistemológico (que plantea la pregunta de cómo conocemos el mundo, y cuáles son las relaciones entre el investigador y el conocimiento), y el metodológico (que se centra en cómo procedemos para obtener ese conocimiento sobre el mundo).



Desde el estatuto epistemológico y fenomenológico de los estudios sobre formación inicial docente y el enfoque comprensivo-cualitativo, en el que pretendemos ubicarnos, las dimensiones se resuelven de la siguiente manera (ver figura 01):



**Figura 01** Dimensiones epistemológicas del objeto de estudio. Elaboración Mtra. Patricia Romero Arce basada en Vincet Martínez.

La Dimensión Ontológica parte de una visión de la realidad fenomenológica, lo que supone que la realidad es subjetiva y múltiple, es decir, tal y como es vista y significada por los participantes de la investigación y la manera en que estos significados se vinculan a los haceres. Así, señala Celia Mancillas Bazán, el nivel de realidad subjetiva supone el cruce de procesos de socialización y las formas de apropiación individual (Bazán, 2006: 103) y, desde esta construcción de la realidad, participar de la posibilidad de construir un mundo mejor en el marco de la Formación Inicial Docente, donde la ausencia de escuchar al otro apremia.

La Dimensión Epistemológica determina la relación entre el investigador y la realidad, la cual supone que sólo podemos acceder a esa “realidad” a través de las interpretaciones subjetivas, lo cual es posible, -dice Peter Berger y Tomas Luckmann- porque la realidad se construye socialmente y es desde la fenomenología y la sociología del conocimiento que se puede analizar los procesos por los cuales esto se produce.

La Dimensión Metodológica - señala Bazán-, busca dar las respuestas a las cuestiones sobre la realidad, considerada como cognoscible solo a través de la reflexión interpretativa de las subjetividades y de lo que resulta de su interacción, para lo cual proponemos ejercicios conversacionales, ubicados en el nivel técnico.

La Dimensión Ética que parte del cuestionamiento sobre lo correcto y lo incorrecto, sobre el porqué de las cosas y su razón de ser y responde a un proceso de razonamiento y argumento que aspira a la verdad y a la justicia.



Cuadro adaptado por Armando Martínez Contreras

**Figura 02** Niveles epistemológicos en el proceso investigativo teniendo como marco la formación inicial.

En ese sentido, esbozamos brevemente los elementos o niveles epistemológicos presentes en la investigación que apunta a una Formación Inicial Docente; niveles que al superponerse se determinan mutuamente dando sentido y coherencia lógica al proceso en el siguiente orden: filosófico, teórico, metodológico, técnico e instrumental; como vemos enseguida.

Como podemos observar, el interés por la comprensión de la realidad deviene del compromiso epistemológico que guiará nuestro hacer en la investigación y que ubicamos en dos líneas epistemológicas: Formación Inicial y la Construcción Social de la realidad.

Ubicados ya en este campo de la formación inicial, para que el lenguaje pueda construir intersubjetividad, requiere –como lo propone la filosofía para hacer las paces- que los hablantes –investigadores e investigados- impriman a sus actos de habla: a) verdad b) veracidad (sinceridad) c) corrección (buen uso de las palabras y d) exigibilidad de verdad, veracidad y corrección al otro interlocutor. Por lo anterior, pensemos que una reflexión comprensiva busca conversar, compartir y reflexionar acerca la formación inicial.

Pensemos: si el lenguaje es acción, ¿Qué tanto necesitamos poner en palabras nuestros actos? ¿Qué realidad construyen nuestros conceptos? Así, desde estos acercamientos y reflexiones teóricas, metodológicas, epistémicas e incluso éticas que motivan la puesta en la mesa de discusión a la formación inicial, pretendemos iniciar líneas de investigación y generación de conocimiento justificadas y argumentadas a favor de una mejor educación, una educación de calidad apegada a escuchar al otro de manera reflexiva y crítica que permita replantear el quehacer docente al interior de las escuelas normales.

### **Metodología empleada**

La narrativa se empleó como enfoque metodológico, se recuperaron perspectivas de autores como Paul Ricoeur, Patricia Medina, María Guadalupe Moreno Bayardo y Antonio Bolívar.

Se buscó constituir un referente para el primer acercamiento sobre la generación de conocimientos bajo la perspectiva de la subjetividad sustentada por Bolívar (2002) en donde la subjetividad en este enfoque metodológico de investigación se recupera como un elemento natural, “*condición necesaria*” (Bolívar, 2002) de primera mano e indispensable del sujeto al recrear sus historias, significándolas en el presente mediante relatos que recrean su historicidad que ayudan a constituir los significados del estudiante, los cuales dan forma y sentido a la formación profesional de licenciados en educación preescolar. La opción de retomar la narrativa, parte de la necesidad de recuperar la voz del estudiante, las experiencias subjetivas que le permiten reconocer una etapa de su formación en la Escuela Normal, mismas que forman parte de un grupo y una cultura institucional.

La narración constituye el medio para descubrir los significados de las expresiones de los alumnos “*la narración identifica al sujeto en un ámbito eminentemente práctico: el del relato de sus actos*” (Medina, 2005). En este enfoque de investigación los informantes hablan de ellos, de sus vivencias, expresan su forma particular de pensar y sentir ante el tema expuesto o motivo de dialogo que constituye el relato. Los sujetos hablan de ellos mismos, aludiendo en algún momento a la subjetividad por lo que “*el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación*” (Bolívar, 2002).

Para el trabajo de campo se diseñó un instrumento con seis ejes de análisis que se organizaron en un instrumento para guiar la realización de relatos narrativos en subgrupos de cuatro a cinco estudiantes, los cuales se plasmaron en transcripciones y finalmente se analizaron de manera horizontal.

Ejes empleados:

- Formación inicial en la Licenciatura en Educación Preescolar.
- Implicaciones del estudiante normalista durante sus prácticas profesionales.
- Análisis de la práctica profesional.
- Implicaciones del proceso de investigación para la construcción del documento recepcional.
- Reflexión sobre el desempeño académico del estudiante durante el proceso de su formación.
- Educación en y para la paz y su importancia en la formación docente.

La narrativa, “*sustenta la idea de obtener - por medio de testimonios orales - visiones del mundo, pasajes significativos de la historia personal y sus vínculos con la construcción social de los espacios educativos y las formas de constitución de las identidades profesionales*” (Medina, 2005). Es necesario precisar que al estudiante investigado hay que tenerle profundo respeto ya que nos permite a través de su espejo y su mirada saber quién es él o ella, como se formó, como piensa, como siente la educación, el mundo, la vida y en ocasiones ser su confidente. Es necesario tener amplio criterio y profesionalismo para escuchar, olvidar las cuestiones que el estudiante cuenta, que son parte de él y que no se consideran en el instrumento, además de que tampoco son objeto de análisis para la investigación.

## **Resultados**

Uno de los propósitos de analizar las prácticas profesionales, es propiciar en el futuro docente un proceso de reflexión sobre la enseñanza producto de la observación, lo cual requiere de una formación inicial centrada en el análisis y la reflexión de la práctica. El trabajo realizado

por el Grupo de Investigación: Formación Docente y Educación en y para la Paz, denominada: “Implicaciones en la Formación Docente”, en su eje 3: Análisis de la práctica profesional, surgió el interés por conocer la forma en que se analizaba la práctica docente, la utilidad y uso que se daba al contenido de los instrumentos derivados de las observaciones, así como el significado que tenía para los estudiantes normalistas el analizar su práctica profesional.

A continuación, se extraen parte de los comentarios resultado de las entrevistas realizadas a los estudiantes de la generación 2013-2017 de la Licenciatura en Educación Prescolar:

“Pocas veces se analizaron las prácticas”

“Solo fue una o dos veces por semestre”

“No fue un análisis exhaustivo”

“Lo que hacíamos era describir, y, a lo mejor lo sustentábamos con la teoría que el curso proponía”

“No reflexionaba como tal, yo nada más lo hacía por cumplir”

“Yo buscaba un autor, sobre eso escribía y lo mandaba”

Algunas de las estudiantes se remitieron a compartir sus experiencias refiriéndose a sus primeras prácticas profesionales. Al profundizar en el tema del análisis de las prácticas profesionales miradas al término de su formación inicial refieren los siguientes testimonios:

“En el octavo semestre analizamos el diario a partir de niveles, encontrábamos problemas que describíamos y generábamos algunas acciones de cambio”.

“Analizábamos la práctica, reflexionábamos, aunque siento que si me costó trabajo, siento que a través de algunos diarios si alcanzaba un buen nivel de análisis”.

“Describíamos acciones realizadas dentro del aula, que estuvo bien, que estuvo mal, con una postura personal. Después contrastábamos con autores. Finalmente dábamos soluciones a las problemáticas dentro del aula”.

Además, quisimos conocer ¿qué más les implicó el desarrollo de las prácticas profesionales?, algunos de los testimonios representativos se muestran a continuación:

“Hacer un informe para analizar todo lo que nos funcionó”.

“Hacer uso de la narrativa”.

“Utilizar los indicadores que nos habían dado”.

“Dar importancia a todo el análisis de la práctica”.

“Grabar una situación, la que quisiéramos, y a partir de eso, sustentarla con base en las lecturas del curso que llevábamos. - Si nos costó trabajo, pero si nos sirvió -”.

“Observar nuestros videos, reconocer algunas de nuestras debilidades y que pocas veces a lo mejor no las dicen, o que al estar interviniendo no las detectas”.

“Descubrir que hay cosas que a lo mejor no vemos y que al grabarnos podemos notar aspectos en los que se está fallando”.

“Innovar, fue algo nuevo, al principio me daba cosita o pena el verme. Decía, a lo mejor hice cosas que no debí hacer. Pero, conforme paso el tiempo hasta yo misma me divertía. Decía aquí puedo hacer esto o hacer lo otro. Fue algo bonito”.

“Mirar el video como una herramienta de auto-formación, surgieron propuestas y alternativas para mejorar la práctica”.

“Reconocer debilidades, fortalezas para generar propuestas de mejora”.

Al aprender a identificar una diversidad de situaciones, el estudiante ha aprendido también a diseñar la versión apropiada de su mundo de vida. Y a medida que el estudiante pasa de una situación a otra, cambia su generalidad simbólica del ser docente puesto que las situaciones ya no las mira ni las enfrenta como cuando inició su formación.

El Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023 en su directriz, Lograr una Educación de Calidad, expresa en su objetivo 1.3., que se tiene que garantizar una educación de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, por tanto, con el afán de contar con una mayor información con respecto a cómo las estudiantes son acompañadas en el análisis de su práctica profesional desde los primeros semestres, se llevó a cabo en abril de 2018 un ejercicio de diálogo teniendo como marco el acompañamiento didáctico en una escuela de educación preescolar con cuatro docentes titulares y tres estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, de lo cual se desprenden comentarios que han de fortalecer la formación profesional de las nuevas generaciones de educadoras.

Las estudiantes en formación deberán fortalecer los siguientes aspectos:

- Mantener el control de grupo durante toda la sesión de trabajo.
- Verificar la pertinencia de las actividades en función de las etapas de desarrollo del alumno de preescolar.
- Utilizar canciones, coros o títeres para lograr captar la atención de los alumnos.
- Mantener una visión periférica de todos los alumnos a su cargo.
- Elaborar material didáctico atractivo, útil para lograr la competencia y aprendizaje esperado de los niños.
- Centrar la atención de los alumnos, motivarlos, prever tiempos.
- Retroalimentar los comentarios que surjan en el aula en todo momento.
- Propiciar el orden, respeto y disciplina como procesos esenciales para el logro de competencias de aprendizaje y elementos que fortalecen el perfil de egreso.
- Guardar o recoger los materiales didácticos utilizados durante la sesión de trabajo, así como colocar los materiales en un espacio previamente destinado.
- Ser flexibles en cuanto a la planeación: no ser tan lineal, cuidar la ortografía, verificar que lo planeado sea ejecutado.
- Modular su tono de voz para que todos los alumnos escuchen.
- Tomar acuerdos antes de iniciar cualquier actividad académica con los alumnos y respetar dichos acuerdos.
- Practicar el uso de consignas. Las cuales deben ser, claras y precisas.
- Finalmente, cuidar el tipo de vocabulario cuando se dirigen al alumno.

Todos ellas consideradas como áreas de oportunidad.

Por tanto, podemos afirmar que la apreciación de la realidad dentro del marco del análisis de las prácticas profesionales, es una posibilidad más de cómo se habrá de trabajar al interior de las escuelas formadoras de docentes, y, que se requiere indagar a profundidad la manera de cómo esta realidad está construida.

Continuando con el trabajo de investigación, *la investigación educativa hace posible que las escuelas normales se transformen y se consoliden, por lo cual la participación de docentes y estudiantes resulta crucial*. Al respecto, Berger y Luckman afirman: “Todos en la sociedad participan de su “CONOCIMIENTO”, de una u otra manera”. Se cierra esta aportación referente al Análisis de las Prácticas Profesionales, con la reflexión de las alumnas Irán Giovana Rodríguez Navarrete y Yulisa Concepción González Escobar: estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, quienes colaboran con del Grupo de Investigación: Formación Docente y Educación en y para la Paz.

Los estudiantes reconocen que para producir un cambio en su formación inicial y en específico en el trayecto formativo de prácticas profesionales la empatía, la manera en que se exponen los resultados y la comunicación asertiva, es un punto medular para el logro del perfil de egreso y de habilidades, destrezas y aprendizajes a lo largo de su trayecto formativo.

A partir del conocimiento de los resultados parciales de esta investigación, la escuela normal preocupada por una educación de calidad que dignifique la profesión docente y enaltezca los valores del sujeto docente, realiza: talleres de investigación, pláticas y conferencias, a través del Grupo de Investigación Formación Docente y Educación en y para la Paz, dichos trabajos, se pretende impacten en el perfil de egreso y en la inserción al mercado laboral de nuestros estudiantes.

### **Conclusiones**

El analizar las prácticas profesionales, permite identificar; fortalezas, debilidades, áreas de oportunidad y de mejora educativa en la formación de los estudiantes normalistas. Y, sí las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los estudiantes normalistas durante la formación de cada sujeto, el uso del pensamiento crítico expresado a través de su capacidad de analizar sus prácticas profesionales toma sentido.

Por otra parte, el enfoque pedagógico permite ubicar el trabajo del estudiante normalista en el centro del proceso educativo, favoreciendo el desarrollo de competencias docentes y de investigación requeridas para la práctica profesional. Al respecto, las estudiantes reconocen que el haber analizado su práctica profesional les permitió: 1. identificar problemáticas dentro del aula, 2. fortalecer su planificación, 3. recabar información para su trabajo de titulación, 4. evaluar y dar seguimiento a los aprendizajes esperados de los alumnos, 5. reflexionar sobre su actuar y desenvolvimiento dentro del aula, y 6. observar el impacto que el análisis de la práctica profesional tiene, tanto en su formación inicial, como en la forma de aprender de los niños atendidos. Se hace mención en el acuerdo 650 que, “producir y usar el conocimiento son principios epistemológicos que conducen a reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad.”

Se debe generar al interior de las escuelas normales una cultura académica de las maneras o formas en que se analizan las prácticas profesionales, socializar su impacto al término de cada jornada de práctica profesional con toda la comunidad normalista. Todo ello en conjunto permitirá elevar la calidad educativa de los futuros profesionales de la educación impactando directamente en el perfil de egreso y por ende en su inserción en el mercado laboral. En torno a este tema, el documento Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica emitido por el INEE en 2015 hace hincapié en la importancia y la atención que ha de darse a quienes aspiran a ser docentes durante su trayecto escolar y en el acompañamiento durante su desarrollo académico y personal.

### **Referencias Bibliográficas**

- Arzate, Salgado, Jorge (2004). *Fundamentos epistémico-sociológico de la perspectiva cualitativa de la investigación social*, Toluca, UAMEX.
- Berger, Peter L y Luckman Tomas (1986). *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). “*Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las Ciencias Sociales*”. Bogotá, Norma.
- Bordieu, Pierre, et al (1991). *El oficio del sociólogo*. México, Ed. Siglo XXI.
- Escuela Normal de Ixtlahuaca (ENI) (20014). *El seguimiento de egresados en el campo laboral y su impacto en el perfil de egreso*, responsables Beatriz Elena Contreras Hernández y J. Jesús Sánchez Apolonio, Ixtlahuaca. (2013). *Plan de acción para la conformación de cuerpos académicos en formación*, Departamento de Investigación e Innovación Educativa, Ixtlahuaca.

Gallino, Luciano (1990). *Diccionario de Sociología*, México, Ed. Siglo XXI.

Galtung, J. (1993). “Los fundamentos de los estudios para la paz” en Rubio, A. (ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*. Granada, Universidad de Granada.

Gobierno del Estado de México (2018). Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023

Husserl, Edmund (2014). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México. Ed. FCE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México, INEE.

Jares R., Xesús (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Madrid.

Kuhn, Thomas S. (2013). La estructura de las revoluciones científicas. México. Ed. FCE.

SEP, (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México. Diario Oficial de la Federación.

Schutz, Alfred (2015). El problema de la realidad social. Argentina. Ed. Amorrortu.

## CAPITULO 63

### Evaluación de los aprendizajes. Un significado desde las representaciones sociales

Joaquina Edith González Vargas

[jechicagv@gmail.com](mailto:jechicagv@gmail.com)

María Eugenia Ofelia Arzate Ortiz

[o.arte77@gmail.com](mailto:o.arte77@gmail.com)

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

#### Resumen

En el escrito se expone la investigación sobre el significado de la evaluación de los aprendizajes que le dan estudiantes y maestros de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Esta investigación se desarrolló en el ciclo escolar 2013-2014, se pretendió analizar la evaluación desde su función reguladora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en un enfoque pedagógico que involucra el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Se enmarcó en el ámbito cualitativo-descriptivo, en un enfoque procesual. La técnica elegida fue la asociación de palabras que se ubican en los métodos asociativos e interrogativos de la Teoría de las Representaciones Sociales. Se contó con la participación de 23 docentes y 92 estudiantes de la licenciatura: en educación primaria y educación especial. El análisis de la información exigió un tratamiento adecuado a la naturaleza compleja del objeto de estudio, el tipo de población y por el sistema teórico que sustento y justificó la investigación. Se identificaron e hicieron emerger los elementos constitutivos del significado, a través de representar el núcleo central de la representación. En los resultados obtenidos, representados en un *Graph* de similitud, los docentes enmarcan a la evaluación como resultado; los estudiantes en un objeto último de evaluación y objeto atribuido.

**Palabras clave:** Evaluación, aprendizaje, docente, estudiante.

#### Introducción

La evaluación en las instituciones educativas es uno de los puntos inquietantes desde diferentes perspectivas: conductista, crítica, cognitiva. Constantemente se han elaborado propuestas y planteamientos para mejorarla. Incluso se expresa fuertemente que no es posible que se continúen con prácticas evaluadoras tradicionales, cuando la dinámica mundial, impulsada por la globalización y la tecnología, ha generado cambios permanentes en los distintos ámbitos del quehacer humano. Se demanda un cambio en los modos de realizar la evaluación, en especial en las actitudes personales y profesionales de los docentes.

Los resultados dados por los organismos evaluadores se consideran un recurso apropiado para garantizar la calidad de la enseñanza. Sobre todo, porque hoy en día se tiene una internacionalización del saber, lo que ha propiciado la expansión de los conocimientos especializados, derivados de las múltiples prácticas de evaluación educativa, que han contribuido de alguna manera a realizar modificaciones a los programas y los procesos de enseñanza y aprendizajes.

Esta situación es muy compleja, porque surgen tantos procesos que ha provocado perder el sentido de la evaluación, el diseño y aplicación de exámenes, la credibilidad de la información obtenida, pero, sobre todo, la puesta en marcha de una evaluación formativa del



aprendizaje. Así tenemos que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se ha limitado esencialmente al proceso cognitivo, es decir, a los aprendizajes adquiridos. Se encuentra que, en las prácticas de los docentes formadores aún no se ha roto ese esquema tan profundamente arraigado, de que todo el proceso educativo del individuo se deba asentar en una calificación, porque es el valor y el carácter de la eficacia, de la calidad, de la mejora del modelo educativo.

Esta relación es la que llama la atención, la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas que desarrollan los docentes formadores, con los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación. Como también, el avance de la dinámica mundial impulsada por la globalización y las tecnologías, que generan cambios permanentes en nuestra sociedad, y que afectan a las actitudes personales y profesionales de los docentes.

De alguna manera todo lo que se ha presentado en las líneas anteriores, provocan una alteración a las representaciones sociales de la evaluación. En los discursos y las prácticas de los docentes, se expresan las actitudes, informaciones, opiniones y creencias que ponen al descubierto el núcleo central de la representación social. Como también se reflejan las posturas, los conceptos que sobre evaluación de los aprendizajes existen en los imaginarios de los actores educativos. La base teórica-metodológica elegida llevo acercarse a esquemas subjetivos de percepción de la evaluación de los aprendizajes, dados por docentes y estudiantes de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, saber ¿cuáles son las representaciones sociales que de la evaluación de los aprendizajes tienen estudiantes y docentes de la licenciatura en educación primaria y especial.

Lo expuesto expresa lo acontecido en una realidad en forma natural, desde la perspectiva de los sujetos participantes.

### **Proceder metodológico**

Esta investigación se enmarcó en el ámbito cualitativo-descriptivo, en un enfoque procesual. De acuerdo a los objetivos propuestos en la investigación, se procede a trabajar los datos empíricos con la metodología propuesta por Abric (1994). Este proceso constituye la tarea más fecunda en el proceso de investigación, pues se logra acceder a los resultados que exige el objeto de investigación.

El enfoque procesual o cualitativo en proximidad con las reflexiones de Jodelet (2008) y Banchs (2000), se desarrolla en estrecha cercanía con la propuesta original de Serge Moscovici. Esta vertiente asume las características del interaccionismo simbólico procesual, centrándose más en el pensamiento constituyente –procesual- que en el pensamiento constituido –producto o contenido-. Para acceder al contenido de la representación social, el procedimiento clásico utilizado por este enfoque es la recopilación de un material discursivo, producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. Muy independiente de su producción el material discursivo obtenido, es sometido a un tratamiento mediante las clásicas técnicas de análisis de contenido. Este tratamiento proporciona una serie de categorías que permiten reconstruir el contenido de las representaciones sociales.

En la investigación participaron 23 docentes y 92 estudiantes de las licenciaturas: en educación primaria y educación especial.

La técnica que se empleó fue la “carta asociativa”, de los métodos asociativos formulados por Abric (1994). Son un método de asociación libre para la recolección de información, las fases que se siguieron para su aplicación fueron:

1. Introducción de un término (s) inductores (inducidos). Con estos elementos se recolectan las asociaciones libres que va haciendo el sujeto.
2. Segunda serie de asociaciones. A partir de dos palabras que contengan el término inductor y cada uno de los términos asociados producidos por el sujeto en la primera fase.
3. Tercera serie de asociaciones. Referidas al inductor y a las generadas en la primera y segunda fase.
4. Sistematización. Organización y análisis de los datos recolectados.
5. Análisis. Establecimiento de condiciones que permitan determinar el núcleo central de la representación. (León, 2006, p.109)

No se pierde de vista que la información obtenida (traducida en datos empíricos), contiene aspectos cognitivos, simbólicos y afectivos, que dan sentido y direccionalidad a la representación y, que son los elementos que permiten construirla.

### **Análisis de la información**

El análisis de los datos empíricos es un proceso donde se organiza la información recogida por el investigador. Lo más importante para la investigación cualitativa son los datos de las entrevistas, observaciones, notas de campo, entre otros. Todos los estudios cualitativos contienen datos descriptivos ricos: las propias palabras pronunciadas o escritas de la gente y las actividades observables (Taylor y Bodgan, 1987, p.152). Es así que, los procedimientos a seguir varían según las posiciones teóricas adoptadas. Se toma en cuenta la idea de que el análisis es el proceder de extraer sentido a los datos cualitativos. El análisis de la información recabada en la investigación, exigió un tratamiento adecuado a la naturaleza compleja y a la carga de significaciones implícitas que llevaron consigo, también se reconoce que los enfoques procedimentales en el análisis de la información, han dado lugar a muy variados procesos, para los cuales se van describiendo una serie de pasos.

El análisis de datos implicó diseñar una variedad de modalidades de trabajo que permitieron en un primer momento identificar las representaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes dadas por los docentes y alumnos participantes. Se consideró lo mencionado por Jodelet (1984), lo que caracteriza a las representaciones sociales es que se refieren a un objeto socialmente relevante para un grupo y que se generan a través de procesos comunicativos particulares, como la objetivación y el anclaje.

La elección de la metodología fue dada por la naturaleza del objeto de estudio, el tipo de población y, el sistema teórico que sustenta y justifica la investigación. En esta situación se dio una combinación de metodologías. Estas tuvieron el propósito de identificar y hacer emerger los elementos constitutivos, conocer la organización de esos elementos e identificar el núcleo central de la representación. Llegar a ello implicó una aproximación multimetodológica organizada en tres tiempos sucesivos:

1. La identificación del contenido de la representación.
2. El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía.
3. La determinación y el control del núcleo central. (Abric, 1994)

Frente a la estructura y mecanismos de las representaciones sociales, Moscovici (1979), menciona la existencia de tres dimensiones de análisis: la actitud, la información y el campo de representación. La actitud, hace referencia a la orientación favorable o desfavorable frente al objeto de representación. La información -dimensión o concepto- se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social. El campo de representación, remite a la idea de imagen, de modelo social, se concibe como la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada y que puede variar entre grupos.

### *Primer proceder de análisis*

El primer tiempo, consistió en reconocer el contenido de la representación, para ello se empleó el método de clasificación/frecuencia, que consiste en reconocer los elementos centrales de la representación, que vienen siendo los que aparecen con mayor frecuencia. Aquí se realizó una concentración de las palabras obtenidas en cada uno de los niveles de la carta asociativa, a fin de identificar el número de evocaciones por palabra y la frecuencia de las mismas. En este mismo se realiza un segundo análisis de similitud que pone en evidencia relaciones de similitud, como relaciones simétricas que traducen la idea vaga de “ir bien juntos” (Abric, 1994, p.87).

### *Segundo proceder de análisis*

El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía. Resultado de las evocaciones de los tres niveles de la carta asociativa se identifican las categorías que van a representar los diferentes valores y alternativas de tratar al objeto de estudio, es la forma de clasificar, conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara. Podríamos decir que la categoría es aquel código que por su centralidad explica y da sentido a todos los datos y sus relaciones, y por tanto, explica la mayor variabilidad en el patrón de comportamiento social objeto de estudio.

Las categorías en esta investigación se retomaron de la investigación “Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios” (2001) realizada por el Dr. Óscar Eduardo Navarrete Carrascal, de la Universidad de Antioquia.

1. Instrumentalización de la evaluación, comprende palabras como “examen”, “parcial”, “cuis”, entre otras.
2. Evaluación como resultado, sería una categoría que agrupa palabras que expresan este carácter del objeto (“calificación”, “nota”, entre otras).
3. Objeto último de evaluación, se identifican palabras como “conocimiento”, “aprendizaje”, etcétera.
4. Preparación, con miras a enfrentar la exigencia de la evaluación, con términos como “estudiar”, “esfuerzo”, etcétera.
5. Emociones negativas, parece particularmente informadora desde el punto de vista cualitativo, pues agrupa expresiones como, “ansiedad”, “estrés”, “miedo”, etcétera.
6. Objeto atribuido de la evaluación, los participantes pueden expresar que la evaluación sirve para “poner a prueba”, para “controlar”, incluso para “examinar”.
7. Actor / Responsable, esta última es el personaje a quien se le atribuye mayor implicación en la evaluación.

El empleo de estas categorías no significa que el investigador quiera ahorrar tiempo, en la investigación cualitativa es posible emplear categorías de otras investigaciones, además, se ha tenido cuidado al registrar sistemáticamente la información recolectada del trabajo de campo que éste puede entrar a cada una de las categorías.

## **Resultados**

El análisis de las palabras realizado en el primer tiempo, de los tres niveles de la carta asociativa, se obtuvieron 291 palabras por los docentes y 1032 palabras por los estudiantes. Se concentran las evocaciones y palabras, mostrando las que tuvieron un mayor número de evocaciones con la intención de ir identificando las representaciones sociales de la evaluación

de los aprendizajes. Una evocación es una imagen, una simbología que la persona hace sobre un objeto, una palabra y por la experiencia vivida pueden evocarse muchas situaciones.

Tabla 1. Representa evocaciones y palabras de cada uno de los niveles, dadas por docentes y estudiantes.

			evocaciones	palabras	
Docentes	Primer nivel	<b>Competencia</b> , proceso, mejora, evaluación, aprendizaje, <b>conocimiento</b> , formativa	3	21	
	Segundo nivel	<b>competencia</b>	4	4	
		<b>conocimiento</b> , saber, seguimiento	3	9	
	Tercer nivel	habilidades	5	5	
		resolver	4	4	
		retroalimentar	4	4	
		instrumentos, calificación	4	8	
		saber, competencia, cuantitativo, proceso, evaluación	3	18	
	Estudiantes	Primer nivel	<b>conocimientos</b>	13	13
			aprendizaje	13	13
competencias			10	10	
formativa			10	10	
proceso			7	7	
Segundo nivel		aprendizaje	15	15	
		mejora	11	11	
		proceso	8	8	
		competencias	6	6	
		continua	6	6	
Tercer nivel		actitud	6	6	
		<b>conocimientos</b>	38	38	
		aprendizaje	35	35	
		habilidades	28	28	
		calificación, mejora	22	22	
		exámenes,	18	18	
		competencias	17	17	
		medición	16	16	
		actitudes	14	14	
		pruebas	12	12	
estrategia, resultados, desempeño,	11	33			

Las palabras trasladadas a concepto, tiene múltiples significados, su construcción conceptual puede darse desde sus referentes teóricos. Puede estar centrado desde un modelo conductual, centrado en normas o estándares de conducta definidos empíricamente y un modelo estructuralista que entiende la competencia como una capacidad subyacente y generativa. O también en un modelo holístico, que lleva a una formación integral.

Cada modelo puede ser representativo de cada docente que provocaría la negación de los otros. Es significativo en un momento dado identificar qué tipo de literatura se ha empleado para concretar el concepto. Por ello el análisis se basa en características teóricas como la frecuencia y el rango de evocación de palabras, como es el análisis de similitud. Este análisis, tiene el propósito de evidenciar el peso de las relaciones existentes entre cada una de las categorías, con el fin de identificar las relaciones fuertes, las relaciones medianas y las relaciones débiles.

Terminado este análisis, se llevó a cabo un análisis de similitud de categorías sobre la base de la proximidad temática (ocurrencia y similitud temática). Su realización fue a partir de tomar en cuenta las características de cada categoría obtenida con base a lo que describe la teoría destinada a la evaluación de los aprendizajes. De esto emergieron 9 categorías –docentes-, con diferente evocación; y, 13 categorías –alumnos- con diferente evocación (cuadro 1).

Cuadro 1. Categorías que emergieron del análisis de similitud

Docentes		Estudiantes	
Categoría	Evocación	Categoría	Evocación
competencia	10	aprendizaje	63
conocimiento	6	competencia	33
proceso	6	conocimiento	51
evaluación	6	habilidades	28
habilidades	5	mejora	22
resolver	4	actitud	20
retroalimentar	4	proceso	15
instrumento	4	exámenes	18
clasificación	4	medición	16
		pruebas	12
		estrategias	11
		resultados	11
		desempeño	11

De las dos concentraciones se realiza una comparación, resultando identificar mismos conceptos en ambos: competencia, conocimiento, proceso, habilidades.

La forma en que se muestra esta comparación es de acuerdo a sus diversas relaciones; esto lo da la dimensión de campo de representación, elemento constitutivo de las representaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes. Se realiza una aproximación de las imágenes establecidas que mantienen al objeto de estudios. El campo de representación se identifica con los resultados obtenidos del análisis de los niveles de la carta asociativa, es la forma mediante la cual se organiza el contenido de una representación. Éste campo de representación está caracterizado por una configuración del objeto en cuestión –el núcleo de las representaciones sociales-. Que es la parte más estable y sólida de la representación. El centro de la representación y componente más original e importante es el núcleo figurativo, constituye la imagen o modelo icónico que sintetiza los significados y relaciones asociadas al objeto. El resto de elementos de la representación social cobran sentido en relación a este núcleo figurativo.

Al trabajar estos análisis se procede a exponer la etapa de naturalización, contenida en la objetivación de la representación social. Las categorías se representan en un *Graph* de similitud global (Flament y Rouquette, 2003). La imagen 1 y 2 corroboran la centralidad y las relaciones fuertes, medianas y débiles de las categorías.

Imagen 1. Representaciones Sociales de los docentes sobre la Evaluación de los Aprendizajes en los alumnos

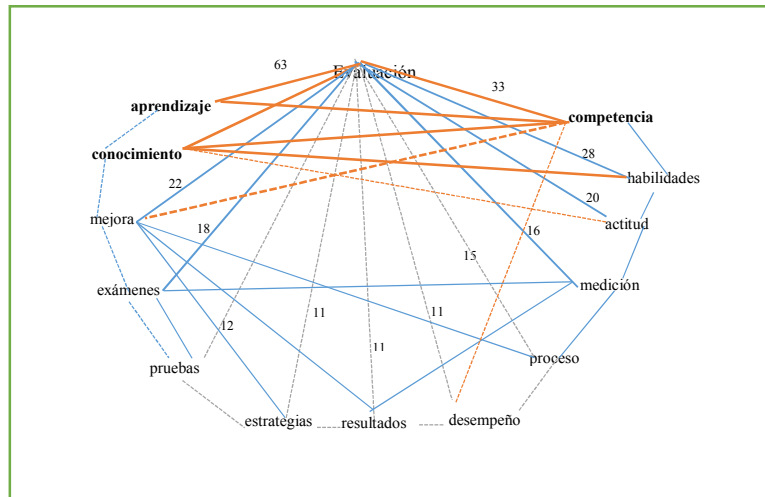
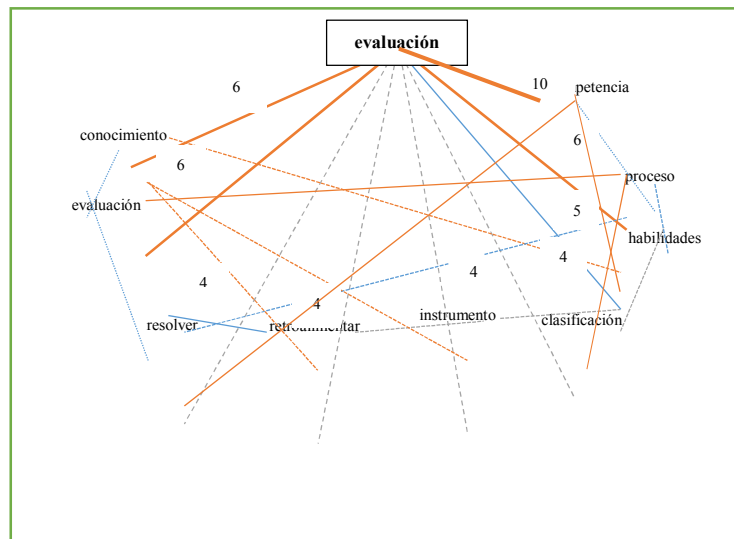


Imagen 2. Representaciones Sociales de los docentes sobre la Evaluación de los Aprendizajes en los docentes



Resulta interesante ver que después de competencia, continua el concepto de conocimiento. Se puede entender que al llevar a cabo un tipo de evaluación el estudiante adquiere conocimientos. O también, vivir en una sociedad del conocimiento, la intención de desarrollar un plan de estudios es crear conocimiento, por lo que la evaluación debe de ir en ese sentido, que se pueda evaluar los procesos, los logros de desempeño, etcétera. Lo que sí puede reconocerse en cada uno de los conceptos es que se deja ver diferentes tipos de evaluación.

Los conceptos que emergen de los estudiantes normalistas centran una evaluación formativa, aprendizaje, competencia, conocimiento, habilidades, mejora... Cada concepto tiene un significado muy amplio, de muchas miradas. Esto se presenta por la experiencia directa con el objeto de estudio. Su lenguaje simbólico de la evaluación lleva lo ético, la norma, los

discursos políticos, los discursos de los docentes, en fin, puede ser todo aquello curricular, político, social que envuelve al estudiante.

En el *segundo proceder* las categorías emergieron de revisar con mucho cuidado cada una de las palabras que presento una mayor evocación en cada uno de los niveles.

En estos resultados para reconocer las representaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes, se retoma la categoría que más conceptos presenta. Ya concentrados los datos empíricos de cada uno de los niveles que integra la carta asociativa, donde se identifica el número de evocaciones y palabras que los participantes le dan al término inductor “evaluación”, se procede a un segundo análisis que es ubicar las palabras de cada nivel, en cada una de las categorías. Así se tiene que la información obtenida de los docentes y alumnos se identifica:

Tabla 1. Categorías obtenidas de los niveles de la carta asociativa de los docentes

Instrumentalización de la evaluación	Evaluación como resultado	Objeto último de evaluación	Preparación	Emociones negativas	Objeto atribuido	Actor / responsable
	calificar corroborar comprobar acreditación evidencia asignar avalar parámetro aprobación	Conocimiento -to aprendizaje competencia logro mejora	analizar actividades teoría planeación trabajo		Formativa asignar avalar valorar evaluación proceso	

Fuente: Navarro (2001).

La elección de las categorías no fue arbitraria, estuvo regida por principios, además de ello, hay que tener en cuenta ciertos factores que pueden influir en la misma categorización. Los principios pueden ser, su relevancia, su exclusividad, su complementariedad, su especificidad y su exhaustividad (Galeano, 2004). Los factores que inciden en el diseño de las categorías están dados por los objetivos de la investigación, las características objetivas del contexto, la accesibilidad a las unidades de análisis, el grado de discriminación que se quiera hacer de la población.

Tabla 2. Categorías obtenidas de los niveles de la carta asociativa de los alumnos

Instrumento	Como resultado	Preparación	Emociones	Objeto último de evaluación	Objeto atribuido	Actor / responsable
examen prueba instrumentos	calificación resultado	análisis planeación esfuerzo preparación sistematización esfuerzo compromiso colaboración confirmar conocer	presión nerviosismo frustración actitudes éxito alegría	conocimiento aprendizaje competencia proceso mejorar fortaleza enseñanza habilidades desempeño innovar logros valoración rendimiento significativa avance cambio desarrollo evaluación evidencia	formativa psicopedagógica cuantifica mide diagnóstica metodología estrategia tipología subjetiva sumativa cualitativa cuantitativa medición cualitativo continuo procedimiento final inicial seguimiento	docente alumno

## Conclusión

En los resultados obtenidos la presencia de la representación social es los estudiantes, manifiesta la idea de ser una práctica como objeto último y atribuido de la evaluación; no están implicados como responsables de la evaluación; la preparación de la evaluación admite varios adjetivos propios de la responsabilidad que debe tener el estudiante. El sentido de la representación social genera diversas preocupaciones que inspiran el desarrollo de reflexión y autonomía a este tema.

Se pondera que las representaciones sociales resaltan al conocimiento de sentido común, como una forma de saber práctico que vincula al sujeto con el objeto en procesos de carácter social, es decir se relacionan directamente y exclusivamente con el sentido común de las personas. Los docentes y estudiantes integran el espacio escolar, compartiendo ideologías, valores, normas, intereses comunes y procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en el aula escolar.

La representación social de la evaluación de los aprendizajes, dada por los participantes, unen las experiencias en una función simbólica de lo que implícitamente es el significado de evaluación. La imagen condensada en su pensamiento, es expresada en cada una de las palabras propias de su discurso, de la interrelación entre docente-alumno, del grupo. El proceso metodológico empleado, permitió descomponer ese discurso en categorías simples, naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico de lo que significa la evaluación. Lo que se lee en el análisis y resultados ha surgido de los resultados del estudio. Posiblemente, hay que incursionar más en realizar estudios similares en otros programas de formación, para reconocer si se muestra el mismo efecto de lo que aquí se encontró como resultado.

## Referencias Bibliográficas

- Abric, Jean Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Traducido por Dacosta Cheverel y, José y Flores Palacios, Fátima. México, Ediciones Coyoacán.
- Banchs, R. M. A. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Papers on Social Representations Textes sur les représentations sociales. Volumen 9, pages 3.1-3.5: Peer Reviewed Online Journal.
- Flament, C. & Rouquette, M. L. (2003). Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. Paris: Armand Colin, En Navarro y Marta (2009). *Representaciones sociales del habitante de la calle*. Universitas Psychologica. Vol.9, No. 2, mayo-agosto 2010, pp.345- 355.
- Galeano Marín, María Eumelia (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín. Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Jodelet, D. (1984). *La representación Social: fenómenos, conceptos y teoría*. En: Moscovici, S (coord.). Psicología Social II. Barcelona. Paidós.
- \_ (2008). *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. Año 3, núm. 5, pp.32-63.
- León Paimé, E. F. (2006). *Reconociendo relaciones complejas: Prueba piloto de la captura de representaciones sociales de la contabilidad y la contaduría*. Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, diciembre, año/ vol. XIV, número 002. Bogotá: Colombia. Universidad Militar Nueva Granada.



Moscovici Serge (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires. Huemul.

Navarro Carrascal, Óscar Eduardo (2001). Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios. Antioquía. Universidad de Antioquía. [Consultado el 11 de abril de 2013]. Disponible en:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/index>

Taylor S.J. y Bodgan R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. España: Paidós.

## CAPITULO 64

### El desgaste profesional del docente universitario

María Elena V. Escalona Franco; [helen1313@hotmail.com](mailto:helen1313@hotmail.com)•  
María Florinda Vilchis García; [mfg4808@gmail.com](mailto:mfg4808@gmail.com)  
María del Coral Herrera Herrera; [cherrera2002@hotmail.com](mailto:cherrera2002@hotmail.com)  
Universidad Autónoma del Estado de México

#### Resumen

La presente investigación se realizó con la finalidad de conocer los aspectos psicosociales que coadyuvan al desgaste psicológico en los docentes universitarios, cuya respuesta es fundamentalmente emocional, situando los factores laborales y los organizacionales como condicionantes y antecedentes de éste síndrome. Bajo esta perspectiva el desgaste psicológico es un síndrome de tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional o personal.

Se encuestaron a 195 docentes de Tiempo Completo (PTC) o Investigadores del Sistema Nacional de Investigación (SNI) de la Universidad Autónoma del Estado de México. Encontrando que en el 57.1% de los docentes la tensión del trabajo altera sus hábitos del sueño. El 50% de los docentes durante la jornada laboral se ponen tensos, que el salario del profesor es muy poco motivador. La política educativa pide mucho a cambio de poco. Acaba las jornadas de trabajo extenuado y los directivos no lo valoran positivamente como docente.

**Palabras claves:** burnout, factores psicosociales, PTC, SNI.

Problema de investigación. Desde los primeros estudios realizados por el psicólogo Herbert Freudenberger en 1974, con grupos voluntarios que manifestaban síntomas físicos y psíquicos bien diferenciados: percepción de un estado de agotamiento, como consecuencia de trabajar intensamente, hasta el límite de no tomar en consideración las propias necesidades personales y “quemarse”. Posteriormente, Maslach en 1982 estudió las respuestas emocionales de los empleados de profesiones que ayudaban a personas eligiendo el mismo término “*burnout*” (Arís, 2004). La mayoría de estos estudios se han llevado a cabo en Europa, pero son relativamente recientes las investigaciones y los estudios con el tema del “*burnout*” o “*síndrome de estar quemado*” en el ámbito educativo.

La palabra estrés crónico laboral, *burnout* o síndrome de desgaste profesional, es un término, que todo profesional ha llegado a escuchar o sentir, el *burnout* altera sus capacidades, produciendo síntomas tanto psíquicos como físicos, los cuales se pudieran manejar o evitar (Maslach y Jackson 1981).

Pero, ¿de qué manera el *burnout* se relaciona con los factores sociodemográficos y económicos de los docentes PTC/SNI de la UAEMex y además ¿cómo se alteran las actividades de su trabajo? Estos cuestionamientos obedecen a que algunos estudios (Bórquez, 2004; Maslach y Jackson, 1981), han demostrado que el personal docente padece de *burnout*, sobre todo cuando dedica una porción cada vez más grande de su vida a trabajar.

---

• Líder del CA “Investigación Educativa” Facultad de Odontología

Dada la importancia de las alteraciones que ocasiona el síndrome de desgaste profesional *burnout*, se consideró tratar este fenómeno en los PTC y los SNI de la UAEMex, debido a que permanecen más tiempo dentro del espacio universitario.

El buen desempeño académico es un indicador del éxito en las instituciones educativas, para lo cual es necesario conocer el estado de salud psicosomático de los docentes universitarios debido a la docencia que practican en su cotidianeidad y así sembrar la reflexión sobre la importancia de la misma como una herramienta estratégica que debe ser considerada por la institución, para alcanzar altos grados de productividad y sobre todo mejorar el nivel de calidad en la Universidad Autónoma del Estado de México.

### **Objetivos**

1. Describir el grado del síndrome del desgaste profesional *burnout* en docentes PTC/SNI de la UAEMex, para generar propuestas orientadas a su prevención.
2. Identificar algunos factores sociodemográficos, de salud y económicos vinculados al *burnout* en docentes PTC/SNI de la UAEMex.

### **Metodología**

Se utilizó un instrumento de Maslach Inventory Burnout (MBI) con 65 ítems, el cual debería ser contestado por los miembros que conforman el cuerpo académico, se le presentó al docente en forma de enunciados afirmativos que exploran la frecuencia de diversos aspectos con relación a su interacción y desempeño laboral; se utilizó una escala tipo likert para cada enunciado, con 6 opciones que van desde nunca hasta todos los días, su puntuación se corresponde con una escala baja, media o alta que permite caracterizar la presencia del nivel de *burnout* en el sujeto.

Se corroboró la consistencia interna del instrumento que arrojó un índice general de 0.80; para agotamiento emocional 0.90, baja realización personal 0.71 y para despersonalización 0.79 (Maslach y Jackson, referido por Ríos, 2002: 39). El IMB evalúa tres subescalas:

**Agotamiento emocional** (9 ítems).- Caracterizado por una progresiva pérdida de las energías vitales y una desproporción creciente entre el trabajo realizado y el cansancio experimentado. En esta etapa las personas se vuelven más irritables, aparece la queja constante por la cantidad de trabajo realizado y se pierde la capacidad de disfrutar de las tareas. Se les empieza a percibir como personas permanentemente insatisfechas, quejasas e irritables.

Se valoró la vivencia de estar cansado emocionalmente por las demandas de trabajo; se traduce en sensaciones de sobre esfuerzo físico y hastío emocional causados por las continuas interacciones con otras personas.

**Despersonalización** (5 ítems).- Modo de responder a los sentimientos de impotencia, indefensión y desesperanza personal. No expresan estos sentimientos y resuelven los motivos que los originan, las personas que padecen *burnout* muestran una fachada hiperactiva que incrementa su sensación de agotamiento y en esta fase alternan la depresión y la hostilidad hacia el medio.

Se valoró el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento, actitudes y respuestas cínicas hacia las personas beneficiarias de un servicio prestado por el profesional.

**Baja Realización Personal** (8 ítems).- Consiste en el progresivo retiro de todas las actividades que no sean las laborales vinculadas con las actividades que generaron el *burnout*. Hay pérdidas de ideales y, fundamentales, un creciente apartamiento de actividades

familiares, sociales y recreativas, creando una especie de autorreclusión. Los demás comienzan a percibirlo/a como una especie de fanático depresivo y hostil.

Se valoró los sentimientos de baja autosuficiencia en el trabajo, la pérdida de confianza en la realización personal y la presencia de un negativo autoconcepto como resultado situacional. Dicha investigación es de tipo exploratoria, descriptiva, transversal, la cual se caracteriza por describir la relación entre desgaste profesional *burnout* y sus tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. También se describe el *burnout* con relación a los factores sociodemográficos y económicos, que intervienen en el desarrollo del síndrome de *burnout* PTC/SNI de la UAEMex. Los límites: de espacio en la Universidad Autónoma del Estado de México durante el año 2017.

### **Marco teórico**

El síndrome de *burnout* se ha generado específicamente en aquellas profesiones donde existe una relación directa e intensa con otras personas, y donde muchas veces se ofrece algún tipo de servicio (Moreno, 1990 citado por Ramírez, 2005).

El “*burnout*” es un término anglosajón, cuya traducción es: “estar quemado”, “exhausto”, “desgastado”, “perder la ilusión por el trabajo”. También conocido como “síndrome del estrés crónico laboral”, “síndrome de desgaste profesional”, “síndrome del quemado” o “síndrome del estrés laboral asistencial” es un estado de cansancio físico y emocional, resultante de las condiciones del trabajo o sobrecarga profesional (Freudenberger, 1974).

Catherine Maslach y Susana Jackson lo han descrito como un concepto que se inicia con una carga emocional y su correspondiente tensión que conduce al agotamiento del sujeto, quien comienza a exhibir conductas de distanciamiento y actitudes cínicas respecto a las personas que atiende, lo cual crea dudas con relación a la competencia y realización profesional. Se trata de un concepto multidimensional, acompañado de síntomas físicos (Román, 2003).

La docencia, es una actividad considerada agotadora y con niveles significativos de *burnout*, ya que el docente durante la enseñanza tiene contacto con la gente por ser receptores de su actividad profesional (Montaño, 2002).

En el caso de la educación, Jemkins y Calhoun (1991) recogen un gran número de variables que aumentan el estrés laboral. Entre ellas cabe citar la falta de preparación y formación, la incompetencia de la administración pública para resolver los problemas, expectativas irreales o el problema de aulas masificadas.

En la actualidad, el término *burnout* se utiliza para referirse al desgaste profesional que sufren los trabajadores de los servicios a personas: la enseñanza, la salud, entre otras (Ramírez, 2005).

Quien padece este síndrome, se encuentra cansado, desilusionado, malhumorado y agresivo, se convierte en forma progresiva en mal trabajador (Vitoria, 2002).

El impacto negativo del *burnout* se presenta en la salud, en el bienestar de las personas, en diversos problemas organizacionales. En este sentido, la educación es una actividad profesional que más interés ha suscitado, por ser considerada altamente estresante y cuya presencia es permanente y a la cual el docente hace frente de una forma coherente aceptándola o superándola, además de los costos a nivel individual, organizacional y gubernamental.

De aquí que la sintomatología del síndrome se agrupe en cuatro áreas (Guerrero y Vicente, 1999):

- 1) *Síntomas psicósomáticos*: cefaleas y migrañas, fatiga crónica, úlcera y trastornos gastrointestinales, mialgias en cuello y dorso, alteraciones del sueño,

hipertensión y en las mujeres trastornos del ciclo menstrual y alergias; también se han encontrado en estudios (Khadzhiolova, 1994, Daleva, 1980) altos niveles de oxycorticoesteroides, adrenalina y noradrenalina, y elevado riesgo de enfermedad cardiovascular.

2) *Síntomas conductuales*: ausentismo laboral y jubilación anticipada (Mykletun, 1999), conducta impulsiva y violenta, excitabilidad, abuso de drogas y alcohol, alimentación excesiva o la pérdida de apetito, así como incapacidad de relajarse.

3) *Síntomas emocionales*: Tristeza, poca tolerancia hacia las personas que demandan sus servicios, despersonalización que implica actitud fría e impersonal, deseos de abandonar el trabajo, irritabilidad, menor capacidad de concentración y atención, ansiedad, descenso del rendimiento laboral, baja autoestima donde sobresale la ausencia de sentimientos de éxito y competencia en el ejercicio de su trabajo (Calvete, 1999) e insatisfacción (Schonfeld, 1990; Hiller, 1991 y Burke, 1989 referido por Montaña, 2004).

4) *Síntomas defensivos*: Es la negación emocional, donde el profesional utiliza este mecanismo para poder aceptar sus sentimientos, negando toda sintomatología, con conductas como: negación de las emociones, ironía, atención selectiva, desplazamiento de sentimientos hacia otras situaciones o cosas, generalmente hacia lo que le resulta menos desagradable (Álvarez y Fernández, 1999 referido por Montaña, 2004).

Asociados estos componentes del síndrome de desgaste profesional, pueden producirse alteraciones comportamentales como ausentismo laboral, abuso de alcohol, consumo de drogas, fármacos, etc., alteraciones psicológicas como cefaleas, insomnio y trastornos gastrointestinales que pueden repercutir en incapacidades laborales (Novoa, 2005).

En forma genérica, los factores asociados al síndrome de *burnout* se agrupan aquellos que tienen que ver con la persona, su contexto y la organización. Los que más se mencionan son: autoexigencia, baja tolerancia al fracaso, necesidad de excelencia y perfección, necesidades de control y omnipotencia frente a la tarea que realizan (Ríos, 2002). Estos factores, provocan el síndrome de *burnout*, porque constituyen alguna motivación inconsciente que presiona a la persona para asumir sobrecargas de trabajo y provocan agotamiento, ineficacia personal o profesional, desencadenando problemas familiares, laborales y de salud. Los factores desencadenantes pueden ser (Ríos, 2002): *factores de personalidad* que caracterizan a una persona idealista, optimista, perfeccionista, cuyas expectativas suelen ser superiores con relación a sus capacidades o recursos. Los rasgos de personalidad ansiosa y obsesiva le llevan a dedicarse en exceso al trabajo, se autoimpone una sobrecarga de trabajo, porque posee una elevada autoexigencia, se cree insustituible e indispensable en todo lo que hace, aunque llega a cuestionarse su nivel de competencia frente a las expectativas y exigencias de las personas a las que brinda su servicio profesional o de la organización donde labora. En *factores sociodemográficos* existe uniformidad de criterios entre los investigadores de este síndrome, sin embargo, Cherniss (1980) y Maslach (1982) coinciden en los siguientes:

- **Edad**: se presenta en los primeros años de trabajo, porque es el periodo de inexperiencia e inmadurez en que los profesionales enfrentan la transición de las expectativas idealistas que tienen sobre su profesión y la realidad de su práctica cotidiana.
- **Sexo**: las mujeres representan el grupo más vulnerable, por los variados roles que desempeñan como esposa, madre y profesional, lo que representa una sobre carga

de trabajo que impacta a los ámbitos personales, familiares y laborales. Por esto la mujer tiende a experimentar más agotamiento emocional y a sentirlo más intensamente, mientras que el hombre lo expresa a través del distanciamiento personal y social.

- **Estado civil:** particularmente en este factor no existe acuerdo, algunos autores relacionan la aparición del *burnout* con aquellas personas solteras o que no tienen una pareja estable. Al parecer presentan más cansancio emocional, menor realización personal y mayor despersonalización, mientras que en los casados es menor su presencia. La tendencia a agotarse entre quienes tienen hijos es menor, pueden ser más resistentes al síndrome debido a la presencia de éstos, porque la pareja estable y los hijos sirven de soporte emocional para afrontar los conflictos, por la madurez psicológica y la estabilidad emocional que proporcionan.

- **Nivel académico:** las personas que no poseen estudios de postgrado pueden experimentar más *burnout* que aquellas que lo tienen, esto de acuerdo a los requerimientos del campo laboral, de la organización o institución en que presentan sus servicios, que muchas veces presionan a la persona a realizar actividades para las que no está preparada.

Los factores de la organización asociados al síndrome de burnout, de acuerdo a Cherniss (1980), se encuentran los siguientes:

- **Sobrecarga de trabajo.-** La cantidad del número de horas trabajadas, así como el nivel de exigencia o grado de dificultad de la actividad profesional desarrollada es un factor importante en el agotamiento físico y emocional de las personas, produciendo disminución cuantitativa y cualitativa de la calidad del servicio prestado.

- **Turnicidad laboral.-** La naturaleza propia de algunas profesiones requiere en la administración del servicio proporcionado, turnos laborales inestables o cambiantes, así como jornadas de trabajo prolongadas con pocas horas de descanso, alternancia o cambio constante de turnos diurnos o nocturnos

- **Antigüedad laboral.-** Se encuentra relacionado con la antigüedad en el desempeño laboral o profesional.

- **El salario.-** La insuficiente retribución por el trabajo desempeñado, no favorece la calidad de vida del profesional, lo cual puede estar relacionando con otros factores.

- **Excesivo control burocrático.-** La organización o institución que no favorece la autonomía y libertad del profesional para realizar su trabajo, e impone límites de tipo administrativo exagerados a su personal, fomenta en ellos la insatisfacción laboral y personal.

- **Metas de la organización.-** Es necesario que la organización clarifique sus metas y objetivos dándolos a conocer para que los profesionales que laboran en ella los hagan suyos y pretendan alcanzarlos.

- **Compañeros de trabajo.-** La atmósfera social, fría, distante y demasiado formal entre los compañeros, no favorece que las personas se sientan parte de un equipo, atrofiando la comunicación y las relaciones de apoyo y retroalimentación, constituyéndose potencialmente en una fuente de estrés constante, que le lleva al aislamiento personal y laboral.

- **Jefes y supervisores.-** El tipo de liderazgo ejercido puede traducirse en fuentes de tensión e insatisfacción laboral cuando éste no brinda estructura y orientación al trabajo, y no proporciona el apoyo emocional requerido por el subordinado.

- **Satisfacción/insatisfacción laboral.**- Aquí podrían incidir de manera directa e indirecta todos los factores anteriores, porque un trabajo que no ofrece posibilidades de desarrollo personal y profesional, reconocimiento a la labor realizada, un ambiente agradable, buenas relaciones interpersonales con los jefes y los compañeros, un salario digno y una estabilidad laboral, se convierten en fuentes de insatisfacción potencial.

Existe similitud del *burnout* con otras manifestaciones psicológicas como:

**Depresión.**- Leiter y Durup (1994) señala que el síndrome de quemarse por el trabajo *burnout* es fundamentalmente un constructo social que surge como consecuencia de las relaciones interpersonales e institucionales, mientras que la depresión es un conjunto de emociones y cogniciones que tiene consecuencias sobre esas relaciones interpersonales.

**Ansiedad.**- Cotton (1990) señala que es un síndrome de aprehensión, tensión, malestar o desasosiego que experimenta una persona al anticipar un peligro especialmente cuando el origen de éste es desconocido. De esta forma la ansiedad puede ser una parte de la respuesta al estrés y puede ser considerada un rasgo de personalidad.

**Fatiga.**- Pines (1993) indica que una de las principales diferencias entre quemarse por el trabajo y la fatiga física es que la persona se recupera rápidamente de la fatiga pero no del síndrome de quemarse.

## Discusión

Se observa que en la UAEMex existe un esquema de académicos viejos que se encuentran entre los 46 años y más, padecen de fatiga, aburrimiento, trastornos somáticos: obesidad, cefaleas, aumento de colesterol y triglicéridos, insuficiencias cardiacas y Ca (CICMED, 2008)<sup>38</sup>.

Los PTC/SNI se encuentran en estado de “estrés”, es decir, “sensación de que su situación laboral supone una amenaza para su autoestima y bienestar psíquico” y por su edad cronológica padecen tecnoestrés puesto que, el trabajo cotidiano lo deben realizar a través de medios informáticos de vanguardia.

Se encuentran discrepancias en los siguientes apartados: Los espacios de trabajo no son acogedores, esto significa que fueron contruidos en el tiempo y había que aprovechar el espacio, con orientación y sin orientación, en el primero o cuarto piso, con escaleras y más escaleras, etc.; los académicos desconfían de la apreciación docente y más bien parecería ser un instrumento de fiscalización o de simpatías o de la Ley del Talión; los resultados también alertan sobre los problemas que vendrán de irritabilidad, somnolencia, falta de emotividad, condiciones frustrantes de trabajo o de estudio: excesiva exigencia o competitividad, monotonía, normas incongruentes, insatisfacción vocacional, cambios tecnológicos acelerados que la persona no puede integrar, alimentación desnaturalizada con tóxicos industriales, lugares de trabajo con poca seguridad o con carga electrostática, microorganismos patógenos, catástrofes, baja de productividad debido a la alteración en los hábitos del sueño; bloqueando el funcionamiento de los procesos cognitivos, es decir, de la claridad mental, preocupaciones recurrentes, que pueden llegar a invadir el sueño y mantenerse despierto la mayor parte de la noche, y los miedos que se imponen sobre el resto de los pensamientos que son capaces de distraer de lo que se está haciendo.

Con signos emocionales como: apatía e indiferencia, ansiedad, miedo, sensación de inutilidad, depresión, irritabilidad y estado defensivo; fatiga mental: problemas de concentración, pensamiento poco fluido, esfuerzo continuo, dificultad para emprender

---

<sup>38</sup> Centro de Investigación de Ciencias Médicas (CICMED) de la Universidad Autónoma del Estado de México

nuevas acciones. Actitudes de negación: ignorar síntomas, negar problemas, continuar trabajando a pesar de estar demasiado cansado para continuar. Arrebatos de emoción: sentimientos que afloran y desaparecen súbitamente en lugar de perdurar como un estado de ánimo predominante. Preocupaciones y pensamientos obsesivos: una conciencia continúa del evento estresante que irrumpe de manera recurrente, más allá de los límites del pensamiento necesario para resolver un problema. Ideas intrusivas: sorprendidas y súbitas, pensamientos que no tienen nada que ver con la tarea mental en curso. Pensamientos, sensaciones y emociones persistentes o ideas que la persona es incapaz de detener. Hipervigilancia: un estado de alerta, indagación y búsqueda desproporcionada, que se caracteriza por una tensa expectativa. Insomnio: imágenes e ideas persistentes que dificultan la conciliación del sueño. Malos sueños: pesadillas y despertares angustiosos

También se encuentran signos físicos entre las cuales se menciona: enfermedades frecuentes de todo tipo, contracturas musculares y dolores de columna vertebral como lumbalgia, ciática o dolor cervical. Dolencias menores: Náuseas, insomnio, dolor de cabeza, problemas digestivos, cambios de peso, cambios de apetito, problemas sexuales. Agotamiento físico: fatiga continua, cansancio sin causa.

Otro dato alarmante es la desmotivación, fenómeno que ocurre en muchos académicos que han ingresado a los Cuerpos Académicos, con categorías contractuales prestadas y para poder concursar a la categoría F, se requiere: Tener grado de doctor o estudios que acrediten una preparación académica equivalente; tener una antigüedad mínima de 10 años como PTC/SNI, o carga académica equivalente; acreditar la calificación de 450 puntos; haber obtenido el dictamen favorable del Consejo Académico respectivo.

También se presentan cuadros de hipertensión arterial, irritabilidad, infarto al miocardio, parálisis facial, diarreas, cefaleas como causa de ciclos de descanso prolongados como son: periodo de vacaciones, periodo de navidad y año nuevo, etc.

### **Referencias Bibliográficas**

- Arís, N. (2004) *El síndrome de burnout en los docentes de educación infantil y primaria de la zona del Valles Occidental*. Universitat Internacional de Catalunya.
- Bórquez, S. (2004) *Burnout, Estrés Circular en Profesores*. Journal Arte, Ciencia y Tecnología. Santiago de Chile.
- Cherniss, C. (1980) *Staffburnout Job Stress in the Human Services*, Bervely Hills. Sage
- Cotton, D.G. (1990). *Stress management: An integrated approach to therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Esteve, J. M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona, Lara 1987-89, 3a Edit. Paidós.
- Freudenberg, H. (1974) burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165 vol 12(1) 5/22
- Garcés de Los Fayos, E.J., López Soler, C. y García Montalvo, C. (1997). *El síndrome de "burnout" y su evaluación: Una revisión de los principales instrumentos de medida*. Poster presentado en el I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología. Madrid.
- Guerrero, E. y Vicente C. (1999) Tesis doctoral titulada *Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*, Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Universidad de Extremadura, España.



- Leiter M.P. y Durup, J. (1999) En Gil Monte y Peiró *Delimitación conceptual del Síndrome de Quemarse por el trabajo mediante la diferencia de los otros conceptos*. Madrid Síntesis S.A.
- Marras, C. (2004) *El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajo docente*. Universidad Nacional de San Luis, San Luis Argentina,
- Maslach, C. (1982) *Burnout. The cost of caring*. Prentice-Hall, Inc, New Jersey.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981) *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2 (99), 99-113
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986) *Maslach burnout Inventory*, Manual (2da. Ed) Palo Alto, California Consulting Psychologists Press
- Montaño, C. (2004) Tesis de Maestría. *Manifestaciones Psicossomáticas del Estrés en el Ámbito Laboral*. Universidad Nacional Autónoma p.58
- Moreno, B. (1999) *Burnout docente, sentido de la coherencia y Salud Percibida*, Departamento de Psicología, Biología y de la Salud. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Psicología y Psicología Clínica*, (4), 3, pp 163-180.
- Pines, A. (1993) *Fatiga*. Madrid: Síntesis S.A.
- Pueyo RC. (2000) *El síndrome de burnout o desgaste profesional*. España, Jano EMC (Diagnóstico).
- Ramírez, A. (2002) Tesis de Maestría: *Un acercamiento al Síndrome de burnout en la docencia UNAM*. Campus Acatlán.
- Ramírez, J. (2005) *Confiabilidad del cuestionario Maslach burnout Inventory en una muestra de Trabajadores del D.F.* Tesis para obtener el Grado de Mtro. en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México, México D.F.
- Rios, A. (2002) *Un acercamiento al Síndrome burnout en la docencia UNAM*, Campus Acatlán, Maestro en Pedagogía
- Román, J. (2003) *Estrés y burnout en profesionales de la Salud de los niveles Primario y Secundario de Atención*. *Revista Cubana de Salud pública*, marzo-diciembre, año/vol. 29, número 002, Sociedad Cubana de Administración de la Salud. La Habana, Cuba pp.103-110
- Vitoria, H. M. (2002) *Estudio del Síndrome de burnout o Desgaste Profesional en los Profesores de la Universidad de los Andes*, Universidad de los Andes.

## CAPITULO 65

### **La Práctica Docente para Contribuir a la Evaluación como Competencia Profesional en los Estudiantes de la ENCH**

Angelita Juárez Martínez  
jumaanlly@gmail.com  
Escuela Normal de Coatepec Harinas

#### **Resumen**

El objetivo de este estudio de caso de carácter cualitativo fue analizar si las prácticas que realizan los docentes de la Escuela Normal de Coatepec Harinas (ENCH), contribuyen a una de las competencias profesionales que marca el Perfil de egreso de los estudiantes normalistas en el marco del Plan de Estudios 2012 y que a la letra dice “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa”. Para ello fue necesario identificar las prácticas que realizan los docentes al interior del aula y su contribución al desarrollo de dicha competencia. Se utilizó un cuestionario en línea a estudiantes de 3° y 5° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y se revisaron 14 planeaciones didácticas de docentes del Ciclo Escolar 2017-2018. Los resultados mostraron que las prácticas de los docentes son expositivas, lecturas de textos y elaboración de productos, las prácticas de evaluación que realizan a los estudiantes, son cuantitativas, carentes del dialogo y retroalimentación, la autoevaluación y coevaluación como práctica y estrategias están ausentes. El alumnado expresa que es necesario que las practicas docentes contribuyan al desarrollo de competencias como: diseño de situaciones didácticas y en ellas la implementación de actividades didácticas individuales y en grupo convergiendo prácticas de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación como medio de mejora de los aprendizajes., esta última como característica de la evaluación a la que alude el documento de Orientaciones para la Evaluación de los Estudiantes emanado del Plan de Estudios 2012 y que requieren practicar los docentes.

**Palabras claves:** Práctica docente, Evaluación, Competencia profesional, Plan de estudios 2012.

#### **Problema de estudio.**

La formación inicial que imparten las Escuelas Normales con la Reforma Curricular 2012 para formar a docentes de educación básica requiere pensar la práctica docente, las formas de enseñar, aprender y evaluar pues argumenta Freiré, que cada maestro se forma "en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos". Y es a partir del 2011 y 2012 que se plantea la necesidad de un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante y un enfoque basado en competencias, lo que implica según la SEP (2012) una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestionando el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada. ¿Cómo son las prácticas de los docentes?, ¿Estas contribuyen al desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes?

Hoy se requiere una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, con la urgencia de mejorar sustancialmente los proceso de formación inicial de los futuros docentes adquiriendo el estatus de una profesión de alto nivel, en esta lucha,

parafraseando a Fierro (1999) a los docentes ... queremos ofrecerles una perspectiva distinta para abordar la práctica docente ... en el convencimiento de que solamente con ellos y desde dentro es posible transformar la educación; en la convicción de que considerarlos sujetos y protagonistas de sus propios procesos de formación implica un esfuerzo serio por ir más allá de los enfoques educativos centrados en la adquisición de conocimientos y de habilidades considerando los elementos que permiten comprender la lógica que da sentido a las prácticas cotidianas en el aula y la escuela.

Para Heritage (2007) es necesario que se compartan los objetivos y se comprenda el proceso y progreso del conocimiento al realizar intervenciones pedagógicas que requieren ser reflexionadas pues tomando como un punto de partida a la organización de “Mexicanos Primero”, quien hace un llamado a priorizar 10 acciones clave para la defensa del derecho a aprender, destacándose la número 10 que a letra dice: “Poner inmediatamente en marcha la transformación de la formación inicial docente, presentando el plan pendiente respecto a las normales y otras escuelas formadoras, para que respondan tanto al nuevo perfil marcado por la ley como a las expectativas del Modelo Educativo”

Derivado de lo expuesto anteriormente, es importante investigar si la práctica del docente favorece a la evaluación como competencia profesional en los estudiantes de la Escuela Normal de Coatepec Harinas pues una de las razones que hacen necesaria la investigación se encuentra en el análisis exhausto del documento “Orientaciones para la evaluación de los estudiantes”, al señalar que en lo que corresponde a la evaluación de los estudiantes, su “orientación, tiempos, modalidades y estrategias deben ser atendidos por los docentes y directivos de las Escuelas Normales, de manera que, efectivamente, pueda dar cuenta de la naturaleza del proceso y de los resultados que logran los estudiantes” (SEP, 2012.p.7). Asimismo, Inciarte & González (2009) argumentan que las Instituciones de Educación Superior, requieren hoy día un personal académico altamente competente para el desempeño de sus funciones de docencia y es en la misión de la Escuela Normal de Coatepec Harinas como Institución de Educación Superior donde está asentada la tarea del formador de docentes: Misión: ...generar una práctica docente innovadora. por lo que es urgente profesionalizar la docencia y desempeñarse como docentes competentes con perspectivas distintas para abordar su propia práctica con el convencimiento de que solamente con ellos y desde dentro es posible transformar la educación.

Esta investigación se constituye a partir de la preocupación por conocer y dar cuenta si la práctica docente contribuye a una de las competencias profesionales que marca el Perfil de egreso del Plan de estudios 2012 y que a la letra dice: “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” dando cabida al debate académico y reflexiones que tienen que desprenderse a partir de referentes teóricos, conocimiento existente y prácticas docentes.

### **Objetivo General**

Analizar si las prácticas de los docentes de la Escuela Normal de Coatepec Harinas contribuyen a la evaluación como competencia profesional en los estudiantes en el marco del Plan de estudios 2012.

### **Objetivos Particulares**

- Identificar las prácticas de los docentes que contribuyen a la competencia profesional que refiere a evaluación.

- Comprender la importancia de las prácticas docentes para contribuir a una de las competencias profesionales de los estudiantes en el marco del Plan de Estudios 2012.

### **Pregunta**

¿La práctica docente contribuye a la evaluación como competencia profesional en los estudiantes de la ENCH?

### **Marco Teórico**

Para tener una comprensión clara de los aspectos centrales en los que se basó el estudio, se tornó importante revisar categorías como: práctica docente, evaluación, competencias profesionales y Plan de Estudios 2012.

El **Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2012** es el documento que rige el proceso de formación de maestros, describe sus orientaciones curriculares, elementos generales y específicos que lo conforman de acuerdo con las tendencias de la educación superior, considerando los modelos y enfoques vigentes del plan y los programas de estudio de educación básica en este, el perfil de egreso está constituido por competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Dicho perfil de egreso comprende competencias genéricas y profesionales, las primeras expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados y las segundas desempeños con un carácter específico integrado por conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales.

Desde hace tiempo las **competencias** se están convirtiendo en un factor determinante en el hacer de las personas, específicamente en el ámbito laboral y educativo, así, dar paso a los retos y desafíos de los docentes del siglo XXI es dar cuenta de las problemáticas que se tienen y de los desafíos a los que se enfrenta el profesorado, es entonces cuando en este contexto educativo cobra relevancia el tema de las **competencias profesionales** definidas desde García, Cabrero et.al (2008) como un conjunto identificable y evaluable de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de la práctica. Zoia y Canto (2009) argumentan que uno de los retos que se deben enfrentar es el de preparar a las nuevas generaciones de profesores en un contexto específico, capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas, y es en esos contextos donde **la práctica** según la SEP (2012) es el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad, una práctica social, objetiva e intencional. “La práctica es un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden ser definidos, enseñados y aprendidos de manera objetiva.” (Elmore, 2010. p.67) lo que implica una autorreflexión ante una variedad de realidades cambiantes, favoreciendo la capacidad para realizar intervenciones pertinentes e innovadoras prestas a la crítica y ejercicio de ser autoevaluada.

Es dichas prácticas la **evaluación** es un proceso integral, formativo y sistemático que requiere recopilar información cualitativa y cuantitativa para conocer, analizar y valorar los aprendizajes de los alumnos y el desempeño de los docentes, el dominio de contenidos de los programas educativos con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a mejorar y ajustar la acción educativa. Esta forma de evaluación es la que Álvarez (2003, p. 116) define como aquella “puesta al servicio de quien aprende”. En el

Plan y Programas de Estudio 2012 se concibe como un proceso de recolección de evidencias del logro de las competencias, integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción, centrándose en la atención de los logros, aciertos y errores que los alumnos manifiestan en el trayecto lo que implica un esfuerzo mayor para los docentes, pero asegura la calidad de los aprendizajes.

### **Metodología**

La presente investigación hizo uso del enfoque cualitativo, el punto de partida fue el reconocimiento del carácter reflexivo de la investigación social ponderando según Vuelvas (2002), la naturaleza del fenómeno, percibiendo significados a los que se le asignan diversas valoraciones e interpretaciones como punto central de énfasis, analiza la realidad subjetiva, sus bondades son la amplitud, la profundidad de ideas, la riqueza interpretativa y la contextualización del fenómeno.

La investigación fue de nivel descriptivo y la tarea fue analizar si las prácticas que realizan los docentes al interior del aula en el marco del Plan de Estudios 2012., contribuyen a la evaluación como competencia profesional en los estudiantes de la ENCH para ello se eligió el Estudio de Caso (EC) porque permitió describir las prácticas del docente en un contexto definido aunque es importante mencionar que el contexto social, histórico y cultural de la Institución le dio un matiz particular a la investigación., así como un sello de identidad al contexto en general y al tema de las practicas docentes que favorecen a la competencia profesional que refiere a evaluación en particular.

El muestreo fue intencionado, seleccionando a 31 estudiantes del 3° y 5° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria durante el Primer Semestre del Ciclo Escolar 2017-2018 para aplicarles como instrumento un cuestionario en línea con preguntas abiertas y el análisis de documentos:16 planeaciones didácticas de docentes que impartieron cursos en los semestres mencionados. La interpretación y análisis de la información fueron concentradas y de ello se mencionan los siguientes hallazgos:

### **Discusión de los resultados**

Las respuestas en los cuestionarios en línea y planeaciones didácticas de los docentes evidencian prácticas expositivas, de lectura por equipos e individual y elaboración de productos en clase sin que los alumnos participen en actividades de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación a los productos elaborados por lo que resulta necesario la revisión de las orientaciones curriculares que plantea el Plan de Estudios (2012): Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, practicando la diversidad de estrategias de enseñanza aprendizaje que pueden implementar en su tarea docente y contribuir al logro de competencias profesionales señaladas en el perfil de egreso, entre ellas la que refiere a evaluación, además según la SEP (2012) al conocer las orientaciones curriculares se genera una docencia que centre su interés en la promoción y movilización de los aprendizajes de los estudiantes y una enseñanza por competencias que representa la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social.

Los estudiantes expresan que las prácticas docentes no son congruentes con lo que plantea el Plan de Estudios 2012, pues argumentan que en variadas ocasiones el proceso de enseñanza se centra en exposiciones teóricas, manifestando la necesidad de que los docentes diseñen y apliquen situaciones didácticas que estén en estricto apego a los Programas de curso con la intención de favorecer ambientes de aprendizaje y la competencia profesional que refiere a

evaluación, en esta última solicitan rúbricas de evaluación y prácticas de autoevaluación y coevaluación. Y es Monereo (2013) quien argumenta que hoy en día nadie discute que para responder a los desafíos actuales de la transferencia del conocimiento debemos abandonar las “figuras docentes que basen toda su didáctica en la exposición oral de contenidos a la espera de que sean reproducidos por un auditorio de anotadores copistas”. Hoy se requiere la transformación radical de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en las aulas sobre todo aquellas que a evaluación se refieren.

Los estudiantes refieren que en las practicas del docente se hace la revisión de documentos y lecturas, pero no se propician prácticas de evaluación especificando el trabajo a realizar y evaluación a aplicar, señalan: “Se dan pocos elementos para realizar una autoevaluación, no se proporcionan rubricas, no se centran en la retroalimentación como oportunidad de mejora”, por lo que no se favorece la competencia que dice: “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa”.

### **Conclusiones**

Los docentes requieren conocer las Orientaciones para la Evaluación de los Estudiantes 2012 para precisar los elementos conceptuales y metodológicos que orientan los procesos de evaluación de los estudiantes de acuerdo con los enfoques de los Planes y Programas de estudio 2012 así como las principales características de la evaluación de competencias y el tipo de evidencias que es pertinente obtener para observar los desempeños significativos de los estudiantes ante una situación o problema específico del contexto profesional pues según la SEP (2012) su orientación, tiempos, modalidades y estrategias asumen rasgos particulares que deben ser atendidos por los docentes y directivos de las Escuelas Normales, de manera que, efectivamente, pueda dar cuenta de la naturaleza del proceso y de los resultados que logran los estudiantes.

Las prácticas del docente tienen que ser orientadas desde un enfoque por competencias, promoviendo una cultura de la evaluación en las que se practique la autoevaluación, coevaluación, retroalimentación y reflexión – acción por lo que el compromiso es según Torres (2006) la urgencia de una preparación docente amplia y profunda para forjar al "nuevo educador" enfrentado una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada.

Hoy según L'écuyer (2001) se requiere implantar la costumbre de realizar evaluaciones exitosas y fructíferas, vencer la resistencia e indiferencia hacia la práctica que se realiza, los docentes tienen que ser especialistas de la evaluación en las disciplinas que enseñan, si no están convencidos que hay problemas, será muy difícil generar mejoramientos durables y que mejor que iniciar a autoevaluar su práctica docente para reconocer problemas, proponer y realizar acciones que promuevan competencias profesionales en el alumnado.

Las prácticas educativas de los docentes no se apegan a la tarea asentada en la misión institucional que a la letra dice: “generar una práctica docente innovadora...”, “misma que dé cuenta del dominio, conocimiento y puesta en práctica de una de las competencias profesionales que establece el Plan de Estudios 2012: utilizar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo pero para ello es necesario que haya algunas personas capacitadas en el campo de la evaluación y encargadas de ayudar a las unidades que realizan su autoevaluación.

## Recomendaciones

Es necesario orientar las prácticas del docente que refieren a evaluación que permeen los procesos formativos de los estudiantes de la ENCH mediante la revisión del documento “Orientaciones para la evaluación de los estudiantes” del Plan de Estudios 2012.

Entre pares de docentes y/o acompañamiento se observen las prácticas del docente al interior del aula para retroalimentar su práctica; como una forma de valorar aspectos axiológicos manejados en el proceso del logro y para el reconocimiento de las fortalezas y debilidades en el desempeño docente y posteriormente realizar seminarios de apoyo y reflexión sobre los errores y aciertos de su propia práctica cotidiana.

Participar en espacios colegiados con la autorreflexión de la práctica profesional con la oportunidad de integrar comunidades de aprendizaje para dar paso a nuevos planteamientos y desafíos en todos los ámbitos desde el contexto actual en el que labora y se desenvuelve.

Realizar ejercicios meta cognitivos para desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”, pues Cabrera (2001) la define como aquella habilidad de la persona que le permite tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un “diálogo interno” que nos induce a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos, y por qué lo hacemos.

Es necesario y urgente que el docente inicie un proceso continuo de reflexión-acción sobre su práctica educativa con el propósito de dar cuenta de sus procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación en el aula de clases, reconociendo lo que falta por aprender, iniciando con una introspección, autocrítica y compromiso profesional hacia la educación, Fierro (1999) argumenta se trata de tomar distancia respecto de la propia práctica educativa, de mirarla como lo harían otros, para volver a acercarse a ella con una perspectiva distinta, renovada, con la mira puesta en un futuro que se puede empezar a construir ahora.

## Referencias Bibliográficas

Álvarez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.

Cabrera F.A. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Departamento de didáctica y organización educativa. Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación Universidad de Barcelona, Revista Española de Pedagogía. Año LIX, enero-abril, n.218.pp.25 a 48.

Elmore Richar. (2010). *Mejorando la escuela desde el aula de clases*.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Maestros y Enseñanza, Paidós.

García, Cabrero, Loredo y otros (2008). *Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente*. En Rueda, M. (coordinador). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM/ Plaza y Valdés.

Heritage, M.. (2007). *Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145. Consultado el 28 de agosto del 2009 desde Academic Research Library. (Documento ID: 1368173981).

Inciarte Romero, Nerylena; González, Lorena. (2009). *Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y evaluación de los aprendizajes*. Omnia, vol. 15, núm. 2, mayo-agosto, 2009., pp. 39-55. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

L'écuyer, Jacques (2001) *La evaluación en la enseñanza superior* en Revista Diálogo Educativo, vol. 2, núm. 4, julio-diciembre, pp. 1-26 Pontificia Universidad de Católica do Paraná Paraná, Brasil.

Monereo, Carlos. (2010). *Las competencias profesionales de los Docentes*. Universidad Autónoma De Barcelona. Consultado en <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf> el 2 de julio de 2015.

SEP (2012). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación primaria*.

SEP (2012). Orientaciones para la Evaluación de los Estudiantes.

Torres, Rosa María. (2000). *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Sistema Escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores*. Instituto Fronesis. Quito-Buenos Aires.

Vuelvas, Salazar, Bonifacio. (2002). “*El sentido y el valor*. En busca de un modelo de Orientación Educativa”. Editor Angelito.



## CAPITULO 66

### La Enseñanza de la Lengua Yokot'án como Segunda Lengua: Una Experiencia Formativa

Andrea Campos Cerino; [andre\\_ita2@live.com.mx](mailto:andre_ita2@live.com.mx)  
Roberto Morales Hernández; [rober\\_dj1992sep@hotmail.com](mailto:rober_dj1992sep@hotmail.com)  
Jesús Salvador Velázquez; [chuyjesu.01@gmail.com](mailto:chuyjesu.01@gmail.com)  
Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA) Tabasco

#### Resumen

El presente trabajo expone las experiencias obtenidas en nuestras prácticas profesionales realizadas en Escuelas Primaria Bilingües y multigrado, ubicadas en comunidades del Estado de Tabasco, con relación a la enseñanza de la lengua Yokot'án. Compartimos las estrategias y actividades permanentes tomadas de la propuesta multigrado 2005 para la enseñanza y alfabetización específicamente de 3° y 4° grado, con el propósito de fomentar el aprendizaje de ésta lengua. Así como los fundamentos en la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas que nos invitan a reflexionar sobre nuestro desempeño en la enseñanza y quehacer docente en base al rescate de la lengua originaria.

**Palabras Clave:** Enseñanza de la Lengua, Yokot'an, Identidad Lingüística.

#### Introducción

Las experiencias en la enseñanza de la lengua indígena Yokot'án es fructífera en la razón a que los niños y niñas conozcan la importancia de preservar la cultura, así como sus tradiciones que existe en la entidad de Tabasco.

Existen dos tipos de hablantes: los que se aprenden desde el núcleo familiar y es enseñado directamente por la madre y las otras lenguas que se adquieren o se aprende como segunda lengua.

Durante nuestro proceso formativo hemos logrado una serie de experiencias significativas que han puesto un cambio radical en la manera de ver a los pueblos indígenas y la importancia cultural en el rescate del respeto de la interculturalidad de la cual somos parte y encargados de la enseñanza de la misma.

En el presente trabajo describimos parte de los logros que hemos obtenido al ser propiciadores del fomento de la lengua Yokot'án del estado de Tabasco, en las diferentes escuelas en las que hemos tenido la oportunidad de realizar nuestras prácticas profesionales. La rama en la cual desempeñamos nuestra visión a futuro, es en educar a los niños de nivel primaria e iniciar a romper las barreras de las diferencias culturales, que impiden sentir menosprecio y la cohibición de retener su lengua madre al grado de perderla y optar por la lengua oficial en México.

En ocasiones también hemos vivido ese rechazo al querer dar a conocer la lengua y sentirla menospreciada, añadida la desesperación al no poder entablar una comunicación con personas que son hablantes de la lengua en un 100%.

#### Antecedentes de la lengua originaria

Los hablantes de Tabasco se denominan a sí mismos yoko yinikob (“hombres verdaderos”) y yoko ixikob (“mujeres verdaderas”), que hablan el yokot'án (“la lengua verdadera”).

El vocablo “chontal” despectivamente hablado; proviene del náhuatl chontlalli que significa extranjero en español, y fue impuesto por los antiguos mexicanos a poblaciones localizadas como indígenas.

La lengua *yokot’án* pertenece a la familia lingüística maya, de acuerdo con diferentes investigaciones indican que el *yokot’án*, junto con el *ch’ol* y el *chorti* forman un grupo estrechamente emparentado, cercano también con las lenguas *tseltal* y *tsotsil* de Chiapas y un poco más alejada con el *tojolabal* y el *chuj*; todas pertenecientes a la familia lingüística maya.

Como todas las poblaciones que fueron dominadas por los españoles, los hablantes de la lengua Yokot’án fueron evangelizados y se les impuso el castellano, perdiendo con esto la importancia de la lengua materna y adoptando costumbres como parte de la nueva transculturización.

El bilingüismo en las comunidades de hablantes de Yokot’án y castellano disminuyó considerablemente de mediados a finales del siglo XX como consecuencia de la percepción de la población en Tabasco, al minimizar o tratar en forma peyorativa a los hablantes nativos, ya que al adquirir el Yokot’án como lengua materna su aparato fonador emite los sonidos mayormente guturales y al adquirir el castellano como segunda lengua hay evidencias a nivel fonético, sintáctico y semántico de la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda. Lo cual derivó en que muchas familias dejaran de practicar y enseñar a las nuevas generaciones el Yokot’án como su lengua materna y desplazarlo a una segunda lengua.

El profesor Isidro García García quién nació en Tamulté de las Sabanas, una de las pocas comunidades Bilingües del estado y quién actualmente es nuestro profesor de Yokot’án en el Instituto de Educación Superior del Magisterio, nos comparte lo que sus padres le decían sobre como el Yokot’án fue desplazado por el español o castellano después de que en 1925 se creara la primera escuela en la comunidad, tal hecho conllevó a que dicha lengua se viera amenazado como lengua materna; "los maestros que llegaron decían que los niños no aprendían por culpa de la lengua, los padres creyeron que era cierto y dejaron de enseñarles el yokot’án, así es como ya en los 60 un gran número de habitantes de esta comunidad ya no hablaba su lengua indígena".

El uso de la lengua Yokot’án en diversas comunidades de los municipios de Nacajuca, Jalpa de Méndez, Centro y Centla varía dependiendo de la importancia que tiene el aprendizaje de está en la identidad de los pobladores. Tanto docentes como alumnos de la escuela normal hemos podido observar y constatar que los padres de familia cuestionan a los docentes titulares o los practicantes cuando quieren enseñar a sus hijos. Muchos de ellos no asumen el aprendizaje de la lengua Yokot’án como parte de su identidad ya que solo los abuelos o gente adulta son los que platican usando la lengua materna y siguen las tradiciones y costumbres de lo que representa ser Chontal.

Los libros de textos gratuitos han apoyado a la enseñanza de las lenguas indígenas. En 1993 se convocó a docentes de diferentes estados para elaborar los primeros libros en la lengua indígena. Uno de los docentes convocados fue el Profr. Isidro García García quién nos menciona que participo en la elaboración de los materiales en Yokotan para el estado de Tabasco, sin embargo, fue hasta 1997 que se publicaron dichos materiales y a partir de entonces se distribuyen cada año en las escuelas interculturales bilingües.

De acuerdo al Censo de Población y vivienda 2010, las lenguas indígenas mas habladas en Tabasco son 4, el chontal de Tabasco con 37, 072 hablantes, el chol con 13 840, el Tzetzal tiene solo 2849 y el Tzolzil 1379. Dichos datos nos sitúan por debajo de la media nacional

debido a que solo el 3% de la población habla una lengua en la entidad cuando la media es de 6.7%. Con esta información el estado se encuentra en la posición número 15 de toda la república mexicana.

En el 2015 se llevó a cabo la encuesta Intercensal realizada por el INEGI, sobre la información socio demográfica en el estado de Tabasco dando a conocer que Tabasco tiene una población de 2, 395, 272 habitantes de los cuales 1 223 680 son mujeres y 1 171 592 son hombres.

En relación con las variantes dialectales de la lengua *yokot'án*, según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), señala que existen cuatro variantes lingüísticas de esta lengua: el Central, Este, Sureste y Norte, sin embargo, de acuerdo con la percepción de los hablantes de la lengua *yokot'án*, sólo existen tres variantes lingüísticas:

- **Central:** que comprende los municipios de Nacajuca, Jalpa de Méndez y Centla, a excepción de la comunidad de Quintín Arauz, además en el municipio de Centla se adscribe la variante del Este del municipio de Centro.
- **Este:** comprende el municipio de Centro, asimismo se identifica que los del Ejido José López Portillo de este mismo municipio pertenecen a otra variante del sureste del municipio de Macuspana.
- **La del sureste:** comprende los municipios de Macuspana y Jonuta.
- 

### **Desarrollo Temático**

El proceso de enseñanza de la lengua originaria parte de los conocimientos que tenga el alumno en su momento, para poder adecuar los contenidos al contexto.

Enseñar la lengua indígena es un proceso en que se involucran los agentes educativos como son: alumnos, maestros, directores, padres de familia y habitantes de la comunidad con el fin de preservar su cultura y validarla como suya en la necesidad de compartirla y darla a conocer en otros contextos para aprender mutuamente.

Con relación a la preservación de la lengua y la forma en que trabajamos con los estudiantes en prácticas pasadas en contextos indígenas, desarrollamos diversas estrategias que ayudan al sostenimiento de la lengua como es el caso de los alfabetos móviles, esto ayuda a la formación de las palabras y la escritura facilitando a los alumnos a escribir de acuerdo a las reglas que marca el alfabeto vigente.

*“Es a partir de estos planteamientos que, el Programa de Lengua Yokot'án se fundamenta en cuatro principios pedagógicos, desde los que se desarrollan y promueven el conjunto de actividades que permitan a las y los docentes cumplir los propósitos relacionados con el aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas, así como aquellas para explicar, indagar, precisar, informar, exponer y reflexionar, sobre la lengua yokot'án”* (Programa de Lenguaje Yokot'án del estado de Tabasco. Quiénes hablan una lengua).

Así mismo se requiere cumplir estos principios logrando enseñar a los estudiantes de nivel primaria con materiales didácticos en este caso: juegos loterías, memoramas, juegos de dominós, alfabetos móviles, así como elaborando materiales con alumnos que pueden ser la elaboración del álbum, periódico mural, exposición, etc.

Usar diferentes materiales en el trabajo de campo y darle la importancia a la lengua y el respeto que se merece es la propuesta fundamental de este trabajo de recopilación.

Como futuros docentes debemos adecuarnos a las condiciones en la que estén los niños hablantes de lengua indígena, no que los estudiantes se adecuen a las condiciones del docente,

al hacer nosotros situaciones similares infringimos los derechos de los niños, por esta razón, el tiempo según nuestra experiencia en campo, no debe ser limitado en virtud de la enseñanza de la lengua indígena.

Nuestra propuesta respecto al tiempo destinado en la escuela, es que la lengua tenga el mismo valor que la asignatura de español, llevando a cabo un plan de clases donde diariamente se apliquen actividades para el fomento de la misma, como lo menciona la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

*ARTÍCULO 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (INALI, 2013, pág. 03)*

### **El aprendizaje y la enseñanza de la lengua Yokt'an.**

A partir de la experiencia de uno de nosotros como hablante de esta lengua, los referentes nos llevan a conocer la forma en que los jóvenes la adquieren a través de los abuelos, padres y vecinos. Escucharlos cuando platican despierta el interés para que conozcan las palabras más comunes tales como dar los buenos días “uts'kin”.

En este sentido, la forma de generar el aprendizaje de los niños con los que trabajaríamos nos llevó a diseñar estrategias que permitieran despertar el interés para aprender dicha lengua.

Nuestra estrategia permanente fue la elaboración del alfabeto móvil, identificando y elaborando todas las grafías que corresponde al alfabeto yokot'án del estado de Tabasco; éste alfabeto estuvo conformado por dos fases. La primera consistió en la elaboración por parte de nosotros, para darles a conocer el material a los padres, docentes titulares y alumnos, para que en la segunda fase fuese elaborado por alumnos y padres de familia en una actividad en conjunto. El objetivo fue la integración de los padres de familia con sus hijos, y sobre todo para que conocieran la forma en que nosotros nos involucramos en el proceso de rescate de la lengua y no pensarán que estábamos ajenos al proceso.

Uno de los temas abordados en el libro *La entidad donde vivo* fue sobre “las características y actividades de la población en mi entidad” les dimos a conocer palabras básicas y saludos en la lengua yokot'án como puede ser: “ust kín” buenos días, “k'a dios” gracias, “ust tarde” buenas tardes, “ust ak n” buenas noches, “chumí” siéntate, “chumín-la” siéntense, “numén” pase (pasar), “¿k né k kába?” ¿Cómo te llamas?, “¿káche a kába?” ¿Cómo estás?, “ajkinjun”, alumnos, “ijkinjun” alumnas, “ajyejun” maestro, “ijyejun” maestra, “ijchok” chamaca, “chok' chiok” niño, “na' píyo” gallina, “chok píyo” pollito, “simín” caballo, “chitám” cerdo, entre otras palabras.

Al estar en contacto directo con los agentes involucrados los docentes titulares nos preguntaban cómo trabajar el material después de que nosotros regresáramos a nuestra institución. Si teníamos un plan de trabajo que les pudiéramos dejar para ponerlo en práctica, esto cuando los docentes no eran hablantes. En cuanto a los docentes titulares hablantes de la lengua la reacción era positiva y al ver estos recursos y al trabajar con la lengua sentimos su motivación al querer seguir implementando estrategias, que como le recalcábamos no fue una idea propia, porque fue extradita de una propuesta adaptada a las condiciones de los estudiantes.

También usando esta estrategia por medio de trabajo colaborativo por equipo, pareja y de manera individual donde también propicia valores universales en la participación de los equipos e incentivando la participación democrática decisiva en los alumnos donde ellos mismo crean ambiente de aprendizaje.

Otras de las estrategias que se realizaron fue el uso de los juegos de lotería en la lengua materna Yokot'án se elaboró de acuerdo a la cultura de la región, por ejemplo: sobre las bebidas, comidas, tipos de instrumento, utensilio, herramientas de música.

Se procuró que los materiales didácticos estuvieran diseñados de acuerdo al contexto cultural del niño, tales materiales los elaboran también los niños juntos con sus padres y nosotros como en el caso anterior. Es importante mencionar que fueron elaborados con material reciclado como botellas y cartón.

Los temas en este caso fueron sobre las partes del cuerpo humano masculino y femenino (cabello, pie, boca, oreja, ojos, etc.); los colores básicos como amarillo, rojo, verde, blanco, negro; los números de las cuales se basa en cinco i, 2, 3, 4, y 5 así como los clasificadores numerales que existen en ellas.

Al final de nuestra práctica y al aplicar nuestra evaluación pudimos constatar que un 85% de 79 estudiantes de tres escuelas distintas donde se aplicó la estrategia del alfabeto móvil, conocían el alfabeto en lengua originaria yokot'án indicio que nuestra labor camino por el sendero del éxito.

### **Conclusión**

Como conclusión de este trabajo distinguimos que la ventaja de usar esta estrategia fue que cada estudiante al elaborar su material se involucraba en su proceso de aprendizaje, se podía apreciar que el rescate de su lengua no es un proceso ordinario, además de que como docente se siente la motivación al ver una reacción favorable. Por otro lado, está la reacción de los padres hacia el aprendizaje de sus hijos, se tuvo la oportunidad de conversar con ellos y expresaron que siendo hablantes del Yokot'an, no sabían que existía alfabeto de la lengua.

Las desventajas es que como responsable de la actividad sin ser hablante de la lengua, implica un estudio más a fondo en cuanto a la pronunciación, momentos al hablar y la fluidez en el manejo de la lengua originaria al estar en un contexto donde los adultos se comunican en su lengua.

En ocasiones se percibe rechazo de los hablantes, lo que hace que se sienta frustración en algunas etapas. Pero los sentimientos negativos se eradicán al ver que hay resultados favorables.

Finalmente creemos que enseñar la lengua nos hace conocernos, nos encontramos a nosotros mismo, las habilidades y capacidades formadas durante el trayecto formativo de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe da frutos, esas clases de Yokot'án que parecían rezagadas y sin afán nos dan aliento a que vamos por buen camino en seguir aprendiendo para ser mejores educadores en lengua indígena.

México si puede ser un país con freno a la discriminación de lenguas indígenas y estamos firmes en que la niñez es el futuro de nuestro país. Porque ser indígena es una virtud que pocos tenemos, ser hablante de una lengua autóctona es grande, pero ser docente rural es la labor más noble y nuestra causa es guiar, fomentar y respetar el YOKOT'ÁN DE TABASCO.

### **Referencias Bibliográficas**

INALI. (13 de MARZO de 2013). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 03. México.

López, J. M. (2006). El Chontal de Tabasco. Nacajuca, Tabasco: Comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas.

Programa de Lenguaje Yokot'án del estado de Tabasco. Quiénes hablan una lengua, o. a. (s.f.).

Propuesta Multigrado (2005) secretaria de educación pública.

## CAPITULO 67

### **Perspectiva de los alumnos sobre competencias adquiridas: curso Herramientas Básicas para la Investigación**

Blanca Julia Silva Ballesteros; [bj.silvab@gmail.com](mailto:bj.silvab@gmail.com)  
María Guadalupe Siqueiros Quintana; [enesmarilu@gmail.com](mailto:enesmarilu@gmail.com)  
Nydia Morales Ledgard; [jynjin@hotmail.com](mailto:jynjin@hotmail.com)  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

#### **Resumen**

El propósito de este estudio es evaluar el curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa (HBIE) desde la perspectiva de los alumnos, con base en el análisis del discurso de los estudiantes, desde el autodiagnóstico hasta definir la competencia adquirida al finalizar este. Se realizó un grupo focal donde se realizaron tres preguntas detonantes con una población porcentual de los cinco grupos que cursaron el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, utilizando una metodología cualitativa con análisis descriptivo, generándose 3 familias de códigos. Dicho análisis se llevó a cabo con el ATLAS.ti7 con una categorización libre. Los resultados indican que los estudiantes aluden tener conocimientos básicos sobre la investigación educativa antes del curso y de acuerdo a las expectativas expuestas y lo que aluden haber aprendido, el propósito del curso se cumple en un porcentaje alto, desarrollando la competencia profesional del curso, dejando la tarea de mejorar algunos procesos y dando oportunidad a la realización de ajustes al mismo que provean de una mejor capacitación en este sentido a los docentes en formación y así cumplir con el fundamento del Plan de Estudios 2012.

**Palabras Clave:** Investigación educativa, estudiantes, plan de estudios, evaluación, competencias profesionales.

#### **Planteamiento del problema**

La educación normal en México ha existido como tal desde 1820 cuando se creó la primera escuela, la cual no tenía como objetivo la formación de profesores, sino que pretendía formar preceptores que aconsejaran y establecieran el orden, siendo hasta 1886 que se construyeron verdaderas escuelas normales como la Veracruz y la de la Ciudad de México que hasta la fecha continúan activas (Fundación UNAM, 2015).

A partir de esa fecha se empezaron a establecer por todo el país en sus distintos tipos (rurales, urbanas, superiores, etc.) hasta lo que se conoce actualmente como tal. De igual forma sus planes de estudio se han ido modificando desde el utilizado en tiempos del porfiriato y el cardenismo, donde eran distintos los utilizados en Escuelas Normales (EN) rurales y urbanas, que ya en 1942 se unificaron y solo se distinguían porque las primeras enseñaban materias relacionadas a la agricultura, siendo de esta forma que a través del tiempo los mencionados planes de estudio se han ido reformando de acuerdo a las necesidades que la misma dinámica educativa mundial y el país tienen, transitando por varias antes de llegar a la versión vigente del Plan de Estudios (PE) para las Escuelas Normales Públicas con la Reforma Curricular 2012.

El PE de la reforma mencionada es el que se aplica actualmente en casi el 100% de las EN del país, el cual atiende a necesidades actuales en el ámbito de la educación superior y a la

vez se hace alineación con los Planes y Programas de Educación Básica, pues de acuerdo a las políticas nacionales, esa fue la principal intención, tal y como lo establece el acuerdo 649 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2012) el cual dice:

La reforma curricular y los planes de estudio que de ella se derivan se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales (pp. 2-3).

En atención a lo anterior la malla curricular actual se encuentra dividida en 5 trayectos formativos, entendiendo por estos “la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas” tal y como se menciona en el acuerdo 649 (DOF, 2012, p. 14), a través de los cuales se pretende lograr el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales que se establecen en el perfil de egreso del futuro docente.

Para efectos de este estudio se retoma el curso de Herramientas Básicas de la Investigación Educativa (HBIE) el cual se imparte en el 5° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), ubicado en el trayecto psicopedagógico y que atiende a la competencia profesional que alude al uso de los recursos de investigación educativa que enriquezcan la práctica docente del futuro profesor y a su vez pueda expresar su interés por la ciencia y la misma investigación (DGESPE, 2012).

El análisis que se lleva a cabo es sobre las perspectivas y la evaluación que cuatro grupos de 5° semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) que tomaron el curso realizan, respecto a lo que consideraban saber sobre investigación educativa, lo que querían aprender y al cierre del semestre lo que ellos aluden haber aprendido. El interés en hacer el análisis mencionado radica principalmente en conocer hasta qué punto la impartición del curso abonó al logro de la competencia profesional para la que fue diseñado.

La Investigación Educativa (IE) es un campo relativamente nuevo para las EN, ya que se ha incursionado en él desde hace muy poco tiempo a través de la conformación de Cuerpos Académicos (CA), por ello resulta importante hacer el análisis de lo que un curso con el de HBIE aporta a los docentes en formación que serán quienes en algún momento puedan formar parte del colegiado de una EN y quienes tendrán la oportunidad de hacer investigación en sus aulas en la búsqueda de soluciones a problemáticas generales o particulares presentadas en su espacio de trabajo tal y como lo menciona Serrano (2004, p.37), quien expresa que “la investigación es una actividad deliberada y sistemática de búsqueda que conduce a la conceptualización, la expresión, la concepción y la producción de algo nuevo (descubrimiento e invención)”.

En la actualidad no se encuentran investigaciones al respecto que enfoquen el análisis en lo que aquí se pretende, la mayoría de los estudios encontrados se centran en formar como investigadores a los docentes ya egresados a través de cursos, especializaciones, diplomados o estudios de posgrado, sobre todo en el país.

En el ámbito internacional Carvajal y Castellanos (2007) presentan un estudio de una EN de Colombia que realiza un análisis respecto del funcionamiento de la asignatura de investigación respecto a la calidad científica y su capacidad de ser útil al futuro docente para entender el contexto social en el que trabajará, el enfoque de dicho análisis se realiza desde el quehacer del docente de la EN en el aula de clases haciendo la indagación e interpretación desde el punto de vista institucional, desde el docente y desde el estudiante que permita hacer



una confrontación en el escenario de la clase y de esta forma determinar si es necesario hacer ajustes al mismo.

En este mismo sentido y dando un carácter de esencial a la IE en la formación de todo educador, Pinto y Sanabria (2010) realizan un estudio en el cual la pretensión es determinar cuáles son los contenidos esenciales relacionados al tema para la formación integral del futuro educador con la intención de mejorar la calidad en la investigación en las IES y fortalecer la formación del docente investigador “que se caracterice por ser continua, con dominio de conocimientos, capacidades de reflexión, análisis y crítica, compromiso social y política, condiciones necesarias para el trabajo ético, consciente del rigor que acompaña la construcción del trabajo científico” (Pinto y Sanabria, 2010, p. 207) y así asuma el compromiso de desarrollarse en el enfoque de la investigación en cualquier ámbito educativo. En contraste en el contexto nacional se realiza una investigación documental en una EN rural de Tlaxcala, donde se realiza un análisis del estado que guarda la IE en las escuelas formadoras de docentes de dicho estado con el fin de definir los retos que enfrentan estas instituciones ante la implementación del nuevo PE 2012 buscando un primer acercamiento que deja ver que las EN enfrentan grandes retos, mismos que ya no se pueden dejar para después, lo que implica una reorganización de las actividades que desarrollan los docentes y las instituciones para incorporar los procesos de IE a sus actividades como parte de su quehacer cotidiano.

Como se puede notar en las investigaciones previas, el enfoque desde el que se han realizado es pensando en mejorar el desarrollo de los docentes en formación, tanto desde el punto de vista internacional como en el nacional, la preocupación hace énfasis en la importancia de la correcta impartición de los cursos de investigación en las EN y de pedagogía, con la intención de mejorar los procesos de investigación que se llevan a cabo por estudiantes y docentes de dichas instituciones educativas, cabe mencionar que en el contexto local no se han llevado a cabo estudios relacionados al análisis del tema en cuestión, que es, el análisis de los procesos de impartición de los cursos relacionados con la IE.

La importancia de llevar a cabo esta investigación se encuentra justificada desde Plan Nacional de Desarrollo (PND) el cual establece “que se deberán fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías” (DOF, 2012, p.2), por ello desde el punto de vista institucional resulta de vital importancia dar seguimiento y evaluar el curso de HBIE desde el punto de vista de los sujetos que tomaron dicho curso, sin perder de vista su propio saber sobre el tema al realizar un autodiagnóstico, reflexionando sobre sus propios conocimientos por un lado y por otro el poder decidir que otros aspectos será importante aprender respecto al tema.

Para los fines de la obtención de los datos de esta investigación se llevó a cabo un grupo focal con tres preguntas detonantes, una sobre lo que conoce o se sabe, la segunda relacionada a lo que se quiere conocer o saber y por último determinar qué es lo que se aprendió; información con la cual se realiza el análisis.

Lo anterior es con el propósito de evaluar el curso de HBIE desde la perspectiva de los alumnos, dicho curso forma parte de la malla curricular de la Reforma al Plan de Estudios de las EN, llevada a cabo en el año 2012 y que de acuerdo a lo que se mencionó anteriormente se encuentra sustentada en el acuerdo 649 publicado en el DOF el 20 de agosto del mismo año, en el cual se hace énfasis, a través de los distintos documentos oficiales que la sustentan y la argumentan, en la importancia de formar profesores críticos y con visión de investigadores.

Es por ello que en este estudio se pretende dar respuesta a ¿qué consideran haber aprendido sobre IE los alumnos que cursaron HBIE?, desde su propia perspectiva y contrastando ese saber que dicen haber adquirido con lo que dijeron que ya sabían y con su expectativa de dicho curso, todo esto con la intención de determinar si se logró la competencia profesional a la que este curso debe atender. Al dar respuesta a lo anterior la intención sería hacer uso de esos resultados para poder mejorar el proceso de impartición de ese curso, lo cual será motivo del complemento de la investigación presente con la siguiente generación.

La investigación educativa ha sido definida por múltiples autores desde que fue concebida como concepto, formalmente, Marín (2002, p.1) define la investigación educativa, como “un proceso sistemático e intencional que consiste en la recogida de información fiable y válida y el análisis e interpretación de la misma, con el fin de ampliar el conocimiento sobre los fenómenos educativos, buscar una explicación y comprensión de los mismos, así como solucionar los problemas planteados en el ámbito de la educación”. Esto indica entonces, que todo docente en formación debe tener la preparación adecuada y pertinente para poder realizar ese proceso con sus grupos de estudiantes cuando ya se encuentren en servicio y que su quehacer realmente aporte a la mejora de la calidad en la educación no solo de nombre, sino con hechos.

### **Metodología**

La población que se consideró para este estudio es de 116 alumnos del 5° semestre que cursaron HBIE de la LEPRI de los cuales 94 son mujeres y 21 son hombres en la ByCENES. La obtención de la muestra de estudio consistió en elegir al grupo de estudiantes que cursaran HBIE en la LEPRI en la EN mencionada, como resultado se realizó el grupo de enfoque con los sujetos de 4 de los 5 grupos del semestre, debido a que solo se hizo el estudio con los alumnos que fueron atendidos por una de las docentes que realizan la presente investigación. Para el procedimiento de recolección de la información se citó a los grupos por secciones (B, C, D y E) consecutivamente utilizando 100 minutos de clase solicitadas a otros docentes del semestre para hacerlo de forma continua durante el mismo día. Se realizaron tres preguntas detonantes dando la oportunidad de responder de manera voluntariamente llevando a cabo la audiograbación de las respuestas para después transcribirlas y analizarlas.

El proceso de vaciado de la información fue en un documento Word el cual fue analizado en el Atlas.ti7, generando familias y códigos a través de los cuales se hace la presentación de los resultados obtenidos.

En cuanto a los materiales utilizados en la recolección de la información, fue una grabadora de voz, equipos de cómputo con procesadores Word y audífonos para hacer las transcripciones, se guardaron los audios digitalmente, así como en carpetas por grupo los archivos de las transcripciones debidamente identificados para llevar a cabo el procesamiento de la información y la obtención de resultados se hizo con software Atlas ti.7 que procesa datos cualitativos con una codificación libre, que permitió hacer un análisis descriptivo sobre la evaluación del curso de HBIE desde la perspectiva de los alumnos.

La presente investigación se ubica dentro del paradigma de las investigaciones cualitativas con un análisis descriptivo. La investigación cualitativa descriptiva según Strider (2001, párr.1) “proporciona una respuesta a las preguntas de cómo ocurrió algo y quién estuvo involucrado, pero no del por qué sucedió”, que es lo que se informa en el presente estudio, se describe el cómo y el quién interviene en la apropiación de la competencia profesional del curso de HBIE desde el punto de vista de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje a

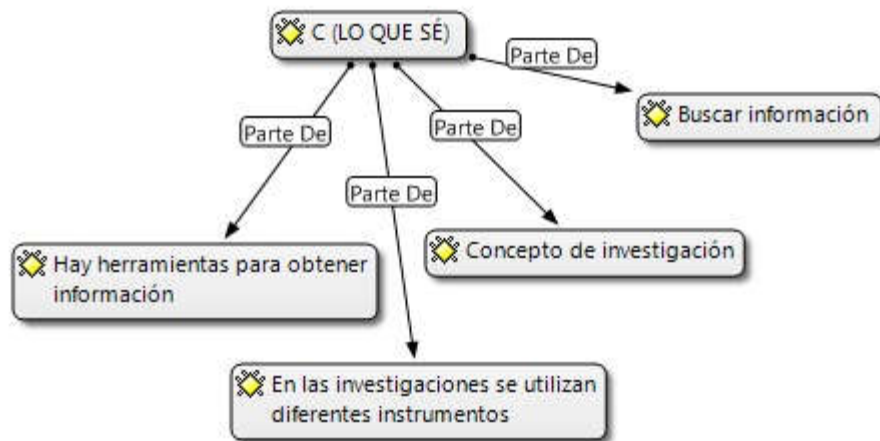
través de hacer una evaluación del curso respecto a lo que ellos consideran haber aprendido en el transcurso del mismo.

En lo que corresponde al análisis cualitativo se llevó a cabo con el Atlas ti.7 a través de una categorización libre, generando familias y códigos dentro de las mismas.

Como instrumento para el acopio de la información se utilizó la técnica de grupo focal y preguntas detonantes con cuatro grupos de quinto semestre de la LEPRI que cursaron HBIE durante el semestre 2016-2 en la ByCENES, actualmente se encuentra en proceso el análisis de los alumnos que lo cursaron en el 2017-2 con la intención de realizar un comparativo en el resultado, así como en el proceso, el cual será motivo de presentación de resultados posteriores.

## Resultados

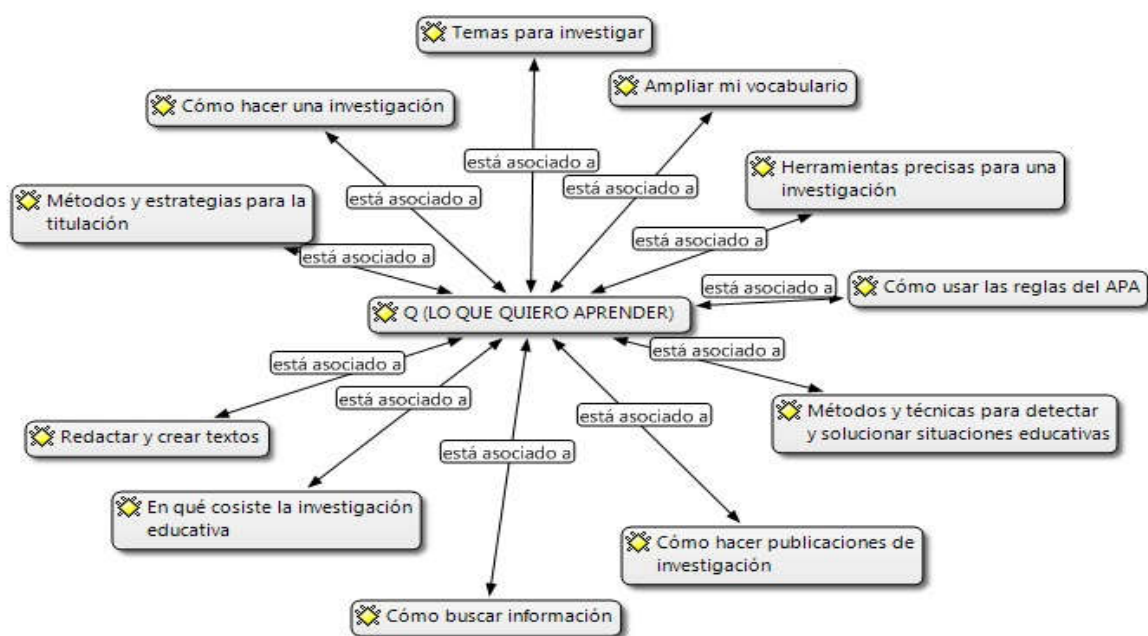
Al realizar el análisis de las transcripciones del grupo de enfoque, se obtiene una categorización libre, dando por resultado las siguientes familias de códigos: A) Para la primera pregunta relacionada a lo que cada estudiante sabe sobre la investigación educativa y de acuerdo a la figura 1 que muestra que el conocimiento e idea previas del alumno, parte de que sabe buscar información, conoce el concepto de investigación, sabe que en las investigaciones se utilizan instrumentos y que hay herramientas para obtener información. Tal y como su discurso lo dice “en las investigaciones se involucra el uso de diferentes instrumentos” (GEA5B). Por tanto, se puede ver claramente que su saber respecto del contenido del curso y el dominio de los contenidos esenciales que en el mismo se trabajan es muy básico por parte de los alumnos.



**Figura 1.** Red de conocimientos e ideas previas de los alumnos del curso de HBIE.

La siguiente familia de códigos analizada es la que corresponde a: B) La segunda pregunta detonante del grupo focal, la cual alude a las necesidades de aprendizaje que los mismos estudiantes dicen tener sobre la IE, tal y como se muestra en la figura 2, se puede ver claramente que esas áreas de oportunidad que identifican están asociadas a querer aprender temas para investigar, cómo hacer investigación, ampliación del vocabulario, métodos y técnicas para la titulación, redactar y crear textos, cómo buscar información, cómo usar las

reglas APA, cómo hacer publicaciones de investigación, entre otras; necesidades que sin ellos saberlo, forman parte de la competencia profesional que deben adquirir en este proceso. Al analizar estos resultados se puede notar que a pesar de aludir no tener grandes conocimientos sobre el tema principal del curso, que es la IE, tienen muy claro lo que quieren aprender, es decir, tal vez tengan conocimientos aislados y que de momento no les hacen sentido, razón por la cual dicen no saber sobre algunos tópicos en particular y que los colocan dentro de la columna de intereses por aprender, pues de acuerdo a su discurso tienen el interés en “realizar y llevar a cabo una investigación, utilizando varias herramientas y una organización” (GEA9B), lo que indica que tienen ciertas nociones, pero les falta instrucción y acercamiento a los textos y teorías adecuadas.

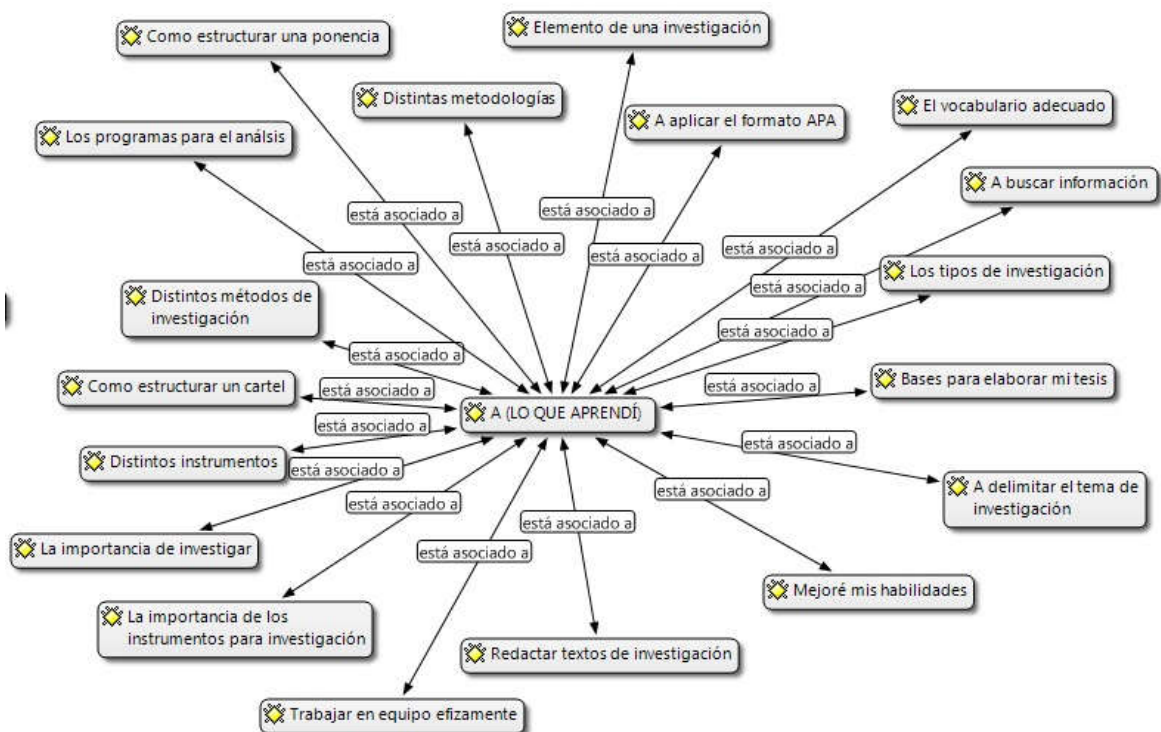


**Figura 2.** Red de áreas de oportunidad detectadas por los alumnos del curso de HBIE sobre sí mismos.

Por último se analiza la familia de códigos de: C) La tercera pregunta, que es la que corresponde a la evaluación del curso en sí, ya que es donde cada alumno plasma lo que considera haber aprendido durante el semestre a través de la diversas lecturas, estrategias y actividades realizadas en el curso de HBIE, que de acuerdo a la figura 3 la mayoría de los alumnos menciona que su aprendizaje está asociado a haber aprendido elementos de una investigación, los tipos de la misma, distintas metodologías, los programas para el análisis de datos, a buscar información, a redactar textos de investigación, entre otras y haciendo referencia su propio discurso se tiene que si se comparan las familias de códigos de la figura 2 y de la 3, la mayoría de los estudiantes vio cumplidas sus expectativas respecto al curso tal y como se expresa en uno de los instrumentos :

Aprendí lo que tenía como perspectiva del curso, los pasos para realizar una investigación educativa, así como el contenido de cada uno de estos, al igual que cómo utilizar el programa Atlas.ti para la realización de análisis de datos cualitativos, además de lo necesario para la presentación de una ponencia (GEA1C).

Dado lo anterior la evaluación respecto al curso se considera positiva.



**Figura 3.** Red de aprendizajes adquiridos desde la perspectiva de los alumnos del curso den HBIE.

De acuerdo al discurso de los alumnos y las familias de códigos generadas por saturación de datos se llega a la conclusión de que el curso de HBIE cumplió en gran medida con las expectativas de los estudiantes y por lo tanto con el objetivo del mismo que dice que:

El propósito de este curso es fomentar en el docente en formación un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permita sustentar su práctica educativa, basada tanto en los avances de la investigación como en el uso de metodologías e instrumentos necesarios para realizar intervenciones que coadyuven a mejorar el potencial de los estudiantes de educación preescolar y primaria en México (DGESPE, 2012, p.5).

Es decir que de acuerdo a la evaluación que el estudiante hace desde su autodiagnóstico hasta el definir claramente qué considera haber aprendido, el curso satisface las necesidades de instrucción, los mismos con sus obvias áreas de mejora para dicho curso que puede aportar aún más al proceso de formación en IE a los estudiantes de la EN.

## Referencias Bibliográficas

- Carvajal, C. P. y Castellanos C. J. (2007). El insoportable peso de lo leve. En Parra, S. R. (Coord.), *La enseñanza de la investigación en las escuelas normales* (pp.11-68). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-345504\\_anexo\\_12.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-345504_anexo_12.pdf)
- Diario oficial de la federación (2012). Acuerdo 649. 2da sección, tomo DCCVII, No.14, México, D. F.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, (2012). Programa de Herramientas Básica para la Investigación Educativa. México, D.F.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, (2012). Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, México, D.F.
- Fundación UNAM, (2015). Las Escuelas Normales. La historia de las escuelas de pedagogía. Recuperado de <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/las-escuelas-normales/>
- Marín, L. M. (2008). (s/f). Concepto de investigación educativa. [Audio en podcast]. Recuperado <http://ocw.um.es/transversales/utilizacion-del-podcast-como-recurso-educativo-en/material-de-clase-1/i-02-concepto-de-investigacion-educativa.pdf>
- Pinto, N. y Sanabria, M. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador, 20 (36), 190-208. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art10.pdf>
- Strider, C. (2001). Manual de investigación para la comunicación educativa y la tecnología, ¿Qué es la investigación descriptiva?[Entrada de blog] Recuperado de [http://www.ehowenespanol.com/metodo-investigacion-descriptivo-cualitativo-info\\_386243/](http://www.ehowenespanol.com/metodo-investigacion-descriptivo-cualitativo-info_386243/)

## CAPITULO 68

### Formación de Docentes de Lenguas en el Marco de la Internacionalización, la Evaluación y la Certificación

Josué Cinto Morales; [josue.cinto@correo.buap.mx](mailto:josue.cinto@correo.buap.mx)

Anne Asensio Moulis; [anne.asensio@correo.buap.mx](mailto:anne.asensio@correo.buap.mx)

Benjamín Gutiérrez Gutiérrez; [benjamin.gutierrez@correo.buap.mx](mailto:benjamin.gutierrez@correo.buap.mx)

María Amelia Xique Suárez; [amelia.xique@correo.buap.mx](mailto:amelia.xique@correo.buap.mx)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

#### Resumen

La intención de este artículo es promover la reflexión sobre la formación docente. La formación docente es un fenómeno que ha sido históricamente un desafío de la sociedad mexicana, sin embargo, en la actualidad, el reto es mayor ya que los ciudadanos mexicanos deben ser preparados como ciudadanos del mundo y poseer habilidades y competencias similares en cumplimiento de la justicia social y el desarrollo humano.

Se hace un breve análisis de las condiciones que sustentan la necesidad de los programas de lenguas extranjeras a partir de las políticas de movilidad e internacionalización, y una breve revisión de la literatura que sustenta la formación docente. Posteriormente, a partir de algunos datos y experiencias derivados de los proyectos que hemos desarrollado, hacemos un análisis del impacto de la evaluación, como componente curricular, que predispone los alcances de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés (LEF), así como consecuencias en la certificación y la internacionalización para los docentes en formación. Aunque no se presentan datos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI), su situación no es muy diferente de la LEF.

#### Movilidad

La movilidad académica y profesional es un elemento que condiciona las políticas y la estructura curricular de los programas educativos. Entendida como el conjunto de actividades de estudios, docencia e investigación que los participantes de un programa educativo, estudiantes, profesionales e investigadores, tienen como posibilidad de realizar durante un periodo de tiempo en una universidad extranjera; siendo esta participación reconocida y validada por las instituciones de origen como parte del proceso de formación integral (Madarro, 2011).

La movilidad, como fenómeno social en Europa, dio origen a la necesidad de trabajar propuestas de homogenización de saberes que pudieran ser validados de un país a otro. Desde el tratado de Bolonia, las instituciones europeas de educación superior comenzaron a trabajar en los descriptores de competencias que guiarían el diseño de los programas educativos para hacer posible la movilidad académica y laboral. Por tanto, la movilidad no es un simple problema de tránsito y flujo de personas sino de equivalencias y validación de conocimientos, y constituye un reto para el logro de una verdadera internacionalización de los programas educativos.

Esta condición implica que los estudiantes de un programa educativo deben desarrollar las competencias necesarias para poder interactuar exitosamente en las instituciones educativas que los reciben. Por supuesto, esto depende de que las estructuras curriculares estén apropiadamente articuladas y se traduzcan en procesos, acciones y experiencias conducentes



al desarrollo de competencias genéricas y profesionales dentro del marco de la internacionalización de la educación.

### **Internacionalización**

La internacionalización es una política educativa que implica la aceptación de satisfacer de estándares de calidad requeridos por otros países y trascienden el ámbito local. Un ejemplo de las políticas de internacionalización, es la inclusión de lenguas extranjeras referidas al Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Las lenguas extranjeras y su aprendizaje están reguladas por estándares de calidad que deben garantizar la comunicación e interacción eficaz entre individuos y ciudadanos de diferentes latitudes. Por tanto, el desafío de las instituciones formadoras de docentes de lenguas yace en promover el entendimiento de los procesos de aprendizaje, evaluación y certificación del idioma. Es así que el aprendizaje de un idioma adicional a la lengua materna debe ser no sólo una política sino una necesidad satisfecha.

Es esencial desarrollar la competencia comunicativa, satisfaciendo los estándares internacionales de calidad que posibiliten una verdadera movilidad académica y profesional. Según Knight (2011), la internacionalización de la educación superior es la respuesta que un país diseña para reducir las consecuencias de la globalización y conservar la identidad e idiosincrasia de la nación. En el macro-contexto, aunque se promueva el aprendizaje de una lengua extranjera y ésta sea portadora de una cultura extranjera, no implica la aniquilación de la lengua ni la cultura propias de la persona que aprende dicha lengua extranjera sino por el contrario el respeto hacia aquella cultura cuya lengua se compromete a usar correctamente en beneficio de una comunicación eficiente y asertiva.

### **La formación docente**

La formación del docente de lengua extranjera encierra una gran complejidad en su concreción ya que implica desarrollar la capacidad de empoderar a otras personas para comunicarse eficazmente. Es un proceso centrado en la formación en valores encaminado hacia una situación deseada, intencionada, planeada, y guiada por un concepto de persona y profesionalista comprometido con la sociedad (Cinto, 2013), con la acción de promover la interacción entre los pueblos y las culturas.

Entonces, los procesos sociales de preparación y conformación académica, laboral y profesional que integran la formación docente deben posibilitar la acción reflexivo-participativa consciente del docente de lenguas que se forma sobre situaciones, contextos y niveles de desempeño concretos, abordando colaborativamente tanto situaciones planeadas como imprevistas, y cooperando para su solución (Cinto, 2013 p. 10). El docente de lenguas debe lograr un desarrollo consciente de las expectativas que se tienen acerca del manejo propio de la lengua, así como de sus futuros pupilos dentro de un marco de internacionalización, estando implícitos los procesos de evaluación y certificación.

Así, los niveles de formación deben revelarse continuamente a través de la actuación, reflexión y perfeccionamiento de los logros alcanzados como un continuum que culmina en un proceso de desarrollo individual y auto-regulado. Dentro del marco de la internacionalización, el docente aprende el idioma, buscando estrategias para satisfacer los estándares y expectativas internacionales; aunque para otros perfiles éstos representan competencias genéricas, para él se constituyen en competencias profesionales, por ejemplo, la capacidad de comunicación oral y escrita, y la habilidad para comunicarse en una segunda lengua (Proyecto Tuning América Latina, 2011).



## **Evaluación**

Es muy importante definir el concepto de evaluación y discutir sus implicaciones en el proceso de formación docente ya que, dependiendo de la función que se le proporcione, crea nuevos paradigmas sociales o reproduce las prácticas tradicionales.

“La evaluación es una acción cuyo propósito es examinar y juzgar el valor de algo... y se entiende como un proceso sistemático, técnicamente sustentado, en el que mediante mediciones, escrutinios, interpretaciones o estimaciones se juzga, por ejemplo, el valor de lo que aprenden los estudiantes, la idoneidad de las personas que obtienen un título para ejercer la profesión... cuando tal juicio es favorable se expresa por medio de un certificado o una acreditación, testimonios de certeza y credibilidad que favorecen la protección de los intereses de la sociedad.” (ANUIES, 2012 p. 61).

La evaluación, particularmente, de la competencia comunicativa como un atributo del docente de lengua extranjera debe, entonces, ser un proceso sistemático y técnicamente sustentado que resulta en estimaciones sobre la idoneidad de los candidatos de acuerdo a descriptores y niveles internacionalmente definidos. Por tanto, la evaluación demanda una contextualización internacional del perfil profesional del profesor de idiomas donde las competencias se manifiestan como indicadores del desarrollo profesional, metas a alcanzar por los diferentes programas educativos ofertados por las Instituciones de Educación Superior, y un esfuerzo por homogeneizar y validar estudios e incrementar las oportunidades de empleo de los egresados de una nación a otra.

Según Comellas et al. (2002), las competencias genéricas: comunicativa, emocional, relacional y cognitiva se encuentran inherentemente vinculadas al desarrollo de la persona. Es decir, una persona competente debe comunicarse asertiva y eficazmente, ser emocionalmente inteligente, establecer y mantener vínculos con otras personas y comunidades, y desarrollar estrategias funcionales y eficaces de aprendizaje. En relación a las competencias profesionales, aunque la competencia involucra conocimientos, no se reduce a ellos (Perrenoud, 2011). La comprensión de dichos conocimientos se manifiesta y articula como una síntesis dialéctica (Tejeda y Sánchez del Toro, 2009), sistémica y pertinente por medio de la integración del conocimiento y su comprensión con el saber hacer y el saber ser (García, 2012). Así, una competencia se plantea como un proceso (Le Boterf, 1994, citado en Comellas, Ballesteros, Lojo, Redó & Sugraves, 2002) exhaustivo, contextual, social, cognitiva y afectivamente organizado e indisociable de la capacidad de dar respuesta a una situación problemática, el cual implica la necesidad de establecer relaciones con conocimientos previos para activarlos, transferirlos y reconstruirlos (Comellas et al., 2002). La aplicación de los saberes, entonces, debe no solo ser observada sino retroalimentada clara y consistentemente dentro de un proceso de evaluación formativa que permita asegurar el desarrollo de un sentido de autoeficacia y criticidad como características la cultura profesional docente conducente a la certificación, entendida ésta como un atributo “resultante o consecuencia de una evaluación válida” (ANUIES, 2012 p. 59-60), es decir, es un proceso que da certeza y credibilidad que se otorga a las personas.

## **Problema**

Los objetivos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y Licenciatura en la Enseñanza del Francés están a la altura de los planteamientos y demandas internacionales, regionales, nacionales e institucionales en el curriculum formal. Sin embargo, actualmente, la evaluación se manifiesta como un proceso estrictamente administrativo escolar más que educativo. La responsabilidad de la concreción (Jaulín, 2007) que se espera en ambos programas como

proyectos sociales, en otras palabras, con el concepto de calidad, no es plenamente asumida por los formadores de docentes y, por ende, tampoco por los docentes en formación.

Aunque la evaluación se articula con el control, las diferencias entre ambos enfoques son paradigmáticas y epistemológicas más que metodológicas, por tanto, es necesario evitar realizarlas al mismo tiempo mediante un solo procedimiento (Ardoino, 2005), pues, por ejemplo, existe la posibilidad de que un programa sea eficaz, pero muestre objetivos educativamente irrelevantes (Vélaz de Medrano, 2002)

Por tanto, las experiencias en la práctica docente como los resultados de algunos estudios sugieren que los docentes tienen problemas para interpretar y comprender los descriptores de las competencias que deben evaluar. Aunque se hace referencia a un proceso conducente a la concreción eficaz de las cualidades de y competencias, por medio de una serie de tareas y procesos, es necesario diseñar y promover estrategias que permitan a los docentes la comprensión y el logro de los estándares internacionales enunciados en los programas educativos de manera que los programas de lenguas extranjeras sean eficaces y sus participantes logren beneficios tanto a nivel local como internacional.

## **Resultados**

Los estudiantes tienen problemas para utilizar el idioma eficiente y eficazmente de acuerdo a los criterios del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Estas limitaciones en la competencia comunicativa parecen derivarse de un proceso de evaluación que ofrece información ambigua y contradictoria con respecto a lo que los estudiantes son verdaderamente capaces de hacer. En el estudio cualitativo desarrollado por Cinto, Asensio y Xique (2017), los docentes aceptan que, aunque conocen los descriptores del MCER, la toma de decisiones por parte de los docentes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés no corresponde a estos criterios de idoneidad y en lugar de ello, se privilegian la obediencia, la participación y la expresión escrita, aunque éstas últimas más desde una perspectiva administrativa que de calidad.

La evaluación tiene una función más administrativa que formativa. A pesar que los docentes manifiestan que la participación y la expresión oral son reducidas y no corresponden al nivel que los alumnos cursan, son criterios que definen la aprobación de los alumnos. Los docentes hacen énfasis en que son otros docentes los responsables de este problema. Las deficiencias son compensadas con criterios subjetivos que no corresponden a los criterios internacionales tales como el esfuerzo y la entrega de trabajos. Todo esto influye en las actitudes de los estudiantes y el nivel de autorregulación para lograr el nivel de dominio establecido en el plan de estudios como lo veremos más adelante.

Además, la certificación del francés, y cualquier otra lengua incluida en el MCER, implica el desarrollo de la competencia comunicativa. Por consiguiente, un enfoque comunicativo parece el más viable y conducente al desarrollo de la competencia comunicativa, con el uso obligado del francés como medio de comunicación. Sin embargo, como muestra el gráfico, tanto los docentes como los estudiantes alternan frecuentemente el español y el francés.

Figura 1 Uso del Español

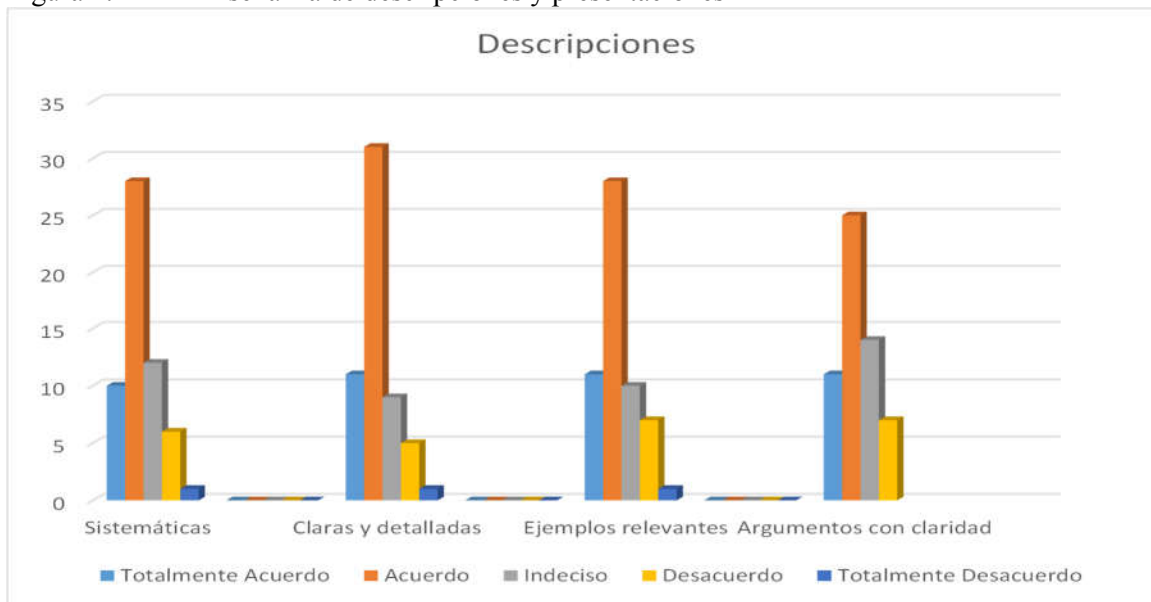


Los estudiantes manifiestan que los profesores con frecuencia alternan el francés y el español, influenciando a los aprendices a utilizar la lengua materna en lugar de la lengua meta como medio de comunicación. Asimismo, los estudiantes enuncian que cuando tienen problemas para expresar sus ideas, se les permite el uso del español. Esta situación contraviene el desarrollo de estrategias de compensación, reformulación de ideas y el esfuerzo para buscar las palabras, frases o entonación apropiadas y lograr, con ello, intentos comunicativos exitosos. Además, parece una contradicción al proceso que enfrentarán los estudiantes en un examen genuino de certificación donde no se les permite tal alternancia.

### **Enseñanza**

Desde la perspectiva de los estudiantes, la enseñanza de los docentes es consistente con las exigencias del MCER. Puntualizan que los docentes les preparan para desarrollar descripciones y presentaciones sistemáticamente desarrolladas, claras, detalladas, con argumentos y ejemplos claros.

Figura 2. Enseñanza de descripciones y presentaciones

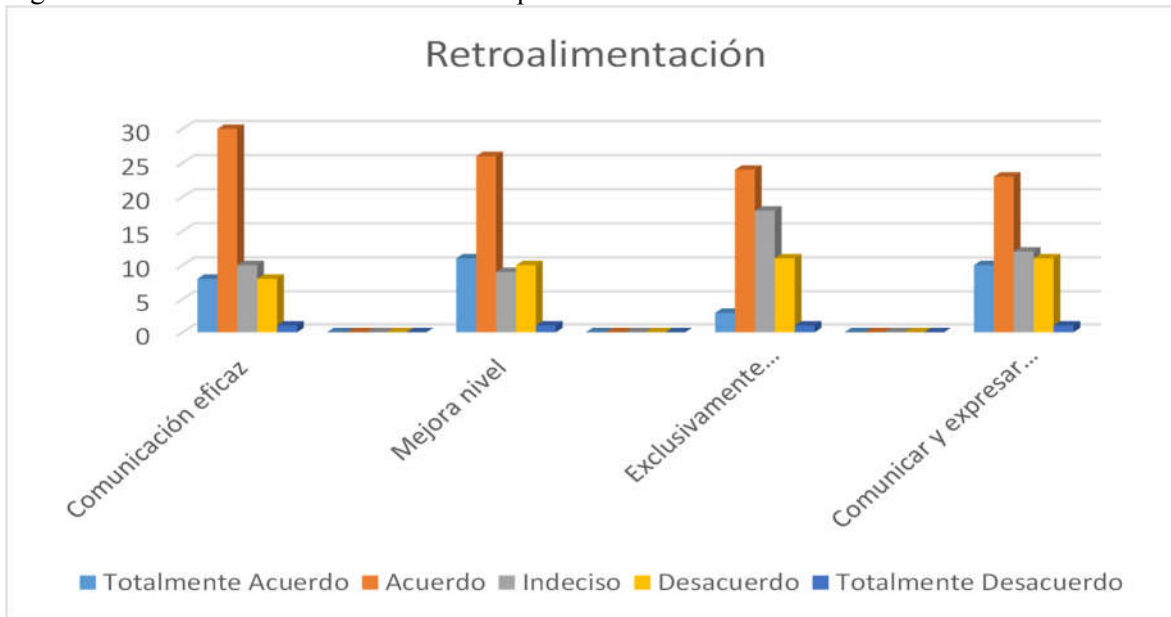


Los docentes en la práctica cotidiana irían gradualmente habilitando a los aprendices para lograr una certificación. Además, a pesar de que el Consejo de Europa (2002) establezca que la enseñanza no debe necesariamente seguir sus recomendaciones, aparentemente, los docentes, en opinión de los estudiantes, desarrollan su enseñanza de manera consistente con los principios del MCER.

### Retroalimentación

Aparentemente, la retroalimentación es útil para que los estudiantes logren una comunicación eficaz y centren su atención en el mejoramiento de su nivel en el idioma. No obstante, en la opinión de los estudiantes, dicha retroalimentación no se centra exclusivamente en su capacidad de comunicarse y, particularmente, en su comunicación y expresión cotidianas.

Figura 3. Retroalimentación sobre el desempeño

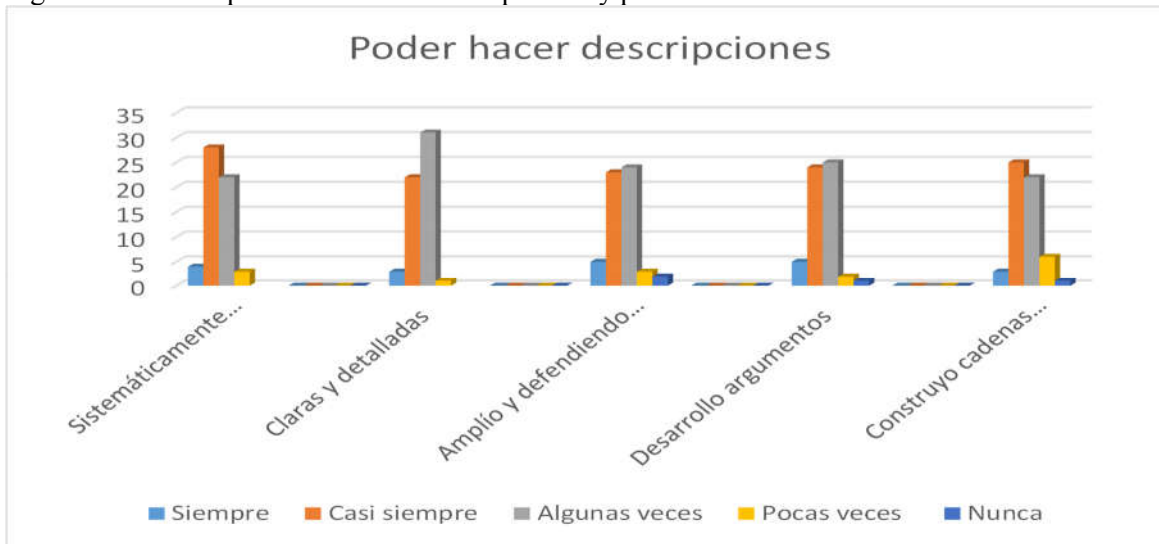


La retroalimentación no tiene la frecuencia como su principal atributo. Los estudiantes reciben retroalimentación sólo a través de la evaluación formal. Por tanto, la retroalimentación cumple parcialmente con su función de enfocar la atención de los estudiantes en los aspectos que requieren para la satisfacción de los niveles de certificación, pero poca influencia en los hábitos de estudio y en los niveles de conciencia que los estudiantes desarrollan en función de las acciones que resultan eficaces y conducentes al desarrollo de la competencia comunicativa.

### Capacidad de realizar la tarea

La inconsistencia antes mencionada se confirma pues, la instrucción no se focaliza en el empoderamiento de los estudiantes como usuarios de la lengua francesa. Es decir, la competencia y el, *pouvoir-faire* no parecen ser el objetivo y objeto de evaluación.

Figura 4. Capacidad de hacer descripciones y presentaciones

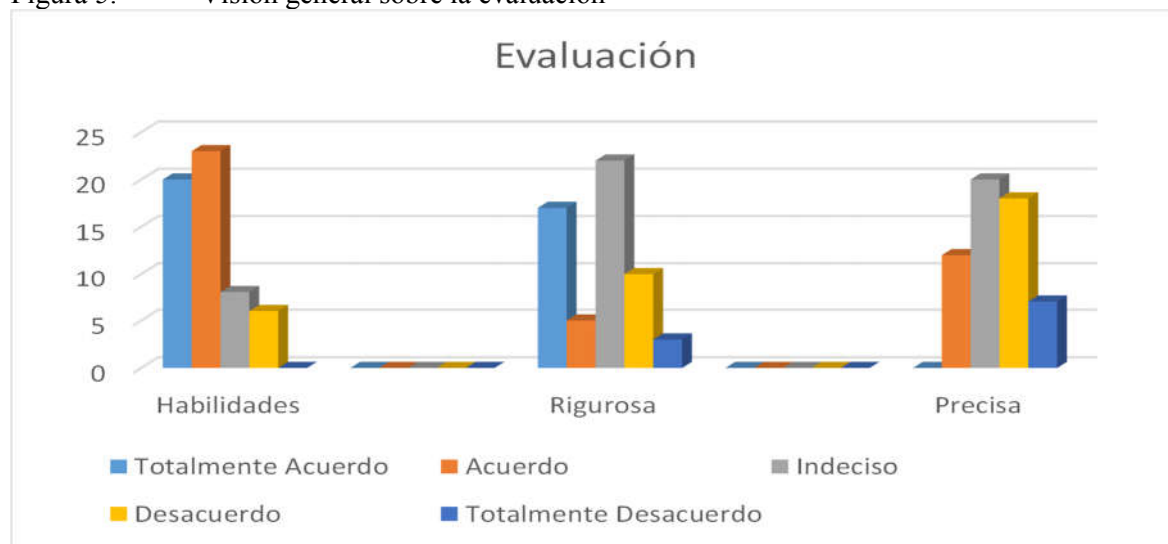


La realización de descripciones y presentaciones sistemáticamente desarrolladas, claras, detalladas, con argumentos y ejemplos claros es una debilidad que los estudiantes manifiestan tener como puede apreciarse en la ilustración. A pesar de que los estudiantes enuncian que les han enseñado cómo desarrollar estas tareas, cuando deben evaluar su desempeño en las mismas, no están muy seguros de poderlo hacer satisfactoriamente.

### **Evaluación**

En cuanto al proceso de evaluación en general, los estudiantes expresan que los docentes evalúan las habilidades, lo cual parece ser congruente con el MCER. Sin embargo, no están de acuerdo en que el proceso de evaluación se hace con rigurosidad y precisión.

Figura 5. Visión general sobre la evaluación

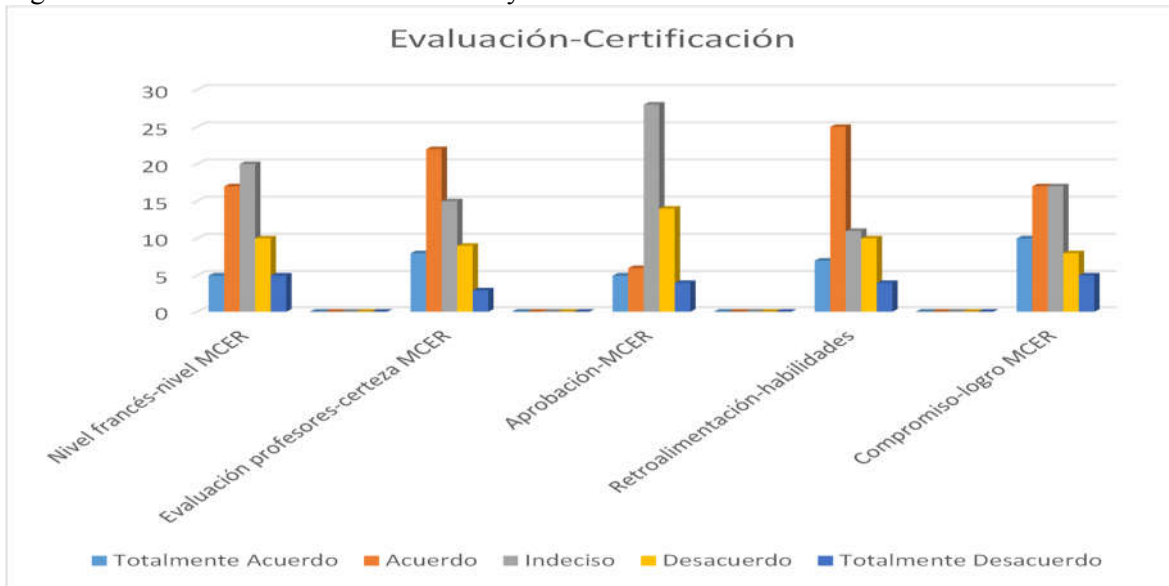


Aunque los profesores evalúen habilidades, la falta de rigurosidad y precisión en la evaluación de las tareas que los estudiantes desarrollan crea un proceso de retroalimentación inconsistente e impide que los estudiantes focalicen su atención en las áreas que requieren mejorarse. De hecho, la rigurosidad en el desarrollo de las tareas es una cualidad distintiva de los exámenes de certificación que se derivan del MCER. Por tanto, esta falta de rigurosidad permitiría que estudiantes que no tienen los atributos pasaran de un nivel a otro.

### **Relación entre evaluación y certificación**

No obstante que los procesos de enseñanza y evaluación no tienen necesariamente que trabajar en función del MCER, los resultados no deberían ser tan distantes de aquellos que los estudiantes tarde o temprano deberán enfrentar. Por ello, los docentes deben mantener una relación significativa entre ambos procesos. La figura 6, muestra dicha relación.

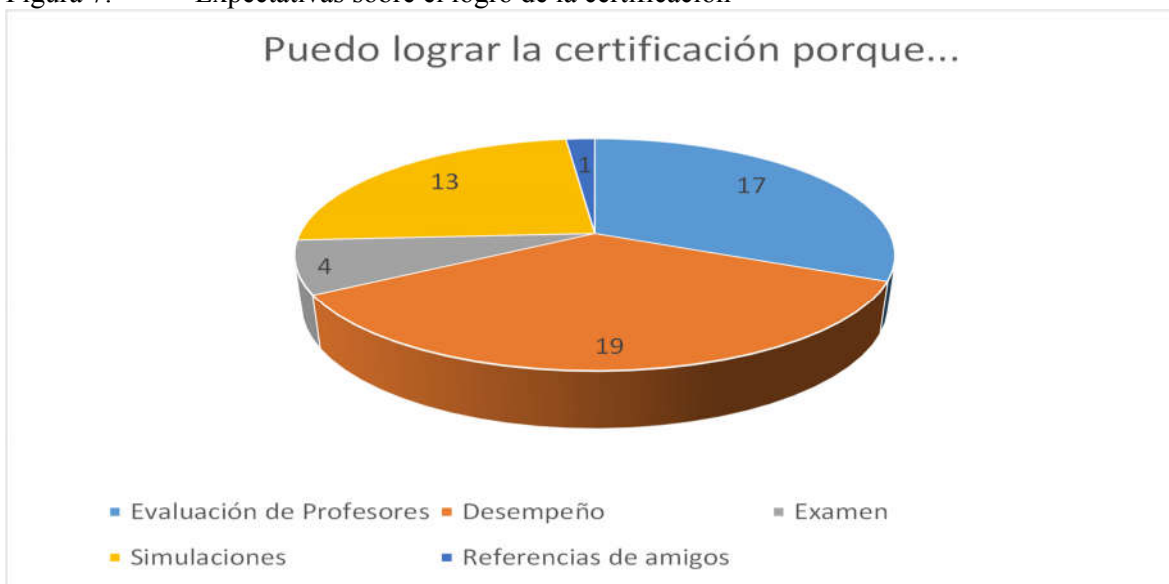
Figura 6. Relación entre evaluación y certificación



Los estudiantes manifiestan un alto nivel de incertidumbre y desacuerdo cuando se les pregunta si cada uno de los niveles que aprueban es consistente con los niveles del MCER, si los profesores evalúan de acuerdo a los niveles del MCER y si todos los estudiantes que aprueban un nivel, lo hacen satisfaciendo los criterios del MCER. Además, no están convencidos que la retroalimentación que reciben esté orientada a lograr los niveles del MCER y aún menos que los profesores estén completamente comprometidos en ayudarles a lograrlos.

Sin embargo, los estudiantes aún creen que podrían lograr certificar el idioma ya que la evaluación realizada por sus profesores y su desempeño se los hace pensar. Así, el desempeño se deriva de la evaluación y retroalimentación sobre las conductas y niveles de eficacia que se perciben como aceptables dentro del aula; aunque no necesariamente dentro de los parámetros del MCER.

Figura 7. Expectativas sobre el logro de la certificación



Son pocos los estudiantes que ya han tomado un examen de certificación. Algunos han realizado la simulación de un examen; éste no es del todo confiable ya que no reciben retroalimentación en cuanto a la eficacia de la expresión oral. Esto significa que aun cuando los docentes evidencian algunas inconsistencias en la evaluación que realizan, los estudiantes les confieren mucha confianza en cuanto a los juicios de valor que emiten y el posible desempeño vinculado a las calificaciones. El docente es sujeto de una alta credibilidad por parte de los estudiantes y, en consecuencia, las expectativas de éxito de sus estudiantes son altas con respecto a una probable certificación.

### **Antecedentes de certificación**

Aunque las expectativas son altas en relación a la obtención de una certificación, los antecedentes muestran que tales expectativas difícilmente serán satisfechas. Si las percepciones de los estudiantes resultaran acertadas, el índice de titulación mejoraría significativamente. Como se puede apreciar en la siguiente tabla, la titulación hasta ahora es muy baja:

### **Conclusiones**

Los estudiantes tienen mucha confianza en las decisiones y retroalimentación del docente. Sin embargo, la retroalimentación acrítica del docente influye en la actitud de los estudiantes y el bajo nivel de competencia comunicativa. Aunque, la evaluación es un proceso que debe acompañar paralelamente los procesos de adquisición de la lengua extranjera que se promueva la reflexión sobre la acción (Schön, 1992). Aparentemente, la evaluación es más sumativa que formativa. En consecuencia, las prácticas evaluativas no son consistentes con las tareas que los estudiantes enfrentan en un proceso de certificación ya que el nivel de rigurosidad no es apropiado. Esta situación tiene un impacto en la visión de los futuros docentes de lenguas y en los criterios que ellos podrían utilizar para evaluar, a pesar de que en el programa de estudios existan una materia especializada en evaluación, el ejemplo tiene una influencia mayor en los criterios y procedimientos que utilizan incluso para su autoevaluación.

### **Referencias Bibliográficas**

- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires.
- ANUIES. (2012). Evaluación, Certificación y Acreditación en la Educación Superior de México: Hacia la integración del subsistema para evaluar la educación superior. México: ANUIES
- Beneitone, Pablo et al (Eds.). (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. España, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Versión electrónica.
- Cinto Morales J. (2013). Método de acompañamiento en la participación activa y creativa del servicio social para la formación integral de los profesores de inglés. Tesis Doctoral. Universidad Tolteca de México.
- Cinto Morales, J., Asensio, A. y Xique Suárez, M.A. (2017). Competencia Comunicativa: Evaluación y MCER en la Licenciatura en la Enseñanza del Francés. En Grounds, P. E y Guerrero Rodríguez, J. F. (Eds.). Current Foreign Language



- Teaching Research at Mexican Universities. Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Comellas, M., Ballesteros, M., Lojo, M., Redó, M., y Sugranyes, E. (2002). La acción tutorial. En Comellas (Ed.). Las competencias del profesorado para la acción tutorial. (1ªed.). Bilbao, España: Praxis.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. (I. Cervantes, Trad.). Madrid, España: Ediciones Anaya.
- García, J. (2012). ¿Qué son las competencias desde el enfoque socioformativo? En J. García, N. López, y L. Frade. La formación de competencias a través de la metacognición. (1ª ed.). México: GAFRA Editores.
- Jaulín, C. (2007). La competencia profesional: perspectiva dialógica sobre el sistema nacional de formación profesional. Madrid, España: Síntesis.
- Knight, J. (2011). Five Myths About Internationalization. In International Higher Education. Boston, Center for International Higher Education Boston College, Volume 62, Winter 2011
- Madarro, A. (2011). Redes de Movilidad Académica Para La Cooperación e Integración Regional en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación. No. 57 (2011), pp. 71-107 (ISSN: 1022-6508)
- Perrenoud, P. (2011). Construir competencia desde la escuela. (J. Sáez, Ed. & M. Lorca, Trad.). México: Alejandría.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, España: Paidós.
- Tejeda, R. y Sánchez del Toro, P. (2009). La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios. Holguín, Cuba: Universidad de Olguín "Oscar Lucero Moya".
- Vélaz de Medrano, C. (2002). Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación (2ª. ed.) Málaga, España: Aljibe.

## CAPITULO 69

### La Trigonometría basada en Proyectos Situados para lograr la Multidisciplinariedad

Alejandro García Oaxaca

Jorge Bastida Muños

Moisés Cruz Ventura

[a.g.oaxaca@exatec.itesm.mx](mailto:a.g.oaxaca@exatec.itesm.mx) o [alejandro.garcia.tesjo@gmail.com](mailto:alejandro.garcia.tesjo@gmail.com)

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

#### Resumen

La enseñanza de las matemáticas, siempre ha sido un dilema en su didáctica, dado que ha requerido de diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje, por lo que las nuevas tendencias educativas contribuyen y fortalecen la forma de impartir clase, en virtud de que las ciencias exactas, regularmente causan resistencia en los estudiantes, cerrándose al aprendizaje, pues la gran mayoría se considera malo para ellas e incluso causan aversión. Es por ello que hoy en día, la obligación del docente es aprovechar estrategias innovadoras que faciliten al estudiante el aprendizaje de dichas materias, por lo que, hacer notar al joven que tiene las habilidades e inteligencia lógica matemática para desarrollar proyectos que puedan hacerlo visualizar que lo que se enseña en el aula, tiene una aplicabilidad en su contexto social, dando pie al siguiente caso que consideramos, ha sido exitoso.

**Palabras clave:** Trigonometría, Multidisciplinariedad, Proyectos Situados, Estrategias didácticas, Aprendizaje Significativo.

#### Introducción

En diversas ocasiones se ha hablado de una crisis en la educación, crisis en los docentes y crisis pedagógica; la cual se relaciona con la idea de una pedagogía como ejecución. “Este supuesto básico sostiene que sólo se puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho, y su aplicación al campo educativo es tan primaria como obvia: en la medida de lo posible hay que sustituir el aprender por el hacer.” (Arendt, 2003, p. 282). Pero, ¿Cómo salir de este panorama ya conocido? Algunos autores como Vicente (2002) y Biddle (2000), señalan que el docente pasa por diversas etapas, y justamente es la de la diversificación la que permite tomar conciencia sobre los actos educativos para realizar un trabajo más comprometido. (Vicente, 2002) Así entonces, el siglo XXI con todo y sus complejidades, trae consigo retos muy grandes en todos los ámbitos; sin embargo, es en la educación en donde recae la responsabilidad más grande ya que de las escuelas en sus distintos niveles egresarán los que en unos años han de tener en sus manos las responsabilidades sociales, económicas, culturales y políticas de un país; es decir, serán nuestros médicos, abogados, arquitectos, ingenieros, literatos, artistas plásticos, músicos, e incluso presidentes; y la pregunta es ¿qué clase de sociedad queremos? ¿Qué tipo de profesionistas deseamos y necesitamos?

La sociedad global en la que vivimos demanda nuevas y múltiples habilidades, conocimientos, destrezas, cualidades y competencias; no obstante, es de vital importancia formar ciudadanos que sepan trabajar en equipo; por ello, trabajar la multidisciplinariedad a través de los proyectos situados se vuelve una propuesta interesante y real en el sentido de que es posible llevarla a cabo con buenos y significativos resultados.

## **Justificación**

El vertiginoso mundo que rodea a los educandos, el uso y abuso de la tecnología, las sociedades líquidas que ahora permean y viven en la inmediatez, traen consigo consecuencias poco favorables para el desarrollo de competencias, por lo que es común que los estudiantes de los diferentes niveles educativos, desde el básico hasta el superior, desconozcan sus propios conocimientos y habilidades; situación que va en un preocupante aumento; lo cual se refleja en el desinterés, desmotivación y apatía que manifiestan por sus estudios o por su formación, ocasionando que se cuestionen si lo que se ve en clase tiene una utilidad en su vida cotidiana y en su contexto. Tal como lo sostiene Bauman (2008, p. 1) “La modernidad líquida [...] es una figura del cambio y de la transitoriedad, [...] intenta también dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones.” Es decir, es una sociedad totalmente incierta e imprevisible, por lo que los jóvenes no tienen claro su futuro, pues no se preocupan por establecer un proyecto de vida, dado que ésta por el momento, está resuelta. Dado lo anterior, se hace fundamental transformar las prácticas tradicionalistas de los docentes, pues éstas también son un factor que desalienta el ánimo e incluso la creatividad de los estudiantes, lo que propicia el abandono mental y físico de los mismos hacia la escuela. En consecuencia, como actores fundamentales del proceso educativo habría que cuestionarnos si la puesta en marcha de estrategias educativas innovadoras, puede transformar entornos que posibiliten nuevas formas de conocer, de ser y de hacer; es decir, mover conciencias para incitar el desarrollo de competencias y aprendizajes significativos en los alumnos de los diferentes niveles educativos.

Bajo tales circunstancias, este trabajo presenta una propuesta que pretende cumplir primero que nada con los requerimientos y necesidades sociales del mundo en el que vivimos y luego, para no quedar rezagados y fuera de contexto, insertarnos en la política educativa planteada en las Reformas Educativas recientes; lo cual nos permite pensar que esta propuesta es pertinente y relevante desde diversas perspectivas.

Así por ejemplo, la reforma educativa del nivel medio superior afirma que “la pertinencia se refiere a la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno” (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo Secretarial 442, 2008, p. 27) y que “la relevancia de la oferta educativa se refiere a asegurar que los jóvenes aprendan aquello que conviene a sus personas, pero también a la sociedad que les rodea” (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo Secretarial 442, 2008, p. 28); De modo que sean los saberes adquiridos y la forma de aplicarlos respondan a las necesidades internacionales, nacionales y personales lo cual llevará a la formación de ciudadanos autónomos.

Por otro lado, y desde la perspectiva de la educación básica, cada estudiante debe desarrollar (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 592, 2011):

...competencias que le permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente. (p.3)

En congruencia con ello y a través de la multidisciplinariedad en conjunto con un proyecto situado, se pretenden desarrollar las competencias necesarias para que el estudiante logre una integración exitosa en una sociedad laboral construida por una gran diversidad de áreas del conocimiento, pues hoy en día no es concebible que existan entes y mentes aisladas y cerradas.

En virtud de lo anterior, es deber del docente encausar las habilidades y conocimientos de los alumnos, lo cual incidirá en una exitosa incorporación al siguiente nivel educativo o en su caso al ámbito laboral.

Así entonces, y tras observar que la educación en sus distintas etapas persigue objetivos en común, es menester aclarar que esta propuesta se puede llevar a cabo en todos los niveles educativos; sin embargo, es importante ajustarla a cada nivel, grado y contexto; lo cual no quiere decir que sea una receta de cocina, es más bien una propuesta basada en la combinación de estrategias didácticas innovadoras. De tal forma, se presenta aquí sólo un ejemplo de cómo se puede trabajar la multidisciplinariedad a través de proyectos situados.

Desde esta perspectiva, la presente propuesta se plantea para el nivel Medio Superior; lo que nos lleva a la integración de diferentes disciplinas del marco curricular del Bachillerato General, pues es necesario fomentar en ellos, un espíritu de trabajo en equipo y colaboración mutua, así también, desarrollar habilidades comunicativas, de liderazgo, resolución de conflictos, motivación y superación personal, todo esto, encausado a su vez a crear en el estudiante una visualización de su contexto para que comprenda que lo aprendido en la escuela tiene relación con su vida cotidiana.

### **Marco teórico**

Referir el concepto multidisciplinariedad resulta complejo hasta para pronunciarlo, sin embargo, es un término relevante académicamente hablando, pues bajo el esquema que muchos docentes aplican en su diario quehacer, este tipo de tendencias educativas no aplica con ellos; lo digo así, porque en la actualidad, existen profesores que siguen aplicando métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, y no se trata de establecer si están bien o mal, no es el objeto del presente trabajo, sino que el hecho de no abrirse a la posibilidad de aplicar nuevas formas de establecer el vínculo entre teoría y práctica, hace que el proceso de aprendizaje se vea limitado; mucho menos, si dentro de ese proceso, se sigue fomentando en el estudiante la idea del individualismo, pues es limitar sus competencias sociales o colectivas; es por ello que “la multidisciplinariedad busca la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar en los individuos y en las colectividades que posibiliten un entorno sostenible” (Sarmiento, Romero, Becerra y Tipiciano, 2015, p. 2).

Atreverse al desarrollo de nuevas técnicas, de nuevas metodologías, de nuevas ideas, resulta ser todo un reto, no solo para el docente, sino también para el estudiante, tal como lo mencionan Sarmiento, Romero, Becerra y Tipiciano (2015):

buscar nuevas formas de abordar las relaciones entre las personas y de éstas con la naturaleza constituye un reto en todos los campos humanos: en el económico, en el político, en el ecológico, en el social. En realidad, constituye un reto para el pensamiento humano y, consecuentemente, un reto sobre cómo afrontar la educación en general y en concreto la educación científica y tecnológica (p. 2); enfrentarlos a ello, no es nada sencillo, pues te encuentras con la resistencia al cambio, al miedo, a la simple idea del fracaso.

Hoy en día, la labor docente tiene la obligación de romper esos paradigmas, o por qué no decirlo, prejuicios, en los cuales los alumnos muestren sus capacidades individuales, eso ya no funciona en nuestro contexto actual, “aunque como sabemos, para aprender, primero lo haremos de manera individual para pasar a un contexto social a través de la interacción” (Domingo, 2015, p.1); es así que llegamos al aprendizaje disruptivo, el cual pretende establecer vínculos con equipos de apoyo, pues es lógico que un individuo no tiene el conocimiento total de las cosas, forzosamente tiene que buscar a las personas idóneas que

sean capaces de ayudarlo al logro de un objetivo, que al principio puede ser personal, sin embargo,; en su propia trayectoria personal, académica y posteriormente laboral, el individuo se puede dar cuenta de sus propias limitaciones, por lo que requerirá del apoyo de otras personas que compartan la misma idea y puedan llegar a un objetivo común.

Aquí la dificultad que se tiene al principio es entender que (Domingo, 2015):

Las comunidades de aprendizaje multidisciplinares, nunca son homogéneas, y por tanto sus comportamientos, nunca serán iguales, no solo unas con las otras, sino las mismas cuando realizan otro tipo de aprendizajes y trabajos diferentes pero sí que se pueden complementar y si no lo hacen que busquen siempre pequeños puntos de coincidencia que a partir de ello propaguen ideas y construcciones nuevas y potentes en diversos campos, lo cual hará que surja un mayor valor añadido que será óptimo para cada uno de ellos en particular y a todos en su conjunto. (p. 2)

Sin embargo, el problema a superar no sólo es lograr que el estudiante trabaje de forma colaborativa y cooperativa con otras personas, con quienes pareciera que no tienen nada que ver; el otro problema a superar es entre los mismos docentes con quienes hay que trabajar el ego, en virtud de que todos piensan que sus asignaturas son las más importantes y las demás únicamente complementan a la suya.

Dado lo anterior, se puede señalar que el trabajo multidisciplinario puede producir logros verdaderamente loables e inimaginables.

En cuanto a la categoría de proyecto situado, nos brinda la posibilidad de que el estudiante visualice que la teoría aprendida en el salón de clase, tiene una aplicabilidad en su vida cotidiana, es decir, situar los conocimientos en su contexto, pues según Schön (citado en: Díaz Barriga, 2006), esta forma de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por tres aspectos:

1. Se da en el lugar donde el estudiante se desenvuelve, para intervenir en una problemática real,
2. Se comparte de igual magnitud las acciones que las palabras,
3. Al final, se establece una reflexión motivada por la acción que tuvo el alumno para resolver la problemática.

De tal forma, que es una estrategia que se adapta perfectamente a la multidisciplinariedad, en virtud de que es “un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción” (Díaz Barriga, 2006, p. 19).

Bajo el nuevo rol que debe desempeñar el profesor, el cual funge como un guía, un mediador del conocimiento, éste debe en primera instancia conocer el contexto en el cual se va a desempeñar laboralmente hablando, por lo que se vuelve fundamental que cuando llegue a la escuela, comience por involucrarse en las costumbres y tradiciones de la zona o comunidad, esto con el fin de que pueda visualizar necesidades, carencias o áreas de oportunidad, mismas que le van a servir para establecer el proyecto que puede desarrollar, dado que hoy, como docentes “necesitamos organizar ambientes de aprendizaje y actividades que incluyan oportunidades para adquirir habilidades básicas, conocimiento y comprensión conceptual, pero no como dimensiones aisladas de la actividad intelectual, sino como contribuciones al desarrollo de identidades fortalecidas en los estudiantes” (Díaz Barriga, 2006, p. 28), pero que causen un alto impacto y que sea relevante en su vida cotidiana.

### **Descripción de la innovación**

A pesar de que la propuesta planteada en este trabajo es aplicable a cualquier nivel educativo, aquí se desarrolla un ejemplo que ya se ha puesto en marcha, por lo que con base en los resultados obtenidos, se puede hablar de un caso de éxito

El proyecto se llevó a cabo en la Escuela Preparatoria Oficial No. 136 en la localidad de Emiliano Zapata, del municipio de Ixtlahuaca, con los alumnos del tercer semestre. Ahí se planeó un proyecto situado en el que intervinieron las diferentes academias, en este caso, lideradas por la academia de Matemáticas y Razonamiento Complejo, específicamente con la materia de Trigonometría. En dicha materia se aborda el tema de ángulos, de tal manera que, el planteamiento del proyecto comienza con una serie de preguntas, tales como: ¿en dónde podemos aplicar el cálculo de ángulos?, ¿en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, este tema tiene alguna aplicación?, ¿tengo los conocimientos y habilidades suficientes para desarrollar algo que matemáticamente pueda justificar o explicar?, ¿de qué otras habilidades y conocimientos me tengo que apoyar para realizar un proyecto?, ¿puedo trabajar en equipo? Pues bien, al plantear estos cuestionamientos en los alumnos, se pudo observar una expresión en sus rostros de desinterés; sin embargo, en algunos de ellos, pareció que se les provocó una inquietud similar al reto, situación que se aprovechó para seguir encausando la inquietud y propiciar el interés de los demás. Dadas las circunstancias, fue necesario captar la atención de los menos interesados; por lo que la estrategia se centró en las habilidades manuales para construir algo, así como para quienes gustan del dibujo, cuestionar sus capacidades creativas y de diseño.

Una vez que se logró introducir la inquietud en los alumnos por tratar de desarrollar un producto en el que se ven involucradas diferentes competencias, se procedió a la explicación de lo que consistiría el proyecto.

### **Proceso de implementación de la innovación**

Metodología.

Método de proyectos situados.

*Alcance y complejidad.*

Los alumnos tenían que lograr desarrollar un puente elevadizo y una catapulta, a través de dicha actividad, se comprendería la importancia de trabajar dentro de un equipo con diferentes conocimientos y habilidades; así como el hecho de enfrentarse y resolver todas aquellas barreras metodológicas e ideológicas, con el fin de encausar sus esfuerzos a un fin común. Para ello, cada equipo de trabajo especializado desarrolló los siguientes objetivos:

*Competencias Matemáticas (Trigonometría).*

Sobre esta asignatura recayó el mayor peso del proyecto, pues realizar los cálculos y establecer las necesidades de construcción tanto de un puente elevadizo como de una catapulta, son trascendentales, es por esta razón que en ellos quedó el proceso de la elaboración de una memoria de cálculo, de la cual se desprendieron las demás actividades a realizar.

*Competencias sobre los procesos físicos y químicos que nos rodean (Física, Química).*

Dará orientación al alumno sobre los cálculos necesarios para la masa, distancia, velocidad, caída libre, entre otros tópicos; convirtiéndose estas asignaturas en la columna vertebral del proyecto, por tal motivo, el vínculo entre los docentes de ambas academias se vuelve trascendental.

### *Competencia de Diseño (Creatividad).*

Las capacidades artísticas y creativas son elementales en este proceso, dado que una vez que la persona encargada de los cálculos demuestre matemáticamente sus necesidades, la persona que se dedicará al diseño o bosquejo del puente o catapulta, tendrá la labor de adecuarse a esas necesidades y desarrollar un dibujo respetando dichas memorias de cálculo.

### *Competencias de Construcción o Elaboración (Creatividad y Economía).*

En esta etapa, el o los alumnos involucrados deberán seguir al pie de la letra, las indicaciones de las memorias de cálculo y del diseño, elaborados en los procesos anteriores, por tal motivo, la elección de los materiales y herramientas a utilizar pueden determinar el éxito o fracaso del proyecto.

### *Competencias de Redacción (Lectura y Redacción e Informática II).*

Lógicamente, todo proyecto debe dejar asentado por escrito todo lo ejecutado, adicionalmente, los alumnos deben documentarse sobre puentes y catapultas, por lo que deben realizar una investigación documental, con el fin de obtener los elementos fundamentales sobre diseño, estructuras, materiales y usos que tienen tanto los puentes elevadizos como las catapultas.

### *Competencias sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Informática).*

El uso de las TIC's no puede quedar fuera de todo proyecto, pues tiene una aplicabilidad desde la búsqueda de información mediante documentos electrónicos, hasta llegar a la aplicación de software de diseño y cálculo, tales como CorelDraw, Paint, AutoCad, esos en materia de diseño; por otro lado, se sugiere la utilización de los programas de Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint), en virtud de las memorias documentales que tienen que elaborar, como lo son: un breve ensayo sobre lo realizado durante el proyecto (Word), memoria de cálculo sobre masa, distancia, velocidad, ángulos (Excel) y por último, una presentación mediante diapositivas en donde se muestren evidencias de los logros alcanzados (PowerPoint).

### *Competencias de Lengua Extranjera (Inglés).*

Para que el documento a presentar tenga los elementos de un artículo o ensayo formal, se considera que en el documento de Word se plasme un Abstract, el cual debe cumplir con los lineamientos que establecen las revistas científicas para la publicación de artículos de esta calidad, por lo que no deberá ser mayor a 150 palabras.

Es importante señalar que las asignaturas mencionadas anteriormente, no representan una limitación para que otras materias participen en dicho proyecto, al contrario, se pueden incorporar otras que en un momento dado, puedan contribuir de manera significativa en el fortalecimiento de las competencias genéricas y disciplinares de los estudiantes, por lo que su apoyo y orientación para encausar los objetivos particulares a un fin común, estarán supeditadas a las necesidades y dudas de los equipos de trabajo, para lo cual deberán generar su evidencia de participación en el proyecto.

### *Recursos y apoyos.*

Los recursos y apoyos serán responsabilidad de la gestión de cada docente, cuidando el apego a rúbrica.

### *Evaluación.*

El presente proyecto situado multidisciplinario, en ningún momento pretende suplir los temas de clase, pues cada docente es responsable de establecer los criterios de evaluación dentro de su asignatura. Sin embargo, para referirse a la evaluación del proyecto, cada profesor

empleará los instrumentos que considere apropiados para ello, de igual forma, él es el único que determinará el grado de validez que tiene el mismo para los fines de evaluación final.

Cada uno de los docentes responsables de las asignaturas tendrán la consigna de concretar la evaluación de la parte del proyecto que le corresponde considerando que se debe apegar a la rúbrica del o de los resultados de aprendizaje que en específico están involucrados en el proyecto.

Una vez que se han evaluado los elementos necesarios de cada materia y su grado de participación dentro del proyecto, se realizó una exhibición de los mejores proyectos por grupo, la cual fue denominada como “Concurso Multidisciplinario de Proyectos Situados de la E.P.O. No. 136”, en la cual se pretende que los mejores trabajos, compitan para determinar a un solo ganador en las categorías de Puente Elevadizo y de Catapulta.

### **Evaluación de resultados**

Los logros obtenidos durante el desarrollo del proyecto son satisfactorios, pues en primera instancia, la participación de los docentes de cada una de las materias se involucraron, fungiendo como orientadores y mediadores del conocimiento, pues en ningún momento el profesor participó directamente en la elaboración del producto final, situación que se estableció desde un principio en las jornadas de actualización docente, por lo que desde el diseño, la selección de materiales y dimensiones fueron específicamente elección de los estudiantes.

De igual forma, los conflictos que existieron al interior de los equipos de trabajo, fueron resueltos únicamente por ellos, pues la intervención del docente de forma directa en el conflicto, hubiera significado que los estudiantes no desarrollaran sus competencias sobre resolución de conflictos, propiciando entre ellos un desempeño débil y carencias en su desarrollo cognitivo.

La mayoría de los docentes, optaron por dar un mayor peso en la segunda evaluación basándose en el proyecto, de tal manera que los alumnos tuvieron la oportunidad de concentrarse aún más en el desarrollo de su prototipo, estableciendo equipos de trabajo bien definidos con sus funciones basadas en las habilidades de cada uno de ellos.

### **Conclusiones**

El presente proyecto resultó tener una gran aceptación por parte de alumnos y docentes, fundamentado en la aplicación de la multidisciplinariedad, dado que, en palabras de los alumnos “antes del presente proyecto no teníamos idea de lo que podíamos hacer, mucho menos, consideramos la posibilidad de que otros compañeros, cuyo desempeño regular es bajo, tuvieran tan buena disposición al involucrarlos en algo que les gustó y en dónde sus habilidades estaban bien enfocadas”. (Hernández, 2016)

El trabajo realizado en academias resulta de gran importancia cuando existe la voluntad de crear sinergia y cooperatividad, al igual que la eliminación de egos, apatía y salir del área de confort. El éxito del presente proyecto, se dio precisamente con la ideología de un aprendizaje disruptivo (creación de equipos de apoyo), pues los primeros convencidos de ello, debían ser los mismos docentes.

La parte directiva del plantel, también juega un papel fundamental, debe concederse la confianza en sus maestros; esto no quiere decir que no se reporten los avances de dicho proyecto y los acuerdos a los que llegan las academias, sobre todo si se requiere de alguna participación más activa de la parte directiva o la liberación de recursos para el desarrollo del concurso y evaluación de proyectos.



## Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. España. Península.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Temas de educación Paidós.
- Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo Secretarial 442.
- Diario Oficial de la Federación (2011). Acuerdo Secretarial 592.
- Díaz Bariga, Frida (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGrawHill
- Domingo Farnós, Juan (2015). Multidisciplinariedad!... la nueva realidad... (Educación disruptiva) [*Versión electrónica*], México, consultado el 16 de Junio de 2015. <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2015/02/22/multidisciplinariedad-la-nueva-realidad-educacion-disruptiva/>
- Hernández García Paola (2016). (Exalumna de la Escuela Preparatoria Oficial No. 136 de Ixtlahuaca). Comentarios vertidos durante la exhibición de proyectos finales.
- Sarmiento Ramos, J. M., Romero Alva, H.F., Becerra Vera, C. E., Tipiciano Olivera, G.R. (2013). Multidisciplinariedad en las Ciencias Sociales [*Versión electrónica*]. México, consultado el 15 de Junio de 2015. <http://es.scribd.com/doc/165760699/MULTIDISCIPLINARIEDAD-EN-LAS-CIENCIAS-SOCIALES#scribd>
- Vásquez, A. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad Humana [*Versión electrónica*]. En: *Nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas España: Universidad Complutense de Madrid, ISSN. 1578-6730, No. 19. <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf>
- Vega Pérez, L. G. (2012). *Modelo educativo para el Siglo XXI, Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales*. México: Dirección General de Educación Superior Tecnológica.
- Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. En un modelo colaborativo de evaluación*. ICE Universidad de DEUSTO.

## CAPITULO 70

### **¿Cuáles son los retos y perspectivas a los que se enfrenta el futuro docente de educación primaria para que exista calidad académica en su formación docente y práctica educativa?**

María Elena Rangel Cruz  
Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio”  
Cedral, SLP

#### **Resumen**

La investigación de este trabajo se realizó para demostrar que los alumnos de nivel superior deben saber la importancia que tiene el emplear los métodos y estrategias en la escritura, los usos gramaticales del lenguaje y la lectura en sus prácticas pedagógicas. La enseñanza y práctica que debe darse en las aulas para que ellos desarrollen e incrementen su aprendizaje, al mismo tiempo logren que su formación docente y sus prácticas pedagógicas sean de calidad en diferentes espacios educativos y sobre todo proporcionen las herramientas necesarias para lograr que los alumnos aprendan correctamente el uso adecuado del lenguaje, así como su escritura y lectura. Por ello, se debe fomentar y practicar las estrategias necesarias en su formación docente y al cursar las diferentes asignaturas de los programas. Se realice el buen empleo y estudio de la organización de la planeación académica de las diversas asignaturas. Esta investigación se puntualiza en reconocer la importancia de la asignatura de Estrategias Didácticas con Propósitos Comunicativos del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Es necesario que al cursar la Licenciatura en Educación Primaria se dé un paso firme en su vida profesional ya que a partir de ahí las competencias académicas se acrecentaran sus conocimientos.

#### **Introducción**

Este reporte de investigación propone las herramientas necesarias para poder incrementar las diferentes habilidades en la gramática, escritura y lectura por medio de la investigación de diversos textos los cuales permitirán se vean reflejados los aprendizajes los cuales se vayan adquiriendo a través de las ejercitaciones constantes. También se cumplirán los lineamientos programáticos y de esta manera se irán visualizando los puntos más relevantes de los programas de estudio logrando que los futuros docentes de Educación Primaria reconozcan que se tienen que enfrentarse a retos diariamente en su práctica educativa docente, los cuales conllevan a un enfoque comunicativo del Lenguaje y Comunicación que se puntualiza en la asignatura Prácticas Sociales del Lenguaje del segundo semestre que está marcada en la malla curricular. Así mismo, la asignatura de Estrategias Didácticas con Propósitos Comunicativos del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y que contribuye al desarrollo integral del educando el cual conserva su carácter didáctico y multidisciplinario lo cual permitirá a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del cuarto semestre en las diversas materias lograr aprendizajes significativos.

Para que su formación profesional tenga las herramientas necesarias y estrategias adecuadas para emplearlas en sus prácticas pedagógicas y que exista calidad académica en su formación como futuro docente evitar la Alfabetización Académica que se visualiza en algunos escritos de los estudiantes de educación superior y buscar paradigmas metodológicos los cuales les facilitaran la ejercitación de la escritura y la lectura encausando a fomentar los aprendizajes

y relacionarlas con otras asignaturas y principalmente evitar el uso inadecuado de la gramática, escritura y lectura.

### **Marco teórico**

Al realizar este trabajo de investigación en la temática pedagógica y formación es necesario observar que al fomentar la lectura y la escritura es indispensable en la formación de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, debido a que la Malla curricular de la Licenciatura contiene varias asignaturas que puntualizan la importancia de leer y escribir correctamente como se menciona en la mayoría de temas de la asignatura de Estrategias Didácticas con Propósitos Comunicativos. Se argumenta la necesidad de emplear herramientas pedagógicas, así como el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes para que la lectura analítica y crítica de textos académicos exige una planificación sistemática que permita mediante la práctica constante, el dominio de estrategias para la comprensión, análisis y crítica de los materiales propios de su campo de acción. Y desde luego, para fomentar los valores y su aplicación en la escuela como en su desarrollo profesional. De la Garza L. Y. (2005) *La lectura y la escritura en la escuela*. (Fragmento) Seminario sobre lectura. Feria del Libro de la Ciudad.

*El aprendizaje y la practica pedagógica ejemplifica la idea de que escribir dentro del contexto de una asignatura cualquiera revierte en un mayor compromiso del estudiante se conocen experiencias como ha sido confirmada por los resultados de una encuesta evaluativa realizada en Harvard acerca de la percepción de los alumnos sobre sus experiencias educativas en la universidad. Para los estudiantes la cantidad de escritura llevada a cabo en una materia junto al apoyo del docente para realizarla, es el factor que más incide en su involucramiento, medido en términos del tiempo dedicado a la materia, del desafío intelectual que les representa y del monto del interés que suscita. {Light, 2001}.*

Por ello se demuestra en este trabajo de investigación y por medio de instrumentos empelados para la obtención de datos y la descripción del proceso analítico que los futuros docentes de la licenciatura en educación primaria presentan el problema de la alfabetización académica.

### **Parte experimental-método**

El aprendizaje y las prácticas pedagógicas no se desarrollan efectivamente por escasos conocimientos de redacción y escritura que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, lo que se conoce actualmente como Analfabetismo Académico.

### **Metodología o Marco Metodológico**

La descripción del método que se seguirá en el trabajo de investigación ¿Habrá aprendizaje y formación en las prácticas pedagógicas? Al existir Alfabetización Académica, una experiencia de intervención con los alumnos del Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio” será una prueba de responsabilidad y competencia profesional de parte de la licenciatura por parte de la maestra que está realizando este trabajo de investigación en esta licenciatura de Educación Primaria porque fue necesario realizar las encuestas y basándose en los resultados y sobre todo al analizarlos continuamente se podrá dar una respuesta y recomendación que podría ser evaluada en función de los métodos que se aplicarán.

Los métodos que se utilizarán facilitarán la auto comprensión que experimenta al interpretarlo el modo en que cambian sus supuestos y preconiciones iniciales también nos facilita sus hallazgos que demuestran no sólo la forma en cómo se va adquiriendo el conocimiento escolar conformado por lo social sino los procesos históricos sociales y políticos que intervienen en su generación. Luke (1995), siguiendo la obra de Michel Foucault, sostiene que, en las formaciones sociales amplias, al igual que en los contextos locales, los discursos de los actores definen, construyen y sitúan a los sujetos sociales en posiciones desiguales. Se considera que el método inductivo también se empleará en este proyecto de investigación porque se ve en las encuestas los diferentes casos y el aspecto estadístico para tratar de inducir aquellos puntos de partida que permitan llegar a una generalización. Porque el método inductivo se apoya en los resultados de algunos casos particulares para establecer una relación general, por mencionar que todos los jóvenes alumnos y los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que apenas empiezan a ejercitar la escritura y la lectura de un libro de algún escritor reconocido, así como el libro de Agustín Mateo Muñoz. Ejercicios ortográficos que está de acuerdo con las Normas de Prosodia y Ortografía de la Real Academia Española y de la Asociación de Academias de la Lengua Española en su quincuagésima novena edición y revisada a partir de las indicaciones de la RAE 2010 y se toma como base para observar que es justamente la aplicación de este método porque estará sirviendo de procedimiento de sistematización a partir de resultados particulares para buscar las relaciones generales de este caso buscar porqué tienen tanta falta de ortografía en sus escritos los alumnos y que expresen su razón también porque no tienen el hábito de la lectura ni ejercitan la escritura correcta.

El proceso de los métodos empleados, facilita la investigación porque se producen y se encuentran diversos hallazgos en los sujetos interpretados también se van creando significados particulares a partir de su idiosincrasia. El texto etnográfico en educación muestra la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción en este caso la lectura y la escritura para que sirva de adquisición de aprendizajes y se construya el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar al emplear el método de la etnografía es necesario saber cómo se interpreta la acción social significativa por lo cual considere importante emplear este método aunque es necesario tener antecedentes teóricos y metodológicos más apropiados y relacionados con este método.

Todas estas dimensiones llevan la perspectiva pedagógica de los docentes, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas (Paradise 1979; Pineda y Zamora 1992; Edwards 1986; Quiroz 1991; Campos, Gaspar y López 1992; Hernández y López 1991).

En cuanto a la dimensión social este método permitirá visualizar cómo las escuelas establecen nexos con grupos: economía, cultural o históricamente diferenciados (Ramírez 1980; Comejo 1988; Calvo 1976; Robles Bertely 1992<sup>a</sup>, 1992<sup>b</sup>, 1996<sup>a</sup>, 1998<sup>a3</sup>).

Estas dimensiones que se ven en la cultura escolar están en el quehacer etnográfico en educación y son producto de arduo trabajo desempeñado por muchos investigadores y por ello, me servirán de forma muy significativa en el trabajo de investigación.

Sin embargo, es importante que el método etnográfico supone descubrir de modo inductivo, indefinido y abierto los patrones emergentes que surgen sin intervención de las preconiciones del intérprete, se complica en algunas ocasiones el trabajo y quizás será importante construir datos significativos para que no se pierda la información y por ello, es importante tener en

cuenta que el método etnográfico tiene diversas contribuciones dentro de tres dimensiones de análisis: la política institucional, la curricular y la social (Bertely y Corestein, 1994).

### **Resultados y discusión de los resultados**

La experiencia como maestra de nivel medio y superior en diversas instituciones han servido para detectar problemas de escritura, pronunciación, en sí problemas (fonológicos, sintácticos, morfológicos y semánticos). Y por ello, es importante remarcar que al aplicar las diversas metodologías en las asignaturas que se imparten en los espacios educativos. Se observa y se puede comprobar que los alumnos tanto de nivel medio y superior poco leen otros textos literarios. Este problema es visible y se puede percibir en la forma de expresarse verbalmente y por escrito donde se visualizan muchas faltas de ortografía que demuestran su incorrección al expresarse. Es importante interpretar que están dentro de un Analfabetismo Académico donde hay que resaltar que el valor que tiene la lectura y la escritura académicamente, es necesaria en la preparación profesional de todo estudiante y de esta manera el aprendizaje y su formación se reflejará en sus prácticas pedagógicas.

Se considera que es conveniente la investigación de este trabajo debido a que servirá para mejorar la metodología propia del estudio de la lectura y escritura. Así mismo aplicar la pedagogía, estudios didácticos que beneficien su enseñanza y aprendizaje fundamentales en esta disciplina y lograr que la situación negativa del Analfabetismo Académico no suceda en los estudiantes de estudios superiores y practicar en sus espacios educativos más herramientas académicas por medio de la lectura y ejercitación de la escritura, para tener la capacidad de comprender e identificar la función que desempeñan la gran variedad de textos y desarrollar el conocimiento y el potencial personal de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria para poder participar en todos los ámbitos educativos, sociales, culturales, laborales, políticos y públicos.

### **Discusión**

La percepción de que los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria son analfabetas académicos se visualiza en diversos escritos y anotaciones sobre todo en la asignatura de Ambientes de Aprendizaje del tercer semestre. Así mismo en la forma de expresarse y por lo tanto se deben buscar estrategias que ayuden a resolver problemas prácticos en su labor educativa. Facilitará a los futuros docentes en Educación Primaria a emitir juicios fundados en reflexiones basadas en evidencias ya analizados en diversos textos que les permitirá la implementación de un mejor enfoque comunicativo que vendría a tratar de transformar cambios en la manera de aplicar la metodología y se profundizará más en el lenguaje. Se espera que esta investigación logre que el alumno de la Licenciatura en Educación Primaria con diversas teorías cognoscitivas, enriquezca su hábito por la lectura y la escritura y se apliquen innovaciones de aprendizaje por medio de diversos modelos didácticos adquirir más conocimientos y sobre todo se pretende reforzar principalmente los enfoques comunicativos del lenguaje por medio de la ejercitación constante de la lectura y la escritura para evitar el Analfabetismo Académico.

### **Conclusiones y recomendaciones**

El alumno de la Licenciatura en Educación Primaria puede ir trazándose metas que deben alcanzar una buena y eficiente escritura por medio de un aprendizaje significativo para que sus prácticas pedagógicas y su formación académica sean efectivas y además de que se proponga alcanzar la eficiencia y calidad en la enseñanza - aprendizaje de las diversas

asignaturas de la malla curricular y lograr efectuar todos los objetivos que se han establecido para que exista un conocimiento en su preparación y en su futuro como profesionalista.

Por ello, es recomendable que el estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria continúe fortaleciendo su aprendizaje y formación por medio de la ejercitación en la lectura y escritura correcta no presentar Analfabetismo Académico en el nivel superior y demuestre ser profesionalista y tener el dominio de estas habilidades cognitivas del lenguaje de la lectura y la escritura.

Comprender cómo la lectura y la escritura es una estrategia para adquirir los conocimientos inherentes a su formación académica en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria en las asignaturas Ambientes de Aprendizaje se les darán orientaciones necesarias de ejercicios ortográficos para que valoren y ejerciten en sus tareas e investigaciones académicas una correcta escritura.

- \* Propiciar, en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, el fortalecimiento de la lectura y la escritura aplicando las estrategias y competencias adecuadas. Así como la expresión clara en forma oral y escrita.

- \* Fomentar el gusto por la lectura y la ejercitación de la escritura es otra de las ventajas académicas para profundizar en todos los contenidos de las diversas asignaturas de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria.

- \* Facilitar la comprensión en la lectura y la escritura hacer que los alumnos de Educación Superior tomen una actitud activa en la práctica de la lectura y la escritura lograr que estas valiosas actividades también tengan inmersos los valores para que formen parte de su vida académica, sea del nivel que les corresponde y no caer en el Analfabetismo Académico como actualmente sucede a nivel superior y sobre todo en muchas universidades y escuelas de formación.

- \* Fortalecer sus hábitos de lectura y escritura, así como sus capacidades de comprensión, análisis y crítica de textos académicos, de divulgación y de textos que sean del agrado del estudiante y sobre todo actualizados para que verdaderamente se introduzca en los alumnos el placer y gusto por la lectura y la ejercitación de una escritura ortográfica correcta. También mediante un ejercicio constante de diversas lecturas reconozcan los aprendizajes que les permitan una mayor confianza en sí mismos como futuros profesionalistas.

### **Antecedentes de la investigación. (x)**

El ser humano crea nuevos modelos y con ello, se van modificando y transformando en el transcurso de la historia y de las sociedades. Su desarrollo evolutivo se transforma, su forma de pensar, sus actividades y por lo tanto al estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria se le encausará y se busca inducirlo a que desarrolle sus capacidades y destrezas con diversos enfoques como: el enfoque epistemológico, enfoque psicológico, enfoque pedagógico, enfoque didáctico.

Se buscarán las diversas estrategias y competencias que no aplican los estudiantes al estar leyendo y al escribir incorrectamente. Se pretende que indague un desenvolvimiento formativo y profesional en la lectura y escritura, se requiere cómo se fomenten los aprendizajes por medio de la práctica constante de estas actividades académicas tan significativas en su preparación profesional como alumno de la Licenciatura en Educación Primaria ya que su experiencia como lector y su forma de escritura se denota muy elemental.

Por lo tanto, existe Analfabetismo Académico en su desarrollo profesional. Por ello, es importante puntualizar la necesidad de buscar más alternativas para mejorar la falta de lectura y escritura como se expresan los resultados de la matriz de contenido que se obtuvieron en los cuestionarios aplicados a los estudiantes y sobre todo cómo el concentrado de las encuestas permite tomar en cuenta las evidencias de que no escriben con lo establecido por la Real Academia de la Lengua Española y lo más preocupante que emplean un léxico difícil de comprender por su gran cantidad de errores ortográficos y no leen lo suficiente para profundizar más en la escuela y debe ver el estudiante de nivel superior cómo reconocer y mejoren sus habilidades al realizar diversos escritos y lecturas y buscar que ellos reflexionen sobre cómo es necesario la lectura y la escritura en la escuela y en los diversos ámbitos sociales, culturales, políticos y académicos.

Sin embargo, las ponencias que se han presentado en el primero, segundo y tercer foro de investigación en el Estado de San Luis Potosí serán de gran apoyo para buscar diversas alternativas de solución y lograr la habilidad de profundizar en los contenidos y que los estudiantes reconozcan la importancia de leer y se enriquezcan sus conocimientos y adquieran el hábito de la escritura correcta y lectura en cada uno de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria.

### **Sistema de variables (x)**

En el trabajo de investigación las variables Dependientes e Independientes se aplicaron a alumnos del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria para poder observar y medir el interés que existe en la ejercitación de la escritura y la lectura de diversos textos.

A si se utilizó la variable dependiente para medir que efecto ha producido leer libros y escribir textos escolares en su vida académica y ejercitando la lectura de textos si es importante seguir vinculando el conocimiento de los contenidos, para continuar profundizando en su preparación académica.

Y la variable independiente se empleó para verificar, si existe interés en adquirir más conocimiento y valores por medio de la lectura y la ejercitación de la escritura así observar quienes son los estudiantes que más interés muestran en su enseñanza aprendizaje y quienes no muestran importancia en el aprendizaje por medio de la lectura y escritura de otros textos. Este trabajo de investigación servirá para poner en práctica los paradigmas interpretativo y comprensivo que se emplearán para el análisis y desarrollo académico.

Dadas las características que tienen estos modelos paradigmáticos ayudarán en la búsqueda de la obtención de conocimientos e interpretar el sentido de hechos o situaciones que se presentarán en la investigación con ellos servirán de apoyo para entender mejor la realidad del problema del analfabetismo académico que tienen los alumnos y que actualmente se ve en la vida social política e intelectual en que se desenvuelven.

### **Nivel de investigación (x)**

Como se ha visualizado en los proyectos existe toda una línea de investigación que comienza con el descubrimiento de un problema y busca la solución al mismo. Esto se realiza a través de los diferentes niveles de investigación. Y en este trabajo de investigación se han utilizado encuestas a los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Educación primaria y sobre todo hay que reconocer que los niveles de la investigación están en concordancia con la línea de investigación, con el análisis estadístico y con los objetivos estadísticos. Sin embargo, en este proyecto se involucra el **Nivel exploratorio** que plantea y se observa un problema que debe ser analizado, por tanto, su función es el reconocimiento e identificación de problemas

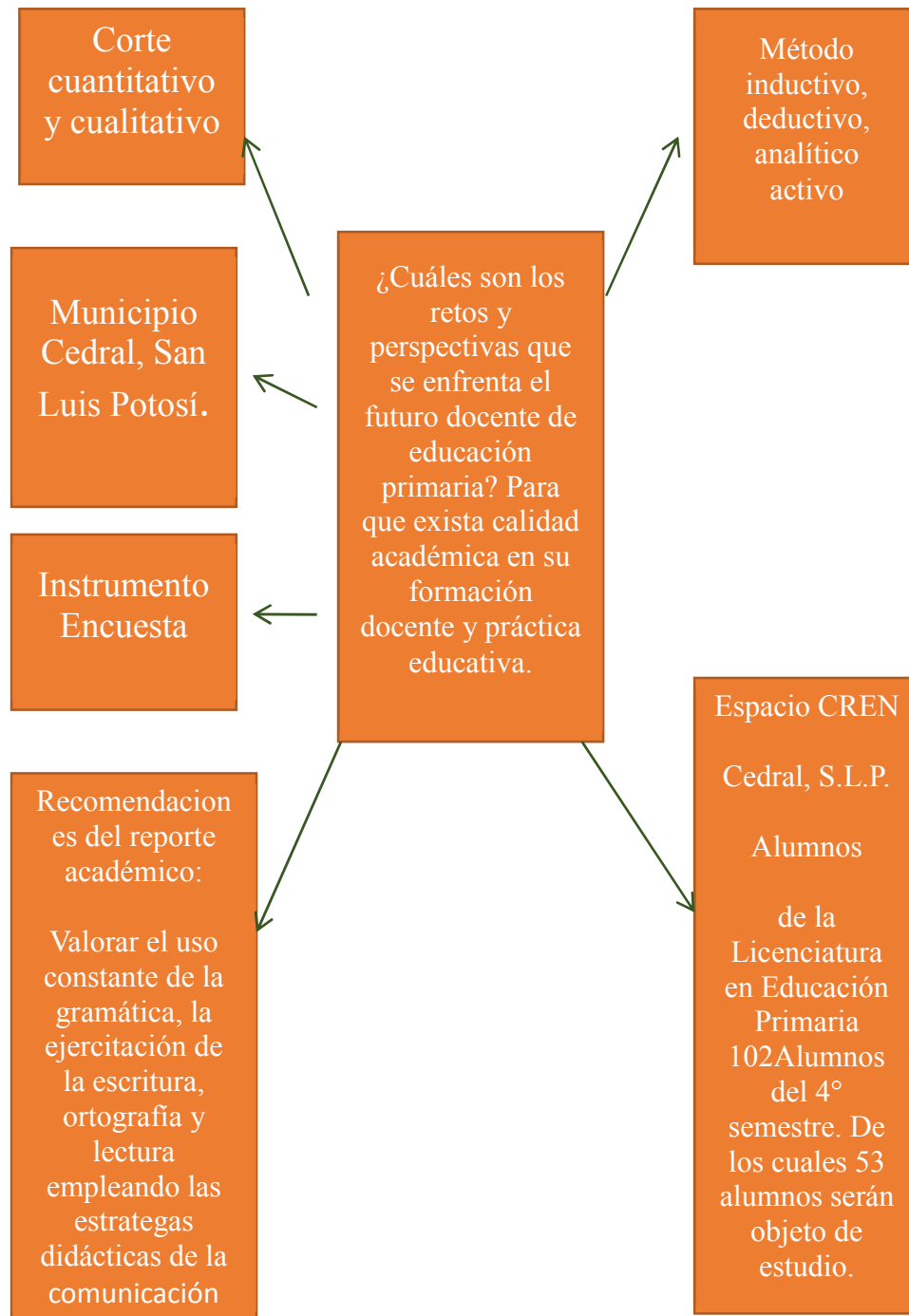
utilizando la investigación cualitativa de los hechos que se analizan. Por tanto, es hermenéutico.

También se denota en este trabajo la utilización del nivel explicativo porque se demuestra, tanto las variables dependientes e independientes necesarias para que verdaderamente exista una línea de investigación aceptable.

En este trabajo de investigación el **enfoque paradigmático de los métodos inductivo, deductivo y analítico, así como los paradigmas que se utilizarán serán el interpretativo y el comprensivo.**



## Diseño de la investigación



### **Referencias Bibliográficas**

- ABBAGNANO, Nicola. (2000) Diccionario de Filosofía. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica, diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (57), 355-381.
- CAZDEN, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- FERREIRO, E. y Teberosky, A. (1985). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI. (5ª. Edición).
- GOODMAN. K. y Y. Goodman. (1989). Lenguaje Integral. Caracas: Editorial Venezolana.
- KALMAN, J. y Y. De la Garza. (1989). La escuela y la apropiación de la lengua escrita. Informe final de investigación. México: UPN.
- LERNER, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, Fondo de Cultura Económica. Colección Espacio para la Lectura.
- LOMAS, C. (1994). “La educación lingüística y literaria”. En Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. No. 1. Págs. 8-17. Madrid: Textos.
- Secretaría de Educación Pública (1993). Plan y programas de estudio 1993. Plan y Programas de estudio 2012 de Educación Básica. Primaria. México., L. (1991).
- VIGOTSKY, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

## CAPITULO 72

### La Asesoría del Informe de Prácticas Profesionales en la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”

Aleida Cecilia Quiroz Rivera, [aleidac.quiroz@gmail.com](mailto:aleidac.quiroz@gmail.com)  
Sandra Leticia Treviño González; [sandra.trevino@ensp.edu.mx](mailto:sandra.trevino@ensp.edu.mx)  
Esc. Normal “Profr. Serafín Peña”, Montemorelos, N.L.

#### Resumen

En la presente ponencia se narra la experiencia de asesoría de la modalidad de Titulación del Informe de Prácticas Profesionales que establece el Plan de estudios 2012 en la Escuela Normal Profr. Serafín Peña del municipio de Montemorelos, Nuevo León. Esta modalidad sienta sus bases en la investigación acción, considerada para que los profesionales en educación comprendan y mejoren su práctica docente. El trabajo desempeñado en reuniones de academia de asesores ha llevado a la construcción de instrumento de seguimiento y evaluación del trabajo de titulación y la toma de acuerdos para los tiempos establecidos para la culminación y entrega del trabajo final que culmina en el examen profesional.

**Palabras clave:** Informe de Prácticas, Asesoría, Trabajo de Titulación, Investigación Acción.

#### Introducción

La educación normal ha sufrido reformas en sus planes de estudio, siendo el plan 1997 el último en ser sustituido por el nuevo programa 2012. Sin embargo, la generación de un documento de titulación como requisito para egresar, es una constante que se ha mantenido durante varias reformas.

Es por lo anterior que, como docentes de la escuela normal, se ha ido cobrando experiencia en los diferentes procesos de asesoría y acompañamiento que se le proporcionan a los estudiantes para la construcción de los documentos finales de sus estudios en la licenciatura. Actualmente, el plan 2012 solicita al normalista demostrar el logro de sus competencias profesionales al elegir alguna de las modalidades de titulación que incluyen: Tesis de Investigación, Informe de Prácticas Profesionales y Portafolio de evidencias.

La presente ponencia narra la experiencia de asesoría que se tiene en la aplicación del Plan de Estudios 2012, en lo referente al proceso de construcción del trabajo de titulación en la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña, del municipio de Montemorelos, el estado de Nuevo León. La experiencia se ha consolidado gracias al trabajo académico de los docentes de asesoría del séptimo y octavo semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar en donde se construyen instrumentos que apoyen el proceso de asesoría.

El Informe de Prácticas Profesionales como modalidad de titulación sienta sus bases en la investigación acción, cuyos objetivos son: mejorar la práctica profesional a partir de una cultura reflexiva; reflexionar para mejorar la calidad de la acción en una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causas y por último mejorar la práctica profesional.

#### Desarrollo

El proceso de titulación es la fase que da culminación a los estudios que permiten al estudiante normalista acceder al título de Licenciatura y ejercer como docente dentro de las

instituciones de educación básica; en éste proceso se recuperan los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, pero sobretodo las experiencias que los estudiantes tienen o han logrado a lo largo de su formación en la escuela normal.

En el marco del Plan 2012 se establecen tres diferentes modalidades de titulación las cuales incluyen: Portafolio de Evidencias, Tesis de Investigación e Informe de prácticas profesionales; una de éstas es seleccionada por el futuro docente para posteriormente presentarlo en su examen profesional.

De acuerdo con las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación *“el Informe de prácticas profesionales consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional”*. (SEP, 2014, p. 15). Durante el proceso de creación del Informe de Prácticas Profesionales, el estudiante es acompañado, orientado y apoyado por un asesor además del maestro de la escuela primaria los cuales son parte importante de la construcción del trabajo. Para llevar a cabo el Informe de prácticas profesionales es necesario realizar una investigación acción en el trabajo docente, la cual Sandín (2003) define como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado.

La investigación acción es un proceso como una espiral de ciclos constituidos por varios pasos o momentos. Dicho proceso se caracteriza principalmente por ser cíclico porque está en constante movimiento por su flexibilidad e interactividad en todas las etapas del ciclo.

El modelo de espiral de ciclos consta de 4 etapas (Sandín, 2003):

1. Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
2. Formular estrategias de acción para resolver el problema.
3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.
4. El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción.

Las etapas anteriores se corresponden con los elementos considerados dentro del proceso de asesoría que se realiza con los estudiantes a partir del sexto semestre en la asignatura de proyectos de intervención socioeducativa, continuando en el séptimo y octavo semestre.

En el sexto semestre los estudiantes normalistas son asignados a las instituciones de educación básica y al grupo donde van a realizar su servicio social. Acuden dos semanas de jornadas en la primera semana realizan una caracterización del grupo de niños e identifican algunas problemáticas que consideren podrían atender para su trabajo de titulación de informe de prácticas; en clase se identifica una problemática para atender en el grupo y construyen instrumentos que aplicaran en una segunda semana para la focalización del problema. En la asignatura de Proyectos de Intervención Socioeducativa se hace una valoración de sus competencias profesionales para determinar la que consideren debe mejorarse. Culminan el semestre integrando su protocolo de informe en el cuál se incluyen: focalización del problema del aula y la competencia que requiere ser mejorada

Para llevar a cabo el proceso los estudiantes realizan revisiones teóricas de manera autónoma las cuales les permiten construir un marco referencial a partir del cual se rescatan indicadores de evaluación que se reflejan en la identificación y focalización del problema. Por otra parte, la reflexión y la toma de conciencia del avance que se tiene en cada una de las competencias

profesionales, permite a los estudiantes identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad que puedan ser mejoradas al abordar la problemática en el aula.

Una vez que se define la problemática a trabajar, en el séptimo semestre, se pasa a la segunda etapa la cual incluye la formulación de estrategias para resolver el problema, es aquí donde el estudiante propone una serie de actividades que se enmarcan junto con los objetivos dentro de lo que llamamos “el primer ciclo de intervención del plan de acción”. Es importante destacar que, cuando se hace la planeación de éstas actividades también es considerada como parte importante que los estudiantes retomen acciones que impacten en la mejora de su competencia docente, así como en el grupo de trabajo.

En un tercer momento, las acciones son aplicadas en el marco de la práctica profesional que realizan los estudiantes, llevando al mismo tiempo el registro sistemático de las evaluaciones y los resultados obtenidos en cada una de ellas, para posteriormente realizar un análisis reflexivo y construir un FODA en el cual se destacan de manera primordial las áreas de oportunidad que se han identificado y sobre las cuales ha quedado definido en un nuevo nivel el problema inicial, por lo que se dé inicio a una nueva espiral de análisis.

En éste nuevo ciclo, los estudiantes formulan lo que llamamos “el segundo ciclo de intervención del plan de acción” el cual parte del supuesto de que la problemática ha sido revalorada a partir de los resultados obtenidos en la primera aplicación, además de la mejora de las estrategias utilizadas. Aplicar un segundo ciclo de intervención permite a los futuros docentes realizar una práctica reflexiva a partir de la cual encuentran sus áreas de oportunidad y mejoran sus competencias profesionales, proporcionando al mismo tiempo constituir un perfil de egreso más sólido.

Es importante llevar a los futuros docentes a que reconozcan que la práctica reflexiva es un elemento fundamental de la práctica profesional y que es a partir de ella que el maestro mejora y evoluciona en su trabajo dentro del aula. Lograr profesionales comprometidos con su trabajo, la mejora continua, con la calidad de la educación y que de manera constante evolucionen con la sociedad son características que deben tener los egresados de las escuelas normales, pues se enfrentarán a un mercado laboral cada vez más complejo y exigente.

## **Conclusiones**

Después de llevar a cabo el trabajo de construcción de diversos informes de prácticas profesionales, se han rescatado elementos que permiten reflexionar acerca de los logros obtenidos con los estudiantes y las bondades que presenta ésta modalidad de titulación.

Un informe de prácticas profesionales permite a los futuros docentes conocer a profundidad su grupo de trabajo y realizar un análisis de las diferentes áreas de oportunidad que presenta, priorizando las diversas situaciones y focalizando aquella que es viable atender y mejorar.

Realizar la investigación teórica, construir las secuencias didácticas, así como retomar estrategias que permitan dar solución a la situación encontrada, les brinda a los normalistas la oportunidad de comprometerse con su grupo de alumnos, de encontrar esa identidad profesional y de entender que ellos son agentes de cambio con esos niños que están a su cargo, aunque sea por un corto tiempo.

Además, los futuros docentes alcanzan a comprender que un maestro nunca termina de formarse y los conceptos teóricamente trabajados al ponerlos en práctica cobran un sentido, conceptos tales como: el uso de una evaluación formativa y el registro en el diario del docente.

El trabajo con ésta modalidad de titulación ha llevado a los alumnos a exponer ideas y conclusiones que incluyen: “un docente no es el que va y se para enfrente de los estudiantes

y juega a ser maestro, sino aquel que se prepara, que estudia, que reflexiona y que mejora día con día”. “un maestro es aquel que desempeña su labor docente usando de la mejor manera sus competencias y las pone al servicio de la gran cantidad de situaciones que se le presentan en el aula, teniendo siempre en cuenta los contextos en los que ejerce su labor profesional”.

### **Referencias Bibliográficas**

- Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- SEP. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México: Subsecretaría de Educación Superior.

## CAPITULO 72

### Los exámenes: saber y poder dentro del aula

Javier Iván Aguilera García

Cecilia Aldaz Ponce

[javier\\_aguilera\\_g@hotmail.com](mailto:javier_aguilera_g@hotmail.com)

Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”, Parral, Chih.

#### Resumen

En la presente ponencia se refleja un trabajo de investigación referido a la función de los exámenes en la región sur del estado de Chihuahua enfatizados en la ciudad de Hidalgo del Parral, abarcando un amplio análisis en cuanto a los mecanismos de evaluación en escuelas de educación básica (Primaria) orientando y discutiendo sobre la puesta en práctica, así como el uso que se le dan a este tipo de elementos en cuanto a la formación de los alumnos.

**Palabras clave:** Examen, evaluación, formación.

#### Marco teórico

Hoy en día en el sector educativo, y en otros más, es muy común hablar de la evaluación. El desarrollo de la evaluación ha sido producto de dos disciplinas que, posteriormente, convergieron en el camino: la psicología y la educación.

Las primeras seis décadas del siglo XX hasta los años setenta, estuvieron prioritariamente concentradas en aspectos cuantificables heredados del positivismo y la psicometría. Evaluación y medición eran sinónimos dando prioridad a los contenidos programáticos memorizados, la calificación de los alumnos era contundente para pasar o reprobar al finalizar el ciclo escolar, la evaluación era vista como un producto fuera del proceso formativo.

De fines de 1970 hasta antes del 2000 es el período llamado del conductismo ideológico por la adherencia a observar el cambio conductual en los alumnos. Época de apogeo de los objetivos generales y específicos, que requerían ser descritos y observables; se continúa con la visión evaluativa fuera del proceso, en el tenor de suma de productos que generalmente eran aplicados a la mitad y al final del ciclo escolar, dando prioridad a la evaluación sumativa. Continúa la misma visión.

En las primeras décadas del siglo XXI la evaluación experimenta una transformación importante tanto en su visión como en la acción, dando igual importancia a los aspectos cualitativos y cuantitativos, considerados como parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje. Este cambio se observa en las aulas a pesar de que de manera oficial las evaluaciones continúan siendo cuantitativas.

Tal como lo establece el Plan de estudios 2011, se debe “evaluar para aprender”. En la actualidad, se insiste en la importancia de que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender, a partir de los resultados que aquéllos obtienen en cada una de las evaluaciones que presentan durante un ciclo escolar.

La presente ponencia se fundamenta con el objetivo siguiente: Analizar cómo es que el sistema educativo Mexicano ejerce la evaluación por medio de pruebas estandarizadas en las escuelas primarias, aplicando la observación como instrumento de apoyo, reconociendo los posibles aciertos o fallas que lleguen a presentarse mediante la investigación y estudio de

escuelas en el estado de Chihuahua, región sur, en la ciudad de Hidalgo del Parral y a la vez con preguntas de investigación como las que se muestran enseguida: ¿Qué tan favorable es el examen como instrumento de evaluación? , ¿Cómo es visto el examen por inspectores, directivos, docentes y alumnos?

### **Metodología de la Investigación**

La metodología de la investigación utilizada para la realización de este trabajo detalla los pasos desarrollados durante el trabajo concluido de tesis, lo que permitió profundizar en los procesos de evaluación del sistema educativo en México y su impacto en escuelas primarias. El proyecto va ligado al paradigma de investigación cualitativo reflexionando con Rodríguez (1996):

“La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro lado, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores. En un medio de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros” (Rodríguez, 1996).

Entendiéndose que durante el vagabundeo y recolección se tuvo acercamientos reales a los escenarios de los cuales se obtuvo la información.

Para la recogida y registro de información se servirá de diferentes técnicas de observación: Grabaciones en audio y video, Diario, Observación, Encuesta y Entrevista.

El método utilizado para la elaboración de la tesina es etnográfico, contrastando con Murillo (2010) “las principales características que la distinguen de otros métodos son: que permite el registro del conocimiento cultural, detallando patrones de interacción social, permitiendo el análisis holístico de sociedades de una manera descriptiva, accediendo al desarrollo y verificación de teorías”.

En un inicio el procedimiento se toma en cuenta en base al objetivo de la investigación, buscando responder todas aquellas preguntas e inquietudes por parte del etnógrafo inmiscuyéndose dentro de escenarios reales de los cuales se pudiera aportar avances para la realización del documento.

Para la categorización de lo recolectado son tomados en cuenta los siguientes actores: Inspectores, Directivos, Docentes, Alumnos de educación Primaria y educación Universitaria.

Dentro del largo proceso investigativo se tomaron en cuenta a 2 inspectores, 8 directivos, 50 docentes, 30 alumnos de básica y 21 alumnos universitarios.

En base a los resultados obtenidos se realiza un análisis mismo que recae en la sistematización de información y que nos hace obtener los resultados que fueron plasmados al culmino del presente trabajo, cabe mencionar que para plasmar las deducciones de dicha información, se realizó una triangulación de información tomando en cuenta los siguientes elementos y su respectiva codificación: Entrevista a Inspector (EI#); Entrevista a directivo escolares (EDE#); Entrevista a docente de grupo (EDG#); Cuestionario a docentes de grupo (CDG#); Entrevista Guía de observación (GO); Cuestionario Alumno Universitario (CAU#).

### **Antecedentes**

Dentro de los tres primeros aspectos se hace un breve resumen de los sub-apartados ya que anteriormente los resultados preliminares se presentaron en un congreso de investigación, de la misma forma se presentan las deducciones finales del proceso y conclusiones del



investigador.

1) Directivos inmersos en el proceso evaluativo

Los procesos evaluativos que se llevan dentro de las escuelas primarias de Hidalgo del Parral, son por medio de mecanismos constados en emplear exámenes por bimestre, ya que se creen de gran apoyo para la asignación de las calificaciones del alumnado.

Las exigencias que son enmarcadas por la Secretaria de Educación Pública (SEP) en cuanto al personal conformado por maestros buscan que la educación que se imparte sea de manera integral.

Dentro del sistema hay varios acuerdos que especifican como deben de ser evaluados a los niños, sobre que se debe tomar en cuenta y algunas consideraciones, adentrándonos en el aspecto académico se deja a voluntad de cada uno de los docentes para ejecutar la calificación más, sin embargo, lo único que pide la SEP es que se haga una evaluación numérica.

2) Los docentes opinan.

Cuando hablamos de educación en nuestro país pensamos en la deficiencia, falta de recursos, enseñanza, infraestructura, personal, modelos, reformas educativas y programas. Estos estándares al no encontrarse en su pleno desarrollo impiden el progreso de una educación de calidad.

El alumno no solo es necesario evaluarlo por medio de pruebas, si no que se tienen que establecer juicios en cuanto a la personalidad de cada estudiante anexando a este un sinnúmero de factores ajenos que intervienen al momento de dar respuesta a un examen y que de una u otra manera intervienen en la valoración del mismo.

Es ahí donde los Pedagogos dejan de ver a la evaluación como una exigencia, y la toman como obligación para checar y tener un control del conocimiento de sus alumnos, además de servir como autorregulación en las maneras de impartir las clases.

3) Evaluando a los alumnos.

Los alumnos de la escuela primaria están dentro de un proceso de evaluación donde tienen estipulada la manera en que serán calificados, para ellos el examen es visto como un requisito que tendrán que llevar dentro del proceso educativo, en el cual se dará respuesta a una serie de reactivos que los guiará a la respuesta correcta.

Dentro de una sociedad competitiva el resultado de los exámenes aplicados en una escuela primaria se toma como una prueba que indica fracaso, astucia o inteligencia que determina y etiqueta al alumno en base a los resultados obtenidos.

### **Presentación de resultados finales y conclusiones**

4) Los inspectores y la evaluación en escuelas primarias.

“El sistema mexicano tiene muchas lagunas existen varios intentos, pero no se tiene un plan como país respecto a la educación” (E11).

La evaluación que cada docente realiza en su aula educativa es semejante a la planeación, donde esta misma se presenta permanente en todo momento, por tanto, a cada instante se está reevaluando, la evaluación formativa es interactiva por excelencia, ya que cuando se está trabajando se percata de los problemas que tienen los niños, de los avances que se irán registrando de principio a fin.

Actualmente no se ha logrado avanzar en términos de evaluación formativa aún el magisterio se encuentra anclado en trabajar los contenidos con los niños y al final evaluarlos con un examen dificultando en buena medida a construir instrumentos que permitan llevar un proceso sistemático, en el que no solo se evalué al alumno si no que se retroalimente la labor educativa.

El examen no arroja cosas muy coordinadas con evaluaciones nacionales e internacionales porque dista mucho la evaluación que aplica en cada escuela. Ya que un examen estandarizado solo optimiza tiempo y esfuerzos, en buena medida da un panorama del nivel del alumnado, siendo de gran importancia mientras se le dé un uso correcto y claro que siempre se tome en cuenta que no son definitivos. “Hay que entender que la evaluación formativa es un proceso que inicia desde que el maestro hace un instrumento para diagnosticar al alumno y además lleva un registro durante el proceso de trabajo y culmina con un instrumento también que le permita contrastar sobre los avances que tuvo y que permita reflexionar sobre la práctica, los exámenes son una alternativa más para el maestro” (EI1).

Si bien es cierto que durante cada curso escolar permanentemente se están realizando actividades que implican diversas formas de evaluar el desempeño del alumno, tales como exámenes escritos, preguntas en clase, cumplimiento de tareas, respeto a la convivencia grupal, apego a las instrucciones para el trabajo, entre otros, actualmente el puntaje de calificación es el factor que más se identifica con el éxito o fracaso escolar.

“El problema del examen es que arroja una calificación y la calificación no comunica en que tiene problemas el niño y en que se le puede apoyar” (EI2), viendo a este como un instrumento, este, rara vez se complementa con las evaluaciones que se realizan dentro de las escuelas, dándonos a entender que en su concepto el maestro lo lleva a cierto confort.

La “Cultura de la evaluación” se reduce a la generalización de exámenes. (Díaz, 2001). El examen no es solo para aprender, este tiene un carácter diagnóstico para saber qué es lo que él alumno conoce sobre determinado tema, creando la posibilidad de llegar a plantear soluciones.

Camín en su crítica “México es un país sobreevaluado y sub-ejecutado” enfoca mucho en evaluar para aprender, pero en realidad se ha hecho un diagnóstico donde se evalúa y no se sistematiza las prácticas, no es hacer el examen para aprender, es evaluar para saber dónde estoy, que no está funcionando, que si está funcionando y que tengo que modificar (EI1)

La crítica por la implementación de exámenes viene a recaer en la conclusión de que se debe crear seguridad y confianza en el alumno, para que este pueda llegar a encontrarse en un nivel de estabilidad donde su madurez le permita contestar este tipo de mecanismos.

El fracaso en estas pruebas llega así a considerarse como indicación de la carencia de aptitud personal y no simplemente como una falta de aprendizaje o de cierta experiencia social. Al mismo tiempo, el creciente refinamiento de los instrumentos técnicos destinados a la selección y colocación entraba a formar parte de la creciente burocratización de la escolarización (Torres, 1981).

En términos simples es importante considerar el tipo de instrumentos que se apliquen a cierto grupo de alumnos ya que los resultados obtenidos llegaran a ser parte fundamental durante la formación como ciudadanos.

5) Un alumno universitario recordando su evaluación.

“La educación primaria es un peso muy importante en el aprendizaje de todo individuo y deben evaluarse todos los aspectos didácticos de las personas no solo la capacidad de memoria” (EAU16).

De acuerdo a las opiniones ‘por parte de estudiantes universitarios el examen viene a jugar un gran papel a lo largo de su carrera ya que es visto como un refuerzo de conocimientos que vienen a apoyar la formación del individuo. Cabe destacar que no todos los alumnos son capaces de realizar un examen y pasarlo, sin embargo, tal vez el alumno requiera de otros métodos de evaluación para descubrir si realmente el conocimiento fue significativo.

“Tienes que estar adaptado desde la edad más temprana posible para el resto de la carrera estudiantil” (EAU12). El estudio que se vive en la actualidad está basado principalmente en el uso y aplicación de exámenes que desde a temprana edad se implementan como parte de la formación y práctica de valores.

Trasladándose a sus tiempos de estudiantes de educación primaria se tiene una noción que el maestro por medio de la calificación que se obtenía en el examen el docente y la sociedad te catalogaba como el niño listo o el de promedio bajo.

Es de gran importancia que el alumno pueda aplicar los conocimientos en el campo y saberlo enfrentar a la vida, y dejar de lado la opresión de mecanismos evaluativos de antaño que viene a causar revuelo en sus mentes ante la presencia de angustia y presión por parte de una sociedad competitiva.

Otro de los puntos que se atienden es que el examen viene a causar en el alumno el hábito del estudio, más, sin embargo, como estudiantes de medicina el repaso constante de los temas que se ven hace que dichos conocimientos se adquieran a base de repaso tras repaso.

En el pasado era necesaria esa forma de evaluación, pero a medida que avanza el tiempo la evaluación de la enseñanza debe ir a la par de la evolución. Es de suma importancia también para conocer hacia donde se inclinan las aptitudes de los niños ya que se puede obtener buena calificación en Matemáticas y mala calificación en Español.

“Las escuelas del futuro serán sumamente flexibles y versátiles para facilitar la conformación de grupos diversificados y multiedades que puedan trabajar con sus temas de interés, lo que construirá un reto administrativo muy complejo” (Trahtemberg, 2000).

“Esto llegará a quitar el peso de que sí el alumno no aprueba las materias al 100% no podrá ser apto para desarrollarse en plenitud” (EAU9).

“La evaluación implica que el docente registre las fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas o las debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando para poder intervenir y “decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos” (Coll, 2004).

De una manera tan grandiosa el docente viene a jugar el papel de mayor importancia durante el trayecto de la vida estudiantil de cualquier tipo de alumnos, ya que por medio de su pedagogía este deberá comprender que las cosas no son bueno memorizarlas si no saber aplicarlas a lo largo de situaciones problemáticas, es importante resaltar que la teoría en cualquier nivel de estudio viene a ampliar el conocimiento y razón ante la disputa de la educación.

Se concluye viendo el grado de importancia que la sociedad ha atribuido a la evaluación, el examen es en esta ocasión un instrumento que se ha quedado a lo largo de este tiempo como una herramienta altamente estimativa.

Se implementa esta modalidad desde temprana edad (de 5 a 6 años) adentrando a los alumnos a un mundo en el cual durante su trayectoria educativa tendrán que aprender a resolver este tipo de pruebas.

Dentro del largo proceso por concluir el examen es solo un instrumento que no puede por sí mismo resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales. No puede ser justo cuando la estructura social es injusta, no puede mejorar la calidad de la educación cuando existe una drástica disminución de la economía de cada hogar, no puede mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando no se atiende ni los procesos de aprender de cada sujeto ni a un análisis de sus condiciones materiales.

Todos estos problemas y muchos otros que convergen detrás del examen, no pueden ser resultados favorablemente sólo a través de este instrumento social, ya que interviene

relaciones de saber y poder.

La calificación plasmada por medio de boletas llega a ser un papel del cual los papás se deban sentir orgullosos más, sin embargo, los talentos que cualquier niño pueda tener no son tomados en cuenta ya que se vive en un entorno donde la Sociedad tiene que ser siempre perfecta obligando a esto a vivir en la equivocación que si no se tiene un 10 o no se alcanza la perfección el alumno será una persona destinada al fracaso y al trabajo obrero.

Retomando cada uno de los aspectos se considera que el examen no es de suma importancia dentro de las escuelas primarias, su única finalidad es la de apoyar al docente y funge como cualquier instrumento de apoyo para evaluar, más, sin embargo, el uso que se le da a este no es el adecuado ya que la calificación que cada alumno obtiene es solo un reporte parcial de aprendizaje.

### **Referentes Bibliográficos**

Camilloni Alicia R. W., (), La evaluación significativa p.25, Buenos Aires Argentina, Paidós.

Carlos Salinas de Gortari, (1993), Ley General de Educación p.22, México, SEP.

Díaz Barriga Ángel, (2001), El Examen, textos para su historia y debate p. 15, México UNAM, Plaza y Valdés.

Díaz Barriga Ángel, (1994), Revista Iberoamericana de Educación Número 5 Calidad de la Educación, Una polémica en relación al examen, México OIE.

Emilio Chuayffet Chemor (2013), Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, México: SEP.

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010). Investigación etnográfica. Madrid:

UAM Rosales López Carlos, (1997), Criterios para una evaluación formativa, Objetivo. Contenido. Profesor. Aprendizajes. Recursos. Madrid, Narcea S.A.

Rodríguez López Gregorio (1996), Metodología de la investigación cualitativa p.62, Grandad, España: Aljibe.

Santos Guerra Miguel Ángel, (1995), La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora, Málaga: ALJIBE, S.L.

SEP, (2012), Orientaciones para la evaluación de los estudiantes, México: DGSPE.

SEP, (2012), El enfoque formativo de la evaluación, p.17-25, México: SEP.

SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. p.35, México: SEP

## CAPITULO 73

### **De Docente a Director de Escuela Primaria. Experiencias del proceso de promoción con la LSPD (2015-2016).**

Yazmin Esquivel Arriaga  
ISCEEM

#### **Resumen**

El presente artículo presenta avances parciales de la investigación de corte cualitativo – interpretativo, acerca de dos Directoras Escolares de primaria promocionadas en el Marco de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD, 2013) y quienes laboran en un poblado ubicado en el distrito 2 norte de Toluca, perteneciente al Subsistema Educativo Estatal.

Este estudio etnográfico, aborda una problemática que hoy en día el docente para lograr un ascenso directivo se somete a una evaluación el cual tiene que aprobar con un puntaje que acredite su idoneidad para la función, además de poner a prueba sus habilidades para llevar acabo todo un proceso de inicio a fin hasta lograr el objetivo deseado, el propósito es dar cuenta de las experiencias que vivieron en el proceso de promoción y retos que afrontan en su función.

**Palabras Clave:** Experiencias, director, promoción, evaluación, escuela primaria.

#### **Introducción**

La ponencia describe el interés del estudio sobre *las Experiencias de dos Directoras de primaria promocionadas en el marco de la Ley del Servicio Profesional Docente (2015-2016)*. El contenido del mismo es un reporte importante de dato empírico, el cual aborda las experiencias del proceso de evaluación para la promoción de directivos escolares, así como algunos retos de su función al arriban abruptamente en el centro escolar, esta investigación se desarrolla en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEEM), promoción 2016-2018.

La evaluación del Servicio Profesional Docente que actualmente está establecida, es uno de los temas más discutidos en la educación, desde que la Secretaria de Educación Pública (SEP) implementa esta acción de evaluar a los maestros aspirantes al servicio docente conjuntamente con el Instituto de Evaluación para la Educación (INEE).

Actualmente la evaluación es utilizada como un proceso de reclutar a los docentes en: ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento. Sin embrago, este estudio abordará la promoción a cargo con funciones de Director de Educación Primaria, por lo que esta mecánica de evaluar y otorgar plazas, parte desde las políticas públicas nacionales e internacionales de la reforma educativa con el fin de lograr la calidad educativa.

Este proceso, estuvo acompañado por la expedición de lineamientos a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014), en el que se establecen los criterios de idoneidad, normativa que comienza aplicarse en la primera convocatoria del ciclo escolar 2015-2016.

Por lo anterior, surge el interés por conocer la experiencia que los directores promocionados construyen para llegan a las escuelas primarias en términos del proceso que siguieron como refieren los lineamientos (2014), de la Ley General del Servicio Profesional docente (LGSPD, 2103). Además, de analizar e interpretar las concepciones, vivencias en términos de creencias, opiniones y significados que vivieron las dos directoras en los procesos para

lograr el cargo, pero sobre todo que piensan algunas autoridades educativas que vigilan este proceso.

Con lo anterior, la promoción ha tomado un papel significativo para el reclutamiento y contratación de personal directivo, con la perspectiva de seleccionar a los docentes con un perfil idóneo para desempeñar la función.

En este sentido, la promoción debe considerar que ser director, representa una pieza clave en la educación primaria por ser el personaje que da vida a la institución escolar pero también son figuras que representan a los docentes y alumnos para el funcionamiento de un desempeño exitoso al obtener resultados pedagógicos satisfactorios. Retomando algunas palabras de Schmelkes (1997) “los directores son los responsables de la adecuada administración escolar y de la orientación pedagógica de los docentes son quienes dan imagen y vitalidad a su escuela” (p. 17).

El curso de esta investigación se centra con la pregunta principal que guía el trabajo: **¿Qué experiencias construyen los docentes durante el proceso de promoción para director de una escuela primaria, en el marco de la Ley del Servicio Profesional Docente?**

De esta pregunta de investigación, se desprenden las siguientes: ¿Cuáles son las implicaciones de las políticas educativas nacionales e internacionales en materia de evaluación para la promoción de directivos? ¿Qué estudios existen sobre la promoción de directores en escuelas primarias? ¿Cuáles son las experiencias que logran los directivos de la escuela primaria en el proceso de promoción? Así como los significados que está adquiriendo la evaluación.

## **Desarrollo**

En el 2013, cuando se dio a conocer la reforma educativa declarada constitucionalmente por el poder legislativo el 6 de febrero y publicada a través del Diario Oficial de la Federación el 26 del mismo mes (Bracho y Zorrilla, en INEE; 2015, p.15), también se hace modificaciones al artículo 3° y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a la Ley General de Educación, reforma que inicia con el Pacto por México con los principales partidos políticos, firmando 95 compromisos para impulsar las reformas estructurales e iniciar con la evaluación en la agenda educativa con la creación de un marco jurídico.

A propósito de evaluación, se indaga que significa este término para comprender el tema, pero sobre todo conocer por qué se está evaluando y cuáles son las leyes que la sustentan. Después de haber leído algunos autores, encuentro que este término tiene diversos significados desde diferentes posturas y buscando un poco en la historia sobre el origen del mismo, logré ubicar lo siguiente:

Según Stufflebeam y Shinkfield (2011) citando a Ralph W. Tyler (1930) quien es el padre de la evaluación concibe este término como: “El proceso mediante el cual se determina hasta qué punto los objetivos educativos han sido realmente alcanzados mediante el programa de currículos y enseñanza” (p. 109). Otro significado es “la evaluación supone comparar objetivos y resultados. (p. 19).

Así mismo, se hace la búsqueda en la Ley del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2013) para conocer como concibe este término, en su artículo 6° menciona: “consiste en la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del sistema educativo nacional con un referente previamente establecido” (p. 10).

Como resultado de investigar el término, al revisar la Ley del INEE, obtuve datos para iniciar este estudio y así comparar los diferentes significados para posteriormente analizar los

lineamientos que tiene el proceso de la evaluación. Por lo que la Ley del Marco Normativo (2015), comienza a dar facultades en materia de evaluación educativa, particularmente en lo que respecta al Servicio Profesional Docente (SPD) en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con el efecto de realizar los concursos de oposición primeramente para el ingreso y en un segundo momento para la promoción a cargos con funciones de Dirección en Educación Media Superior para los ciclos 2014-2015.

Dicha iniciativa llevó también que para el ciclo 2015-2016 se dieran a conocer los lineamientos con los procedimientos de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013) en su Art. 57, en la que se da los criterios de idoneidad para llevar a cabo la evaluación y promoción de docentes a cargos con funciones de dirección en educación básica.

Cuando la evaluación se da a conocer mediante convocatoria, circular y otros medios públicos, muchos docentes de diferentes edades participaron, pero abarcó más la presencia de docentes jóvenes que tomaron la iniciativa. La promoción propició rumores diversos como perder la plaza o antigüedad, ya que no estaba del todo claro el procedimiento. Sin embargo, las dos directoras de este estudio nos narran que el proceso fue muy confuso, pero también nos mencionaron que al arribar en su función afrontaron problemas de control con los docentes, así como el establecer el respeto a su autoridad.

Fue entonces que dispongo investigar las experiencias de las directoras promocionadas, a través de algunas interrogantes: ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Para qué? deciden concursar para ser directoras y la manera cómo vive la función, con la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), una vez aceptadas como idóneas para fungir en el puesto y sobre todo qué aportes están haciendo hacia su función, ya que anteriormente la asignación de estas plazas eran mediante otras mecánicas como herencia, venta, cambio de favores o de bienes, etc.

Desde esta lógica, los procesos para la obtención de plazas directivas con la evaluación toman otro significado con una historia diferente y el sentido de obtener dicho cargo por medio de un examen, para interpretar las experiencias que los directivos promocionados y conocer qué les motivó participar y si los sujetos son idóneos frente a este cargo. También se pretende comprender el concepto de idoneidad tanto en los resultados del examen como en la realidad que se vive en la escuela primaria con toda su complejidad.

La implementación de la evaluación ha implicado cambios a partir de la intervención de organismos nacionales e internacionales, que han articulado el debate neoliberalista de promover el empleo, el crecimiento económico, la calidad de vida y el comercio internacional, por ello las políticas educativas comenzaron a tener importancia para los diferentes organismos, como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM) y el Banco Internacional de Desarrollo (BID). Cada uno con diferentes funciones.

Estos organismos comienzan a evaluar a los docentes para considerarlos en los programas de promoción y reconocimiento. Sin embargo, la evaluación no ha podido garantizar que el sistema educativo cuente con los mejores directores y por eso las organizaciones han intervenido para dar solución y alternativas para la creación de programas, reglamentos que mejoren los procesos evaluativos, ya que este instrumento clasifica y excluye de manera punitiva, descalificando a los docentes.

No obstante, los directivos promocionados tienen la creencia, que el examen no hace una elección viable para el reclutamiento de directores, con esto no garantiza lograr una

educación de calidad, ya que este tipo de evaluación tal vez debiese estar complementado con otros elementos que acompañe esta valoración de perfiles, en cambio hay dudas de quienes evalúan, acreditan, valoran o elaboran este instrumento, porque lejos de reconocer al maestro en sus saberes, lo desacredita poniendo en duda sus cualidades como un profesional de la educación.

Así que la evaluación comienza a aplicarse para promocionar y exhibir a las figuras directivas con o sin experiencia, quienes demostrarán las características, conocimientos, cualidades y aptitudes deseables para el desempeño eficiente de la función, durante un periodo de dos años y de esta manera se conocerá si son meritorios para seguir en la plaza o bien regresar a su origen de docentes frente a grupo, ya que la evaluación no asegura la permanencia de la plaza con la actual reforma educativa o bien laboral. En este sentido podemos recuperar de Bauman (2011) “los conocimientos y aptitudes <<atribuibles al trabajo>> lo más probable que estos rasgos sean evaluados como una desventaja y pasando ser un producto” (p.114). Con lo que actualmente los docentes con esta evaluación serán remplazados y desechados como un simple recurso humano o material.

Este estudio no plantea necesariamente términos de causa-efecto, por lo que dos de los supuestos para este trabajo es: el proceso de evaluación y resultado para promoción a director de educación primaria no son claros y el proceso de evaluación para promoción a director de la escuela primaria, la idoneidad no es garantía en la realidad educativa. El término idoneidad no se considera dentro de las principales categorías de este estudio, sin embargo, se toma en cuenta para su comprensión del tema.

Ahora bien, la justificación de este estudio tiene que ver con mis propias preocupaciones desde la función que desempeño, ya que a lo largo de más de una década me ha inquietado la función del director, pues los mecanismos para obtener la plaza se daban comúnmente por mecanismos relacionados con la autoridad educativa local o estatal, no siempre con la suficiente transparencia, lo que creaba incertidumbres y toda clase de interpretaciones por los docentes, sostiene Latapí (2004) “Por décadas el sindicato ha logrado que se le ceda la asignación de muchas [...] plazas disponibles [...] Las plazas, además, se considera vitalicia y aun con derechos hereditarios y posibilidades de venta en un mercado obscuro”. (p.34).

No obstante, en una entrevista informal con una supervisora escolar, mencionó que no era fácil de acceder a una plaza directiva, sólo se privilegiaban aquellos que por relaciones de poder podían obtener el cargo realizando campañas políticas o favores, algunos lo intentaban por el mérito legal a través de escalafón y otros utilizaban la meritocracia con valores de bienes patrimoniales y económicos para comprar la vacante.

Esta acción contrasta el mirar que tipo de director están licenciando una función directiva apegado a los principios de su empleo según decretos y leyes que fundamentan esta plaza, ya que se está exhibiendo en las escuelas primarias a los directores seleccionados ante este concurso de oposición, ya que a la falta de experiencia y conocimiento administrativo – pedagógico, no permite llevar su función como tal vez lo pensaron al concursar.

Algunos comentarios de las directoras entrevistadas, ven su función muy complejo pues más que importarse por lo pedagógico se le da más relevancia a lo administrativo, cuestión que les impide desempeñarse en cubrir muchos aspectos entre ellas el observar el trabajo de sus docentes o el avance académico de los alumnos, factores que las pone en tensión porque se aproxima su evaluación y no saben si conservarán la plaza o tendrán que regresar a sus salones frente a grupo con el miedo de afrontar el desprestigio de sus colegas.

Con lo anterior, algunos docentes en consejo técnico, mencionaron que algunos directivos fue por suerte su promoción o bien algunos fueron apoyados por los evaluadores, ya que se



enteraron que varios maestros no estudiaron las guías y que solo contestaron el simulador, también creen que la mayoría son directores muy jóvenes y no tienen el liderazgo suficiente para dirigirlos.

Así que el aporte de este estudio contribuirá, al conocimiento educativo, sobre el saber Ser del Director y su saber Hacer, reflexiones desde las perspectivas analíticas, críticas de las políticas públicas educativas actuales como son (INEE; LGE, LGSPD, Programa Sectorial de Educación) con el propósito de develar las experiencias de los sujetos, sus vacíos, ausencias y deficiencias de la función directiva que hoy es bajo concurso de promoción y proponer a la luz de la teoría otras maneras de mejorar la calidad de la educación que se dan en la escuela primaria, sin los esquemas punitivos y centrados en el sujeto y no en el objeto. Entendiendo la realidad como la importancia de la función directiva y construir lo construido de su imagen, a través de sus conocimientos y experiencias (subjetividad y objetividad).

Las reflexiones obtenidas de este trabajo beneficiarán primero a docentes, aquellos que quieran promoverse para considerar la importancia y el compromiso que implica la función directiva y a aquellos directivos que permanezcan en el puesto para que tengan los elementos necesarios, para visionar la política educativa actual de la reforma en términos de retos y realidades. Segundo a los supervisores para que tome seriedad de este proceso y pueda llevar a discusión el tipo de perfiles que llegaron a colaborar en su zona y en tercero a los actores que realizan el papel de evaluador, considerando la posibilidad de la seriedad efectiva del reclutamiento de estas figuras que asumirán este cargo tan importante y necesario para las escuelas y por último a quienes elaboran y coordinan este proceso pues debiese darse más seriedad y vigilancia en la aplicación para mejorar esta mecánica.

Una vez mencionado la justificación, el estado de la cuestión, se elaboró a partir de indagar en las distintas revistas de investigación como: Scielo, Dialnet, Redalyl, Relieve, Perfiles educativos UNAM, Revista de Evaluación Educativa y Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (REVALUE), para revisar referentes a algunas categorías del tema de estudio, hallé algunos artículos que se derivan de investigaciones y de tesis, de autores como: Rigo (2013), Rueda (2011), Weinstein, Cuellar, Hernández y Fernández (2016), y Navarro (2015).

Con lo anterior considero que hay investigaciones importantes que registran una aproximación al perfil, liderazgo o cualidades del director o de evaluación docente, pero no de la evaluación para promoción. Por ello, este estudio tiene la finalidad de crear un conocimiento, sobre lo que está pasando con la evaluación y como se configura al docente que hoy es evaluado para lograr este ascenso de director de primaria.

Relacionando lo anterior y para tratar de comprender el tema de Experiencias y retos del Director Promocionado de la Escuela Primaria, se recurre a la Teoría de González en Díaz (2014) y Buenfil (2002), para explicar el sentido de las categorías que integran el estudio.

Por teoría de acuerdo a la real academia española se entiende como: conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación o una serie de leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos. (Océano, p. 733).

Sin embargo, de inicio considero importante precisar sobre el uso de la teoría en la investigación, en este sentido Buenfil (2002), sugiere recrearla para dar sentido y rumbo a la construcción de este horizonte teórico a partir de algunos autores que refieren el término de evaluación como: Stufflebeam y Shinkfield (2011), Díaz (2010), Toranzos y Elola (2000) y Chiavenato (2011).

Para la categoría de promoción mencionaré un autor principal Kloter, Philip y Kevin Lane (2006). En tanto a la categoría de director tenemos: Antúnez (2013) entre otros autores importantes.

En la categoría de escuela primaria tenemos a Espinosa, M. (s/f). Y en la categoría de experiencia tenemos a: Carrizales (1986) y Larrosa (1996) este último nos dice que experiencia significa salir hacia afuera y pasar a través. (p.23).

La teoría metodológica de esta investigación está orientada con un enfoque cualitativo-interpretativo, orientándose de algunos autores como son: Mardones y Ursua (1996), Goetz y LeCompte (1988) entre otros, para interpretar la cultura de la evaluación de los sujetos desde la teoría Aristotélica. Y para comprender la etnografía educativa, se considera como autor principal a Woods (1986) entre otros autores que ayudarán a profundizar el tema e interpretar los hechos del estudio.

Una vez mencionado la parte teórica y metodológica, este estudio tiene como alcance la zona p145/06, educación primaria ubicada el San Andrés Cuexcontitlán municipio de Toluca; porque hay cuatro directoras promocionadas, sólo dos participan en esta investigación.

También hay una tercera participante de una Supervisora escolar, quien también nos comparte su testimonio en una plática informal acerca de cómo antes se daban los ascensos de director.

El estudio de campo de ésta investigación comprenderá un periodo de 2016 a 2017 para aclarar la temática y en un periodo de 2017 al 2018 culminará. Con el objetivo de recabar información desde el inicio, durante y al cierre del trabajo empírico. Con la aportación de los autores antes citados, para llevar un proceso de entrevistas, observaciones, registros y recabar algunas evidencias.

## **Conclusiones**

El problema de esta investigación se concibe en el momento de que la evaluación comienza a tener diversos procesos y prácticas como promocionar docentes como un recurso humano o material. La evaluación debe considerar la capacitación y formación anticipada de los docentes antes de ser evaluados para promocionarlos en el sistema educativo con resultados de idoneidad deseada.

Como proceso de reconocer a los docentes desde lo que hace en su aula, el cómo se desarrolla y sobre todo el reconocimiento de las capacitaciones previas que reciben los maestros en el ejercicio de su actualización permanente, para después ser evaluados y seleccionados, de esta manera se estaría tal vez eligiendo a aquellos docentes que por mérito logren ascender, como una parte formativa y no sumativa, pues esta es una función que debe de ponerse en debate si se pretende lograr una educación de calidad. El ser director no es una función que arroja resultados inmediatos durante dos años, por ello la evaluación tiene que considerar verdaderamente los aspectos de perfil y parámetros desde su estudio anticipado de los concursantes a este cargo.

Sin embargo, la aplicación de esta evaluación nos da una mirada en la cual, para reclutar a los mejores docentes, se tiene que formar primero antes de evaluar porque de lo contrario este proceso se desvirtúa en su desarrollo y fin. Porque si un docente no preparado con las guías o simuladores, este al presentar el examen puede contestarse de manera incierta tratando de atinar las respuestas, lo que provoca que los resultados sumativos no indica que sea idóneo si este logra pasar el proceso. Entonces que directores están figurando en las escuelas primarias, cuando los organismos internacionales juntamente con los nacionales buscan tener una educación de calidad.

Las experiencias de los directores que presentaron este proceso mencionan que no está del todo claro el proceso, qué parche necesita este instrumento para componer o reparar los errores de quienes crearon, operaron y evaluaron. Para la elección de estos cargos

### Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z. (2011). *44 Cartas desde el mundo líquido*. Madrid: Paidós.
- Buenfil, R. (2002). *Los usos de la teoría en la investigación educativa*. México: Revista Nueva época vol. 6 no. 12. (p. 29).
- Bracho y Zorrilla (2015). *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México: INEE.
- Carrizales, C. (1996). *La experiencia docente*. México: Línea.
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos*. El capital Humano de las organizaciones; 9ª ed. Mc Graw Hill.
- Díaz, F. y Barriga, A. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México McGraw Hill.
- DO. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSP)*.
- DO. (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*. México: INEE.
- DO. (2013). *Decreto por la que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*.
- Elola, N y Toranzos, L (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires.
- Espinosa, M. E. (s/f). *La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento*. Recuperado de [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_26.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm) (22/febrero/2017).
- Goetz J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*. Madrid: Morata.
- González G. en Díaz, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. México: Díaz de Santos.
- INEE (2015). *Reforma Educativa. Marco normativo. Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. México: INEE.
- INEE (2014). *Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para la promoción de docentes a cargos con funciones de dirección en educación Básica para el ciclo escolar (2015-2016)*. LINEE – 06 – 2014. México: INEE.
- Kloter, P. y Kevin L. (2006). *“Dirección de Marketing”*. México: Pearson.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Mardones, J. y Ursua, N. (1996). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Materiales para una fundamentación científica. México: Fontamara, S. A.
- Océano (s/f). *Diccionario de la Lengua Española y de Nombres Propios*. Barcelona, España: Océano.
- Schmelkes, S. (1997) *“Los directores” en La calidad de la educación primaria*. Un estudio de caso, México: SEP.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Guía teoría y práctica; Temas de educación, Madrid: Paidós/M.E.C.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: ediciones Paidós.

### **Entrevistas**

Esquivel, Y. (Agosto, 27-2016). Entrevista informal con supervisora.

Esquivel, Y. (Octubre, 14 y 18- 2016). Entrevista personal con directora.

### **Revistas y tesis**

Navarro, C. (2015). *La Antesala del Ascenso a la Dirección. Trayectoria de Subdirectores de Secundarias Mexicanas. Tesis Comie. México: Comie.*

Rigo, M. (2013). *La evaluación de los docentes: ¿Botín político, conflicto gremial o mecanismo perfeccionante?* revista de evaluación educativa, 2 (1). Consultado el día de mes de año en: <https://revalue.mx/revista/index.php/revalue/iisue/current> .

Rueda, M. (2011). *La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación.* Perfiles educativos. Vol. XXXIII, núm. 133. México: IISUE-UNAM.

Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. & Fernández M. (2016). *Director (a) por primera vez.* Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. Calidad en la educación no. 44 Santiago de Chile: Scielo.

## CAPITULO 74

### **Recuperación de los saberes docentes universitarios: Elementos para la formación de los docentes en activo**

Maldonado Pérez Estela  
Mercau María Virginia  
Teran Rayón Esperanza  
Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

#### **Resumen**

Resultado de la reflexión sobre los saberes docentes y los perfiles de los profesores de lenguas extranjeras en activo de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, se muestra en este trabajo cómo las competencias pedagógicas y la heterogeneidad de los perfiles de los docentes presentan, por un lado, formas diferenciadas de conducir una clase de lenguas, y por otro lado, dan pistas para crear espacios formativos para los docentes en este ámbito. El marco teórico de este trabajo parte del enfoque conocido como “conocimiento personal y práctico del docente” (CPPD) desarrollado por Jean Clandinin y Michael Connelly denominado en inglés “personal *practical knowledge*”. Enfoque busca recuperar los saberes pedagógicos del profesor dentro del salón de clases, en vía de aprender, socializar y proponer nuevas estrategias de formación docente para los profesores en activo.

**Palabras claves.** Lenguas extranjeras, formación docente, saberes académicos.

#### **Introducción**

Resultado de la reducción de financiamiento en el sistema de educación superior, en México, la precarización de los puestos de trabajo dentro de las universidades se ha ido incrementando desde el año 2000. Concretamente, la Coordinación de enseñanza de lenguas extranjeras (CELEX) de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAMI), pensada inicialmente para ser atendida por profesionistas relacionados con la enseñanza de idiomas y con una contratación de profesor/investigador de tiempo completo, encontramos, ahora, profesores de diferentes disciplinas con contrataciones desfavorables.

Estudios al respecto, (Castel, 2009; Reygadas, 2010; Rodgers et al, 1989), han mostrado que este no es un caso aislado, sino un tema de orden mundial, que se ha incrementado día a día en todos los niveles educativos, ámbitos sociales y laborales. En efecto, la falta de opciones laborales empuja a los profesionistas a buscar otras alternativas, por preferencias personales o como una alternativa *multi empleo* para tener un ingreso extra.

Paradójicamente, esta solución a corto plazo, es inconveniente al momento de buscar ascender en la carrera docente, ya que la falta de una formación pedagógica en el ámbito, resulta ser una barrera para mejorar las condiciones laborales. Entonces, ¿Cuales son o serían las condiciones y apoyos óptimos para que, aquellos que quieran, logren la habilitación como docente universitario?

Para este efecto se llevo a cabo una investigación con los profesores de este colectivo sobre perfiles, condiciones laborales y saberes docentes a fin de proponer líneas de formación y habilitación docente que puedan repercutir en la mejora de las condiciones laborales.

#### **Marco teórico**

Los perfiles de los docentes universitarios de idiomas en México, suele ser heterogéneo. Al mirar la heterogeneidad desde una perspectiva global, encontramos que ese factor no es

privativo de México y que ha habido un largo debate sobre la profesionalización de los profesores de lenguas (Farmer, 2011 y Pennington, 1992).

En México, podemos clasificar los perfiles profesionales de lenguas extranjeras (principalmente de inglés) entre las personas que cuentan con una licenciatura (y/o un posgrado) en enseñanza de idiomas, las personas que egresaron de la Normal con el título de profesor (de inglés) de secundaria y las personas que, por sus conocimientos del idioma o por ser hablantes nativos, fueron contratados como profesores de idiomas. Cabe agregar que muchos de los profesores que ostentan este tercer perfil cuentan con una licenciatura en un área no relacionada con la enseñanza de idiomas (Sayer et al. 2013).

Esta heterogeneidad podría deberse a dos factores principalmente. Por una parte, se observa que durante el siglo pasado eran pocas las opciones de formación terciaria para profesores de LE, pues fue recién en la década de los 90' cuando la mayoría de las universidades autónomas empezaron a ofrecer licenciaturas en enseñanza de idiomas (Sayer et al. 2013). Por otra parte, y como se adelanta en el resumen de este artículo, algunos profesionales de diferentes áreas que no habían encontrado opciones laborales en aquello que habían estudiado, al contar con conocimientos de LE debido a sus circunstancias personales (por ejemplo: ser bilingües, haber asistido a escuelas bilingües o por haberse certificado en el dominio de una LE) se dedicaron entonces a la enseñanza de alguna LE.

Muchos de los docentes de LE con este perfil, descubrieron en la práctica docente su gusto y vocación por la enseñanza por lo que se abocaron a continuar su profesionalización en esta área (esta información proviene de la comunicación personal con un centenar de profesores de idiomas).

Sin embargo, las reformas y cambios institucionales que se van dando a lo largo del tiempo, hicieron necesario que estos docentes adecuaran su perfil profesional para conservar su puesto o mejorar el tipo de contratación. Esta condición es recurrente en los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, en los 90' para conservar el puesto de profesor de inglés en el nivel medio superior en la Ciudad de México se requería que el profesor contara con una licenciatura en esa área o, alternativamente, que obtuviera ciertos certificados que otorga la UNAM. Este fenómeno de “mejorar” el perfil o más precisamente de ajustarlo a los requerimientos institucionales continúa hasta nuestros días en todos los niveles educativos. De igual manera, en el sector de primaria, este año (2018) la SEP exige que los maestros de inglés cuenten con una licenciatura, preferente pero no obligatoriamente en el área de enseñanza de idiomas por lo que en este momento muchos docentes necesitan encontrar la manera de titularse en alguna licenciatura si quieren ser recontratados el próximo año. Así, se observa que el interjuego entre el perfil docente que se tiene y el perfil que en diferentes momentos se anuncia como perfil requerido, mantiene a los docentes de idiomas en una situación laboral precaria y en la necesidad de conseguir diferentes certificaciones a lo largo de su carrera.

Si regresamos ahora a las instituciones de educación superior (IES), el panorama es similar respecto a los profesores de idiomas con perfiles heterogéneos pues también ellos tienen la necesidad de conseguir certificaciones adicionales.

En las IES encontramos tanto docentes de idiomas que han estudiado licenciaturas y/o posgrados en el área de enseñanza de idiomas, como docentes que cuentan con títulos de licenciatura de otras áreas y que complementan su formación con certificaciones internacionales del idioma que enseñan (por ejemplo, TOEFL, certificados de la Universidad de Cambridge) y con cursos de metodología de enseñanza tales como el curso Formación de profesores (UNAM) o los denominados “teacher’s” que se obtienen en institutos de

enseñanza de idiomas privados. También encontramos profesores que, aunque provenían de áreas no relacionadas con la enseñanza de idiomas completaron su certificación con posgrados que avalan satisfactoriamente su perfil de profesor de idiomas.

En el caso de la CELEX, encontramos, por ejemplo, una población de profesores diferenciada en tres generaciones. La primera generación, mayores de 60 años, contratados en los inicios de la UAM, 1974, cuyo perfil heterogéneo, se fue inclinando hacia la enseñanza de las LE, gracias a las condiciones laborales y apoyos institucionales para realizar estudios de posgrado y hacer una carrera en el área de LE. Esta primera generación consta de 8 integrantes y representa el 15% del total de los profesores.

La segunda generación, integrada por 4 profesores, se encuentra conformada por docentes con perfiles más apegados al área de LE, al igual que la primera generación cuentan con condiciones laborales y de contratación que les permite realizar estudios de posgrado en áreas educativas.

La tercera generación, objeto de nuestro estudio, representa el 82% de la población de docentes de inglés; tienen una contratación laboral de tiempo parcial, 22% provienen de diferentes disciplinas y atienden al 94%<sup>39</sup> del total de la población estudiantil.

A este respecto, un estudio de Farmer et al (2011) nos muestra el panorama complejo relacionado con los factores que determinan el puesto que ocupan los profesores de idiomas en las IES públicas. Por una parte, varía el tipo de contratación pues en ciertos casos los profesores son contratados como “profesores/investigadores” y en otras, como “técnicos”. Por otra parte, la contratación puede ser definitiva o temporal y adicionalmente, de “tiempo completo”, “medio tiempo” o “tiempo parcial”. La relevancia de estas categorías y clasificaciones radica en que determinan el salario, las actividades y el tipo de carrera que puede desarrollar un docente en la institución.

**Tabla 1**  
**Planta docente idiomas y tipo contratación CELEX UAMI 2018**

Idiomas	Contrato definitivo			Contrato temporal
	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Tiempo Parcial	Tiempo Parcial
<b>Inglés</b>	<b>8</b>		<b>20</b>	<b>17</b>
<b>Francés</b>	2	1		
<b>Italiano</b>	1	1		
<b>Alemán</b>	1			
<b>Ruso</b>		1		
<b>Porcentaje</b>	23 %	86 %		

Nota. La modalidad Tiempo parcial se refiere a un contrato de 15 horas a la semana.

Bajo este telón de fondo, fue que recurrimos al estudio del enfoque conocido como “conocimiento personal y práctico del docente” (CPPD) desarrollado por Clandinin y Connelly y denominado en inglés “personal *practical knowledge*”, para plantear una hipótesis sobre cuál podría ser un camino viable para mirar el trabajo docente, socializar las estrategias utilizadas en las diferentes generaciones de profesores e indagar sobre nuevas pistas para el establecimiento de una formación docente para aquellos que ya se encuentran frente al pizarrón de clases.

<sup>39</sup> Los datos estadísticos que sustentan este trabajo corresponden a 2017.

El término “conocimiento personal y práctico del docente”, enfoque de este estudio, se refiere al saber experiencial del maestro y a cómo dicho saber se expresa en la práctica docente. Contrariamente a la postura positivista, según la cual la formación docente se basa en la transmisión de contenidos temáticos y metodologías de enseñanza que se espera que los docentes apliquen en su práctica, el CPPD reconoce que la manera en que los docentes aprenden y enseñan esta mediada por su propia experiencia de vida: sus experiencias de cuando eran alumnos, su experiencia de formación profesional, su experiencia docente, su percepción de la institución y de la comunidad en la que ejercen la docencia, la política educativa en que está inmersa la institución, etc. Concretamente, Clandinin y He, (1997), sostienen que un maestro no enseña de la misma manera en diferentes grupos, ni en diferentes instituciones, ni en diferentes momentos de su carrera docente. Su práctica docente refleja las decisiones que ha tomado de acuerdo al contexto en cada situación educativa que vive.

### **Metodología**

La metodología de este trabajo denominada “indagatoria narrativa” es un método cualitativo que permite estudiar la experiencia de manera narrativa. En el caso que nos ocupa se utilizó para recabar y analizar las narraciones del docente sobre su propia en entrevistas a profundidad.

### **Objetivos del estudio**

Este proyecto consta de dos etapas. La primera recupera saberes sobre prácticas docentes. la segunda, que aquí presentamos, propone alternativas de formación y certificación docente *in situ*. Participaron ocho profesores: seis de inglés, una de francés y uno de ruso.<sup>40</sup>

### **Análisis de datos**

Los datos cuantitativos provienen de los CV de los docentes de CELEX y la información cualitativa de las entrevistas. Las preguntas eje siguen 5 rubros: alumnado, programa, saberes docentes, perfiles y líneas de formación docente. Por cuestiones de espacio solo trataremos dos aspectos para la formación de profesores en activo: perfiles y líneas de formación.

### **1. Perfiles y Condiciones institucionales**

En la CELEX, se imparten cinco idiomas (inglés, francés, alemán, italiano y ruso) en dos modalidades: normales (cursos semanales curriculares) e intensivos La atención promedio anual de alumnos es de 11, 870 en todos los idiomas (ver tabla en Anexo).

Los cursos de idiomas siguen el calendario la trimestral de la institución, con un total 44 horas por curso. El programa de estudio vigente, está formulado en base a 12 niveles, al final de los cuales se busca que el alumnado alcance el nivel B2 de lengua.<sup>41</sup> En el caso del inglés existe la posibilidad de cursar el nivel 12, debido al número de profesores y opciones de grupos creados para este fin. Factores inexistentes en los otros idiomas.

---

<sup>40</sup> Se invitó a todos los profesores de LE excepto a los autores del programa de LE actual, pues el interés se centra en aquellos que lo aplican.

<sup>41</sup> De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), pasar de un nivel a otro se mide de forma incremental. Por ejemplo, de 380 a 420 horas de clase se obtiene el nivel A2. Para el B1: A2 +160 a175 horas, y para el B2: B1 +240 a 255 horas de clase.



Con un promedio de 24 alumnos por grupo, los cursos se basan en un programa que busca conjugar: conocimientos lingüísticos, habilidades, TICs, con aspectos interculturales.<sup>42</sup>

Es importante mencionar que la población estudiantil de la UAMI es de 12,532, y que el nivel de inglés promedio con que ingresan los estudiantes es de A1,<sup>43</sup> lo cual muestra el reto que tienen los docentes, incluso en los grupos de nivel intermedio.

¿Tus alumnos ya tienen el nivel B1? No, no lo tienen. Eso es una falacia que tenga ese nivel. Realmente los chicos vienen muy dispersos... Pero como no podemos hacer nada al respecto, pues traigo muchas actividades a clase, que tomo del Internet, y, así vamos, a la carrera, pero parejitos.

Presionados por el nivel de llegada y salida de los alumnos en cuanto a dominio del idioma, este es un escenario común de la CELEX, el cual se agrava para los docentes con contrataciones temporales o parciales, donde el bajo salario recibido, los obliga a buscar otros espacios para trabajar.

¿Cuántos grupos tienes aquí? Tres, aquí y cinco en otro lado. En total ocho grupos. Eso significa que tengo que planear mis clases con anticipación, organizarme y correr de un lado a otro, para poder llegar a tiempo al otro trabajo.

El multi-empleo, resulta ser uno de las desventajas de este tipo de contrataciones que impide no solamente a los profesores en activo, tener un trabajo estable, sino también tener acceso a formarse en el área de trabajo, contar con la habilitación adecuada para poder tener acceso a puestos de trabajo con mejores condiciones económicas. Por lo cual buscar estrategias formativas dentro del lugar de trabajo se vuelve imperante.

## **2. Líneas para la formación docente in situ**

*“O Trabajo o estudio, no tengo tiempo para todo. Además, los cursos son muy caros, tendría que trabajar todo un año para pagar un solo semestre”* Tema recurrente en los testimonios fueron los cambios generados en el sistema y la necesidad de formarse en el ámbito pedagógico para poder hacer carrera universitaria. Ciertamente, para la mayoría de los profesores que carecen de esta habilitación, la falta de tiempo, dinero y la incertidumbre sobre en validez de los cursos virtuales, son algunos de los impedimentos para tener la calificación deseada. ¿Cuál podría ser una alternativa de formación?

Una de las alternativas, utilizada para formación y para actualización es la formación por competencias. De acuerdo con Barnett (2001), este enfoque se caracteriza por:

---

<sup>42</sup> El marco curricular se estructura en función del entramado de los cinco ejes que representan las competencias meta a lograr en un aprendizaje integral de toda lengua extranjera. El proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas competencias se da de manera sinérgica a partir del desarrollo paralelo de contenidos (sistema lingüístico, conocimiento cultural y conocimiento de otras áreas disciplinarias), procesos (estrategias de comunicación, habilidades de pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje) y recursos (tecnología). Finalmente, cada una de las experiencias curriculares previstas se lleva a cabo con base en la práctica intensiva y reforzamiento de tres modalidades de comunicación: la interpersonal, la interpretativa y la expositiva. Vivaldo et al, (2007). Programa de enseñanza de Leguas Extranjera, un curriculum interdisciplinario e intercultural. México: UAM.

<sup>43</sup> De acuerdo al examen diagnóstico que se aplica obligatoriamente a los alumnos de nuevo ingreso.

- Partir de la práctica profesional, para abordar temas teóricos/eje; con lo cual se pone en contexto lo que se aprende y evita la fragmentación entre teoría y práctica.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas;
- Transformar el papel del profesorado a la de facilitador.

Los trabajos de Barner a este respecto, sostienen que el enfoque por competencias no demanda un cambio drástico, sino una recuperación de saberes y una reflexión y aprendizaje colectivo de los mismos, así como la apertura a diferentes métodos, perspectivas y enfoques. En un escenario institucional, como es el caso de la UAMI, este tipo de formación in situ, podría ser modelo de trabajo para otros colectivos o para el encuentro y reflexión sobre los docentes de las nuevas comunidades de académicos.

### Conclusiones

Contrariamente a lo establecido de formar para el trabajo, los escenarios laborales actuales, requieren alternativas más abiertas que permitan formar a aquellos que ya se encuentran en servicio y que necesitan de una certificación para ser reconocidos por sus pares, como iguales y ascender en la escala profesional y social. En este sentido el enfoque CPPD, nos ha permitido recuperar los saberes y conocimientos de los profesores de LE en activo y plantear líneas generales de formación *in situ*.

### Referencias Bibliográficas

- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Castel, Robert (2009). *La montée des incertitudes: Travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Éditions du seuil.
- Clandinin, Jean and Connelly, Michael. (2000) Narrative Inquiry; experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, Jean and Huber, Janice. (2010). In McGaw, B. Baker, E. and Peterson, P. (Eds.) International Encyclopedia of Education. New York: Elsevier.
- Connelly, Michael. Clandinin, Jean, y He, Ming Fang. (1997) Teacher's Personal Practical Knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*
- Farmer, Frank. Mercau, María. Y Blanco López, Guadalupe. (2011). The position of ELT practitioners in Mexican public universities. *International Journal of Applied Linguistics*.
- Golombek, Paula. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *Tesol quarterly*, 32(3).
- Pennington, Martha (1992) Second class or economy? The status of the English language teaching profession in tertiary education. *Prospect* 7.3: pgs. 11-23.
- Reygadas, Luis (2010). "Introducción. Trabajos atípicos, trabajos precarios: ¿dos caras de la misma moneda?" En *Trabajos atípicos y precarización del empleo*. México: El Colegio de México.
- Rodgers, Gerry, y Janine Rodgers, eds. (1989). *Precarious Jobs in Labour Market Regulation. The growth of Atypical Employment in Western Europe*. Génova: Free University of Brussels/International labour Organization.

Sayer, Peter, María Mercáu y Blanco López, Guadalupe (2013) PNIEB teachers' profiles and professional development: a need analysis. Mextesol Journal, Vol. 37, No. 3.

**Anexo**

**Total alumnos atendidos en CELEX por idioma y nivel de estudio 2017**

<b>Idioma</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Posgrado</b>	<b>Numero alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Ingles	8703	273	8976	90.6%
Frances	571	62	633	6.3%
Italiano	118	6	124	1.2%
Alemán	82	0	82	0.8%
Ruso	89	2	91	0.9%
Total	9563	43	9906	99.8%

Nota. En esta tabla no se consideran los trabajadores de confianza ni el público en general

## CAPITULO 75

### Formación Profesional Docente

Silvia Chacon Flores  
IByCENECH, Chihuahua

#### Resumen

El presente trabajo muestra avances de la investigación educativa cuya temática es la formación profesional docente, misma que está en proceso, además representa una de las categorías que conforman una investigación mayor titulada Formación profesional; misma que se desarrolla al interior del cuerpo académico en proceso de registro “Formación docente para la mejora e innovación de los procesos académicos”. En este trabajo se pretende describir tanto la identidad profesional de alumnos que ingresan como de aquellos que están a punto de egresar, de la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar todo ello a partir del enfoque cualitativo fenomenológico. Para comprender el impacto de la formación normalista en los futuros profesionales de la educación básica.

Palabras clave: Formación, identidad profesional, competencias

#### Introducción

La presente investigación se encuentra en proceso de construcción, su temática obedece a la formación profesional docente que se desarrolla al interior de las aulas normalistas en la IByCENECH en los primeros y octavos semestres de las Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria.

Se toman en cuenta las competencias del perfil de egreso que señala se señalan en Planes y Programas de la última Reforma de Normales en el año 2012.

El enfoque para abordar la temática es el cualitativo, toda vez que pretende dar voz a los sujetos de investigación, que narren sus experiencias vividas. El propósito que se persigue es el conocer y describir los procesos de formación que siguen los alumnos que ingresan a la institución y que egresan de ella, relacionada con la identidad profesional y los cambios que se dan a lo largo de su trayecto formativo como docente.

La formación inicial docente de la educación básica requiere de un análisis profundo, de incursionar en un campo polémico pues en la actualidad la educación es un tema a investigar que requiere investigación inmediata.

Las preguntas que conducen esta investigación son:

#### Pregunta general

¿Cómo es el proceso de formación que recorren los alumnos y alumnas de las licenciaturas de educación preescolar y primaria de la IByCENECH?

Preguntas particulares de investigación:

¿Cuáles son las características de los alumnos de nuevo ingreso y sus expectativas con respecto a la formación docente?

¿Cuáles son los momentos por los que atraviesa el maestro en formación para lograr sus competencias propuestas en el Plan y Programa de estudios de las Licenciaturas Preescolar y Primaria?

¿Cuáles son las características de los alumnos de primer y octavo semestre de las licenciaturas en Preescolar y Primaria?

¿Cómo son las competencias desarrolladas en los alumnos a lo largo de su formación docente?

### **Objetivo general**

Analizar el proceso de formación que recorren los alumnos y alumnas de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria durante su permanencia en las aulas normalistas.

### **Objetivos particulares**

Identificar las características de los alumnos de nuevo ingreso y sus expectativas relacionadas con su formación profesional docente.

Describir los momentos, por los que, el maestro en formación atraviesa para lograr las competencias propuestas en el Plan y Programas de las Licenciaturas en educación Preescolar y Primaria de la IByCENECH

Identificar las características de los alumnos de primer y octavo semestre de cada licenciatura.

Describir y analizar el logro de las competencias desarrolladas a lo largo de su formación docente.

En este momento histórico se hace de suma importancia realizar una indagación respecto al tema, debido a que existe una fuerte necesidad de docentes comprometidos con su actividad, ya que los cambios respecto a la concepción del trabajo y profesión docente traen como consecuencia una fuerte presión social sobre la profesión, obliga y compromete a responder a la identificación y formación profesional de los futuros maestros, tanto de la IByCENECH como del resto de las escuelas normales del Estado y del país.

Por otro lado, la investigación deberá encontrar aquellos factores que dificultan o favorecen la identidad con la docencia, deberá aportar también información con miras a mejorar por parte de los formadores de formadores, de responder a las expectativas que los mismos maestros en formación manifiestan.

Los mayores beneficiados de esta investigación son los mismos alumnos de la IByCENECH pues son ellos quienes enfrentan las razones por las que llegaron a esta casa de estudios y por las que concluyen su formación inicial docente.

Es así como el cuerpo académico en proceso de registro pretende aportar positivamente a la formación docente de su institución pues en ella no se han realizado este tipo de estudios y por tanto, la información que juega la formación, no está en los escritos históricos que se posee de la misma. A través de este trabajo investigativo se abonará al enfoque por competencias entendido como el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y emociones que están inmersas en el acto de educar, enfoque que actualmente pretende sustituir al modelo tradicional que por años imperó en el sistema educativo nacional.

### **Desarrollo**

La formación en términos generales es motivo de debate, la formación profesional docente lo es más. La educación del siglo XXI debe responder a las necesidades que la sociedad demanda, la nueva educación exige que las características del docente contribuyan a mejorar la educación básica y la sociedad en general.

No hay transformación educativa sin transformación del profesorado. A lo largo de la historia el docente cumple una función social, es el de formar nuevas generaciones, el apostolado de la educación. En un modelo tradicional es el docente quien aportada la información. En la actualidad el cambio que se ha producido en la sociedad, y por tanto en la escuela, demanda otro tipo, otro modelo de profesor, el de guiar el conocimiento y la formación de las nuevas generaciones.

De esta manera se hace patente que la función docente adquiere mayor relevancia y trascendencia, aunque esté menos reconocida socialmente, deja de tener como misión única de transmitir conocimientos y educar en valores a las nuevas generaciones, para convertirse, además, en el guía de un proceso, el educativo, a través del cual tendrá que facilitar a sus alumnos las herramientas necesarias para que puedan vivir, convivir y desenvolverse en el presente y en el futuro. El docente es uno de los actores principales en el proceso de mejora de la calidad educativa, es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional.

La educación normal no puede permanecer ajena a los cambios sociales y los cambios educativos que se generan de la evolución del mundo; por el contrario, la educación que ofrecen las escuelas normales del país, deben atender a las exigencias del mundo cambiante y circundante. (Bar, 1999), las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente. Para determinar el perfil profesional del docente del siglo XXI, se debe pensar en las características de los alumnos que se van a formar y en las características de la sociedad que demanda la educación.

Gilles Ferry (Ferry, 1990) afirma que la formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. Explica que la formación que la formación es un desarrollo de cada individuo, que va orientado según los objetivos que busca de acuerdo a su posición. Una formación no se recibe, se construye.

El Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (2011) concibe a la formación como un conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal bases teóricas y prácticas de la pedagogía.

Bernard Honoré (Honoré, 1998) afirma que la formación, hoy en día se entiende o se conceptualiza principalmente como una serie de actividades. Analiza el término a partir de su asociación a otros, como formación personal, profesional, política, etc. Considera, además, que cada uno tiene su propio concepto y que generalmente se toma como “derivado de formar” y aplicado al ser humano significaría “desarrollar las capacidades naturales, hacer capaz de alguna función determinada, o generalmente realizar su finalidad de hombre”. Siempre se trata de formar algo, como una actividad por la cual, se busca, con el otro, las condiciones para un saber exterior, luego interiorizado, bajo una nueva forma. Otra noción que debemos tener presente en esta investigación es la formación inicial.

La formación docente es un proceso sistemático y organizado, dice Cornejo (2012), que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del Sistema educacional. En este proceso, no sólo se incluyen contenidos específicos, sino que, además, ciertas habilidades o estrategias, que tienen que ver con el modo cómo estos saberes se movilizan y con ciertas actitudes que tienen que ver con ciertas cualidades personales y sociales que este futuro profesional debe poseer.

La formación profesional, en este caso, la de los licenciados en Educación Preescolar y Primaria, supone una realidad no simple; es decir, son muchos elementos de que consta, como Morin lo establece, al construir un tejido conceptual no están aislados, se interconectan estableciendo una concreción del proceso (Morin E. , 2009)

El licenciado en educación, ingresa con un cúmulo de experiencia, de aprendizajes, de expectativas y de conocimientos. La formación que recibe en las aulas normalistas, no es regularizable, dado que los participantes poseen una individualidad relacionada a tiempos y espacios.

El paradigma de la complejidad expuesto por Morin posee una de las características como hologramática misma que coincide con la diversidad de los alumnos que ingresan y egresan de la IByCENECH y la educación que ahí se imparte, es decir, la educación normal no es posible que sea regularizable; sin embargo, los jóvenes que asisten a las aulas normalistas poseen intereses semejantes al incursionar en la formación docente; acuden con un mismo interés aunque su formación personal y educativa sea compleja.

Así mismo la formación desde la perspectiva de la complejidad se constituye como un movimiento de ir y venir, interactuando con los elementos del sistema que se representa en una espiral ascendente como característica del desarrollo del proceso, a lo que Morin (Morin E. , 2009) le llama recursividad. Cada individuo está expuesto a su propio proceso de formación, y cada formación individual adquiere características complejas, debido a que se encuentra inmerso en un mundo de relaciones que a su vez posee su propio grado de complejidad, dado el contexto en el que se desarrolla la misma formación profesional. De ahí la importancia de conocer y analizar la formación que reciben los alumnos en su formación inicial y el egreso de la misma. Para comprender de mejor manera las competencias planteadas en el plan de estudios de las Licenciaturas sujetas a investigación, debemos comprender el concepto de competencias.

El concepto remite a la idea del aprendizaje significativo. La competencia en sí misma tiene múltiples acepciones, según la UNESCO es la capacidad expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto. (UNESCO, 2009)

Las competencias profesionales a desarrollar propuestas en el Plan y Programas de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria permitirán a los egresados atender situaciones y resolver problemas en los diferentes contextos escolares en los que deberá incursionar. (SEP, 2012)

- 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.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de sus alumnos de educación básica.
- 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.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- 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 educativas.

Otro concepto que conforma otra categoría de esta investigación es la identidad profesional. La identidad docente se entiende como una construcción dinámica, influida por factores

individuales y sociales, que implican una parte racional (una identificación de conocimientos específicos de la profesión) y otra emocional (los sentimientos respecto al ser docente) lo cual lleva a un individuo a identificarse con lo que hace con una actitud comprometida y responsable (Vaillant, 2008) la temática de la identidad docente refiere a cómo docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción en insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad.

La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. Se presenta pues, como una parte específica e individual y otra parte ligada a los contextos en que se desenvuelve y en aquellos que se desenvolverá a lo largo de su vida futura.

En síntesis y en términos de Denisse Vaillant (Vaillant, 2008) es una construcción dinámica y social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

### **Metodología**

“El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que inventa y se reconstruye continuamente” (Morin E. , 2009)

El término metodología designa el modo en que se enfocan los problemas y buscan y obtienen respuestas, los supuestos, los intereses y los propósitos llevan al investigador a elegir una u otra metodología; es el camino a seguir para llegar a la meta y comprender el objeto de estudio.

Es evidente que toda investigación se realiza desde una plataforma o matriz conceptual, al cual muchos investigadores y teóricos los llaman paradigma, el cual define las características del objeto de investigación, los problemas que plantear y resolver, la propia esencia de los productos, las estrategias, técnicas e instrumentos que se consideran más adecuados.

Investigar es un proceso inherente a la vida misma; no obstante, la investigación en educación conlleva, además de un interés y una necesidad, una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos a partir de la capacidad de análisis para ir más allá de lo cotidiano y evidente. La búsqueda constante permite aumentar los conocimientos y transformar positivamente la realidad circundante, siempre buscando la comprensión y desarrollo integral del ser humano.

La investigación cualitativa es la que conviene para el propósito de esta investigación, ya que, será el sujeto de investigación quien relate sus vivencias y expectativas en relación a su formación profesional como docente. Este tipo de investigación posee como característica principal la no medición de los elementos, lo que menos pretende es la generalización. Es la vida cotidiana de los estudiantes normalistas el escenario para la construcción de los instrumentos y categorías de investigación. Se trata pues, de un enfoque globalizante, holístico del área investigativa.

El papel del investigador es filtrar datos, además el de presentador de una realidad tal cual y cómo sucede en el momento propio de su estudio a fin de comprenderla. Hernández Sampieri (Hernández, 2010) postula que la realidad, en la investigación cualitativa, se



define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos.

Como parte de la investigación cualitativa, la fenomenología es la que apoya esta investigación.

La fenomenología es una de las perspectivas teóricas que con mayor frecuencia se ocupa en las ciencias sociales por aquellos que desean comprender y analizar los fenómenos sociales desde la perspectiva del sujeto de investigación, misma que posee una larga historia en la filosofía y la sociología. Caracteriza el cómo de la investigación. El término señala que se muestra una realidad tal cual, ver de cerca. Se dirige al estudio de la experiencia respecto a alguna circunstancia por el propio protagonista y busca describir los significados de los fenómenos experimentados por los individuos a través del análisis de sus descripciones.

### **Sujetos de investigación y tipo de muestreo**

Los sujetos a investigar son los alumnos que actualmente cursan el segundo y octavo semestres de las licenciaturas en educación Preescolar y Primaria.

La muestra se eligió por conveniencia de quien realiza la investigación. El tipo de muestreo se realizó con base al tipo No probabilísticas; ya que según Hernández Sampieri (Hernández, 2010) este tipo de muestras se da cuando la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con el investigador o del que hace la muestra. Los grupos a los cuales se les aplicaron los instrumentos de la investigación, fueron aquellos a los que se tuvo acceso y disposición.

La muestra en este caso, está integrada por dos grupos de segundo semestre y dos de octavo de cada licenciatura.

### **Instrumentos de investigación**

Los instrumentos de investigación después de un proceso de construcción se pilotearon en grupos distintos seleccionados como sujetos de investigación. Consisten en una encuesta para cada alumno, tanto los de nuevo ingreso como los de octavo semestre.

La encuesta según Audirac (Audirac, 2009) y otros “es un instrumento que permiten recabar información general y puntos de vista de grupos de personas”

La encuesta es un instrumento de recolección de información, que recoge las actitudes, opiniones u otros datos de una población, abordando diversos temas de interés. Se realizan con el fin de inferir y concluir con respecto de un tema de investigación.

También se harán grupos focales correspondientes a la muestra.

La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar con mayor fidelidad el sentir, el pensar y el vivir de los sujetos de investigación, induciendo a las auto-explicaciones para obtener datos cualitativos. El moderador es una de las figuras centrales en un grupo focal pues es quien dirige el diálogo basado en el guion preparado para tal fin, da la palabra a los participantes y lo hace cuidando sea equitativa.

Tanto las encuestas como los resultados de los grupos focales, se analizarán con la herramienta tecnológica Atlas ti que ayuda a analizar los datos cualitativos, las frecuencias, establecer vínculos entre categorías. Luego tener listos los datos se procede al análisis y posteriormente a la triangulación.

Las categorías que se abordarán a través de dichos instrumentos son: competencias profesionales, formación e identidad profesional.

Las aportaciones de los resultados de la investigación beneficiarán a los alumnos, formadores de formadores, a la IByCENECH y la sociedad en general.

### **Resultados y conclusiones**

Los avances realizados son la fundamentación teórica y metodológica, la construcción de los instrumentos, el análisis de la viabilidad y la sensibilización de los participantes de los participantes de la investigación y los contextos que esto implica.

Al ser una investigación en desarrollo los resultados y las conclusiones quedan pendientes. Hasta el momento se han aplicado encuestas a los jóvenes de 2 grupos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y a un grupo de la Licenciatura de educación Preescolar.

En dichas encuestas, los maestros en formación de ambas licenciaturas manifiestan la empatía o vocación por la profesión docente se ha obtenido desde su infancia, misma que se ha visto favorecida por la influencia positiva de sus familiares cercanos que se dedican a la docencia, en otros casos la identidad profesional ha sido fomentada o inspirada, como lo manifiestan, por docentes que han sido significativos en algún momento de su formación en alguno de los niveles educativos por los que han transitado.

En la categoría de la formación en la Normal, señalan que esperan que la Institución formadora de docentes les proporcione herramientas metodológicas y enfoques necesarios para desempeñarse de manera asertiva al momento de estar en el ámbito laboral. Las expectativas con respecto de su desempeño docente, son altas pues desean ser docentes de éxito, innovadores y ser partícipes de la educación de calidad para aquellos alumnos que acudan a sus aulas.

En cuanto a su formación inicial que realizan en la escuela normal esperan obtener las herramientas y los conocimientos necesarios para desempeñarse de buena manera en las escuelas de educación básica, así como realizar prácticas foráneas en la mayoría de los contextos que conforman el Estado. Consideran, además, que las prácticas educativas son una gran fortaleza, pues les permiten ver, analizar y adquirir conocimientos para enfrentar las diversas situaciones y dificultades que se les presentan en la cotidianidad escolar.

Otro de las categorías de análisis en la presente investigación, es la formación que deben poseer los docentes en cuanto a las habilidades y los conocimientos que se deben desarrollar a lo largo de su formación inicial y manifiestan un listado en el que mencionan: “el conocimiento de todas las asignaturas que se abordan en la educación básica”, el conocimiento y uso de las TIC, conocimientos psicológicos con el fin de conocer de mejor manera a los alumnos que atienden; ser responsable, humanista, puntual, congruente con sus valores; tener el gusto por la lectura, sentido común...

En la categoría “preparación académica que debe tener un docente de cualquier lugar del Estado de Chihuahua” responden de manera generalizada que el nivel licenciatura en educación es el punto de partida para ser competentes, además de no conformarse con ese grado como único, están en actualización permanente.

Para los jóvenes encuestados hasta este momento la identidad profesional es lo que debe caracterizar a todos los docentes, los que están en ejercicio y los que están en formación. Afirman, en su mayoría que la identidad profesional se va desarrollando a lo largo de su preparación y que se concepto se resume en atributos, conocimientos, habilidades y amor que se poseen hacia la docencia.

En cuanto a qué requisitos o características se deben tomar en cuenta para el ingreso al normal, además del examen de admisión; los maestros en formación consideran que se deben poseer las siguientes características:

Vocación

Liderazgo

Amor a la profesión

Calificaciones

Habilidades para ser guías del conocimiento

Y sólo en un caso se menciona que es importante tomar en cuenta si se posee una discapacidad.

Las encuestas que se aplicaron y que proporcionan la información aquí vertida, son sólo tres grupos, uno de la licenciatura de educación preescolar y dos de la licenciatura en educación primaria. Por cuestiones de fechas de jornadas de práctica y algunas circunstancias de índole política laboral han dificultado la aplicación del resto de las encuestas, así como la organización de los grupos focales.

Se pretende, en próximas fechas, estar en condiciones de obtener la totalidad de las respuestas a las encuestas y la realización de los grupos focales para proceder al análisis de los datos obtenidos. Otro de los propósitos que se pretende lograr, es extender esta investigación a las escuelas normales del Estado, pues al llevar el mismo programa de estudios, se puede apreciar a simple vista que los egresados poseen diferentes características.

### **Referencias bibliográficas**

- Audirac, C. (2009). *Sistematización de la Práctica Docente*. Trillas.
- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo (documento en línea)*.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación docente*. Paidós educativo.
- Hernández, F. y. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw-Hill.
- Honoré, B. (1998). *Para una teoría de la formación*. Madrid, España: NARCEA.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. GEDISA.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. GEDISA.
- SEP. (2012). *Plan de estudios 2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO. (2009). *Conocimiento Complejo*. Texto en línea.
- Vaillant, D. (2008). *La identidad docente*.

## CAPITULO 76

### La Articulación Curricular como Herramienta para la Formación de Maestras de Preescolar

Araceli Benítez Hernández; [aracelibenitez@gmail.com](mailto:aracelibenitez@gmail.com)  
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN).  
Ciudad de México.

#### Resumen

La formación inicial de docentes enfrenta nuevos retos teórico-metodológicos y necesita construir alternativas que atiendan a la necesidad epistemológica del trabajo colaborativo e interdisciplinario. El abordaje aislado y lineal de los cursos que conforman la malla curricular de los Planes y Programas de la Licenciatura en Educación Preescolar, limita el desarrollo del pensamiento integrador y las competencias profesionales necesarias en las futuras profesoras de jardín de niños.

El presente trabajo da cuenta de la experiencia de las autoras durante cinco años como docentes frente a grupo en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), tiempo durante el cual organizamos la enseñanza articulando los diferentes cursos atendiendo, por un lado, a sus temáticas, metodologías, y formas de evaluación y por otro, buscando coadyuvar en el logro del perfil de egreso y las necesidades formativas de las estudiantes.

**Palabras clave:** Formación docente, malla curricular, articulación curricular, nudo curricular, curso.

#### Introducción

En las actuales sociedades de la información y el conocimiento, el plano de lo educativo ha tenido que desarrollar respuestas a nuevas exigencias implementando amplios procesos de reforma que se materializan en los diferentes niveles educativos. La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales (EN) no ha sido la excepción.

Según estudios realizados por Mercado (2007); Jiménez y Perales (2007); Piña (2011); Rodríguez y Negrete (2010); Ducoing (2013a, 2013b), por mencionar solo algunos, la formación y profesionalización de maestros y su práctica en las escuelas de educación básica, muestra carencias en el desempeño de los profesores de educación básica lo que pone en entredicho su formación inicial. Este diagnóstico, invita a generar iniciativas para enfrentar los retos que plantea el trabajo multi e interdisciplinario y que mejoren, desde una visión integradora del mundo, la formación de los futuros profesores y, en consecuencia, su desempeño profesional.

El presente trabajo tiene como propósito presentar la experiencia de las autoras en la implementación del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) 2012 (Acuerdo 650) durante cinco años a lo largo de los cuales fueron puestas en marcha acciones derivadas de la interpretación del mencionado Plan con lo que se tuvieron logros que en este evento compartimos y que, en circunstancias similares y las necesarias adecuaciones pudieran ser considerados para implementarse en otras Instituciones formadoras de docentes.

## **Presentación de la Experiencia**

El plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar, (SEP, 2012) vigente en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN); sienta las bases curriculares e institucionales de la formación inicial de maestras de preescolar en tanto incorpora: los enfoques actuales de la educación como la multi e interdisciplinariedad, el desarrollo de competencias, la evaluación formativa, una malla curricular flexible; el perfil de egreso desagregado en competencias así como estrategias para lograrlo, también diversifica las modalidades de titulación, reconoce a la tutoría como una herramienta valiosa para el acompañamiento de las alumnas, etc., Por su parte, la flexibilidad curricular y la organización de la malla en trayectos formativos y cursos, promueve la construcción de espacios que desagregan el currículum en diferentes niveles de concreción:

- 1) El nivel de las competencias del perfil de egreso.
- 2) El nivel de las intenciones formativas de los trayectos formativos.
- 3) El nivel de las competencias específicas de los cursos
- 4) El nivel de los contenidos de los cursos

Además, incluye

- 5) Las formas de evaluación de los cursos.

Al mismo tiempo, el Programa de Tutoría y la titulación diferenciada, son campo fértil para conformar cruces desde donde se promueve el desarrollo de competencias y el trabajo multidisciplinario. A la par, la malla curricular, de forma transversal, incluye dos grupos de competencias profesionales: las competencias investigativas y las competencias comunicativas. Desde nuestro punto de vista, el Plan de Estudios proporciona todos los elementos para generar propuestas académicas, colectivas e individuales, que permiten alcanzar el perfil de egreso.

No obstante, sus bondades, el mencionado Plan, carece de claridad respecto a cómo construir la interdisciplinariedad, por lo que, en nuestra experiencia, un primer momento en el lo que llaman Sotolongo y Díaz (2006) interdisciplina es llevar a cabo ejercicios de la articulación desde la estructura didáctica de los diferentes cursos. En el caso de este trabajo, damos cuenta de esos ejercicios de articulación, que pudieran sentar bases para el ascenso a la interdisciplinariedad y en el mejor de los casos, la transdisciplinariedad. El Plan de Estudios de la LEP, si bien declara estas articulaciones como una necesidad metodológica, su construcción se deja a la iniciativa y trabajo colaborativo de los docentes. Este hecho, aunado a la fuerte tradición académica y una gestión de los aprendizajes casi estática que caracterizan a la institución, han generado:

- a) Paralelismo entre los trayectos formativos
- b) Aislamiento de los cursos
- c) Preeminencia de la cátedra y la exposición como formas generalizadas de enseñanza
- d) Inexistencia de espacios curriculares para el desarrollo de competencias
- e) Nulos espacios de trabajo multidisciplinario
- f) Ausencia de procesos adecuados para evaluar competencias

En consecuencia, las prácticas de las estudiantes en los jardines de niños se realizan fragmentadas y alejadas de los saberes producidos en la escuela normal.

A partir del ciclo escolar 2012-2013 un grupo de profesores de la ENMJ tuvo bajo su responsabilidad implementar en nuevo plan de estudios. En ese grupo las autoras estuvimos incluidas. Desde entonces hemos impartido diversos cursos en siete de los ocho semestres que conforman la licenciatura. Esa experiencia nos permite afirmar que implementar un

nuevo Plan de Estudios, requiere de diseñar y operar acciones que, permitan conocer y entender los planteamientos curriculares del Plan de Estudios y generar alternativas de trabajo que coadyuven al logro del perfil de egreso.

En este documento se presenta la experiencia tenida durante los ciclos escolares 2012-2013 y 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016 en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) con los diferentes cursos de los cuales fuimos responsables. Como resultado hemos podido identificar que construir nudos curriculares entre los diferentes cursos, favorece la formación de las futuras profesoras al momento de su ingreso a la carrera, durante su permanencia en la escuela formadora y al egreso y titulación.

En nuestra experiencia los siguientes aspectos resultan significativos al momento de construir esos nudos articuladores:

1. Las relaciones diacrónicas y sincrónicas entre los cursos son impactada por factores no curriculares como, por ejemplo: los procesos de gestión institucional, el acoplamiento o aislamiento de las áreas sustantivas y los programas institucionales, el clima organizacional, las características demográficas de docentes y alumnos, etc.
2. Cada uno de los cursos y trayectos, de manera dinámica y diferenciada, promueve temas transversales como las habilidades investigativas y las competencias comunicativas.
3. Las relaciones que se construyen entre los cursos son dinámicas y reflejan el estilo y personalidad de los docentes participantes.
4. Cada curso, desde sus contenidos, estrategias y competencias abona de manera disímil, al tratamiento de los contenidos y el logro de las competencias de otros cursos y, a la par favorece el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

Para atender a las exigencias del Plan de Estudios de la LEP, debimos articular los cursos de diferentes maneras atendiendo a los contenidos, a las estrategias didácticas, a los recursos y a las formas de evaluación. Esta estructura didáctica, la identificamos “nudos o vínculos curriculares”

En cada nudo confluyen habilidades y valores que deben ser atendidos de forma transversal e integral, reconociendo los enfoques de educación por competencias, el enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque de la evaluación formativa como elementos estructurantes de la formación docente.

Después de cuatro años de trabajo, hemos podido identificar y delimitar tres nudos o vínculos curriculares que presentamos a continuación. Cabe mencionar que, debido a la asignación de los cursos de los que fuimos responsables, estos vínculos se constriñen al área de las humanidades, lo cual no significa que no pudieran articularse con las áreas científica y artística.

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

#### Nudo o Vínculo Curricular 1. *Definición de la Identidad Profesional Docente.*

Este nudo se construye a lo largo del primer año de la Licenciatura. Atiende a las características de las alumnas de primer ingreso cuando es necesario acompañarlas en su inserción a la educación superior en general, a la formación inicial de maestras y a la formación profesional de las maestras de preescolar, al mismo tiempo. Paralelamente se

promueven competencias básicas como: leer, comprender y redactar documentos y textos técnicos apoyados en tecnologías de la información y la comunicación;

En este primer año, se anima a reflexionar sobre las razones, los motivos las expectativas y, específicamente, en los imaginativos de ser docentes de preescolar.

*Vinculación entre los cursos de primer año.*

Articular los cursos de El sujeto y su formación profesional como docente, Panorama Actual de la Educación en México, Planeación Educativa Bases Psicológicas del Aprendizaje, Prácticas Sociales del Lenguaje, Observación y análisis de la práctica educativa I y II y Las TIC's en la Educación, busca coadyuvar a

- a) Impulsar el desarrollo de la identidad profesional a partir del reconocimiento de las dimensiones que involucra la práctica docente.
- b) Valorar la importancia de la profesión docente en las sociedades del siglo XXI.

Este entretejido posibilita que las estudiantes reflexionen sobre su elección profesional y el reto que eso significa; identifiquen las realidades de los jardines de niños como parte del sistema educativo; reconozcan la planeación didáctica como herramienta de la práctica docente; conozcan las bases psicológicas del aprendizaje; se inicien en la lectura, comprensión y redacción de textos propios de la profesión e integren las TIC's en sus procesos formativos.

Al entreverar los cursos se coadyuva al logro de las siguientes competencias

- Toma posición crítica respecto a la profesión docente y a su formación inicial.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizada respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en el trabajo docente.

Al mismo tiempo se favorece la adquisición del lenguaje técnico, el desarrollo de habilidades como la identificación de textos y la recuperación de información, en la misma medida se promueve la valoración de la docencia como una profesión de impacto social

El enlace entre los cursos, durante 1º y 2º semestre, se realizó mediante situaciones problemáticas que requirieron el trabajo multidisciplinario, la colaboración, el uso de una lengua adicional a la materna y el empleo de las TIC's en el proceso educativo. Los proyectos fueron 1) La realización de un video con la participación de la totalidad de las estudiantes de cada grupo, donde se difunde la docencia como una profesión y 2) la elaboración de un glosario de términos educativos utilizando fuentes autorizadas en la materia que sirve para enriquecer el vocabulario técnico de las estudiantes. Ambos proyectos permitieron que las alumnas se habilitaran en la búsqueda y selección de información técnica, ordenamiento de la información y generación de espacios para su difusión. A la par, se promueve la valoración de la profesión docente y el respeto a la función de los profesores.

Nudo o Vínculo Curricular 2. Profesionalización docente.

Este cruce se construyó durante el segundo y tercer año de la licenciatura. Este corte atiende a que la malla curricular concentra, en este periodo, los propósitos profesionalizantes abordados por Gimeno Sacristan (1991).

En estos dos años, los cursos del trayecto *preparación para la enseñanza y el aprendizaje* adquieren particular importancia pues dotan a las futuras maestras de los contenidos de enseñanza y de herramientas teórico-metodológicas que les permiten tener una base científica para la enseñanza en preescolar, perfilar un estilo de docencia y promover en ellas la inquietud de sustentar su futura labor docente en la investigación científica.

*Vinculación entre los cursos de 2º y 3er año.*

Después de varios años de trabajo en 2º y 3er año hemos podido reconocer la utilidad de intersectar los siguientes cursos: Adecuación Curricular; Teoría pedagógica; Herramientas Básicas para la investigación; Teoría pedagógica; Atención a la Diversidad, Diagnóstico Socioeducativo, Proyecto Socioeducativo; los cursos de Prácticas y Procesamiento de información estadística y Filosofía Educativa.

Al abordar relacionadamente estos cursos las alumnas conocen diferentes metodologías para enseñar a niños pequeños, identifican la evaluación de los aprendizajes como herramienta para la mejora, diseñan y utilizan instrumentos diversos para la recuperación de información, redactan documentos académicos; reconocen la necesidad de construir un estilo de docencia; conocen y usan los Planes y Programas de la Educación Preescolar, incluyen las TIC's en su formación y en sus actividades en las escuelas de práctica y valoran la integridad ética como cualidad de los profesionales de la educación.

Con esta articulación se procura

- a) Coadyuvar en la mejora del desempeño académico de las estudiantes.
- b) Habilitar a las futuras profesoras para el diseño y operación de proyectos de intervención educativa.
- c) Incluir la investigación científica como base de la labor docente

Al mismo tiempo se apoya al logro de las siguientes competencias del perfil de egreso

- Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas de manera responsable.
- Desarrolla proyectos de intervención con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.
- Usa de manera segura las TIC's.
- Usa el plan de estudios de la educación básica como referente de la práctica docente.
- Actúa de manera ética en diferentes circunstancias escolares

La organización didáctica de estos cursos se desarrolló alrededor de las siguientes situaciones problemáticas: 1) Planeación e implementación de proyectos de intervención en los seis campos formativos de preescolar. 2) diseño y fabricación de un fichero de estrategias para promover conductas éticas en los alumnos de preescolar 3) Muestra fotográfica con el tema: Escuelas inclusivas.

Nudo o vínculo curricular 3. Formación docente en condiciones reales.

El cuarto año es particularmente relevante en la formación profesional de maestros, pues en este espacio los logros alcanzados a lo largo de la carrera se manifiestan en situaciones reales de trabajo. Por ello, la importancia de incorporar elementos teórico-metodológicos de intervención educativa que sean la base para la investigación educativa e impulsen el egreso y titulación de las profesionistas.



### *Vinculación entre los cursos de 4° año.*

Durante el trabajo en 7° y 8° semestre se construyó el vínculo curricular entre los cursos de Formación Cívica y Ética, Planeación y Gestión Educativa, Formación Ciudadana y Prácticas Profesionales. Con la articulación de estos cursos, cuya característica principal es el acompañamiento a las alumnas en las escuelas de preescolar, se tiene la oportunidad de atender a las necesidades reales de las futuras docentes y de las escuelas de práctica a la vez que se busca

- a) Consolidar la formación inicial de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ENMJN.
- b) Fortalecer los procesos de egreso y titulación de las estudiantes.

Desde este cruce de cursos se espera que las futuras profesoras demuestren competencias para diseñar e implementar proyectos de intervención basados en los Planes y Programas de Estudio vigentes en preescolar, trabaje en equipos multidisciplinarios, se desempeñe asertivamente en contextos educativos reales, solucione problemas educativos de forma ética y que realice investigación educativa y difunda los resultados. Con esto se contribuye a fortalecer el último tramo de la formación inicial y el logro del perfil de egreso.

Con mayor intensidad que en los otros momentos de la carrera, en el 7° y 8° semestres el trabajo de las jóvenes se desarrolló alrededor del diseño e implementación de un proyecto de intervención del cual pudiera dar cuenta en dos sentidos 1) Como plan de intervención para realizarse en las jornadas intensivas en la escuela de educación básica y 2) Como proyecto de investigación que redundó en una tesis como modalidad de titulación.

Después de trabajar durante cinco años en la implementación de los Planes y Programas de Estudio de la LEP mediante lo que hemos llamado nudos o vínculos curriculares, podemos hacer las siguientes.

### **Consideraciones Finales**

- a) Las nuevas condiciones sociales, científicas y técnicas, exigen que los docentes construyan vínculos curriculares como una alternativa teórico-metodológica.
- b) Los Planes y Programas de Estudio vigentes, proveen de las condiciones curriculares para la construcción de vínculos curriculares.
- c) Construir nudos o vínculos curriculares promueve formas articuladas de ver las realidades escolares y actuar en ellas.
- d) Cada ciclo escolar, los vínculos o nudos curriculares construidos, adquieren diferentes formas, aun cuando participen los mismos docentes pues atienden a relaciones curriculares contextualizadas.
- e) Los nudos o vínculos curriculares son el primer ejercicio en la búsqueda de construir formas de trabajo multi e interdisciplinario.
- f) Trabajar mediante nudos curriculares, genera espacios multidisciplinarios de acompañamiento y formación de las futuras profesoras.
- g) El trabajo con vínculos curriculares favorece el desarrollo y evaluación de competencias.

### **Referencias Bibliográficas**

- Ducoing, P. (2013a) *Los otros y la formación de profesores*. En Ducoing (coord.) La escuela normal. Una mirada desde el otro. IISUE. México.
- Ducoing, P. (2013b) (coord.) *Entre académicos y profesores, entre procesos y prácticas*. UNAM-Díaz de Santos.

Jiménez, M. y Perales, F. (2007). Aprendices de maestros. La construcción de sí.

Mercado, E. (2007) (Comp.) El oficio de ser maestro. Relatos y reflexiones breves. Colectivo Cultural de Nadie – ISTEM/Ecatepec. México. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el\\_oficio\\_de\\_ser\\_maestro.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el_oficio_de_ser_maestro.pdf) consultado 05 de marzo 2018.

Pomares- UPN-Gob. Del estado de Coahuila. Barcelona/México. Recuperado de [pn-torreon.educa.ws/Libro1/Aprendices.pdf](http://pn-torreon.educa.ws/Libro1/Aprendices.pdf) consultado el 06 de marzo 2018.

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

Sacristán, G. (1991). El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid.

Sotolongo y Díaz (2006) “La Complejidad y el Diálogo Transdisciplinario de Saberes”. En La Revolución Contemporánea de Saberes y la Complejidad Social. Buenos Aires: CLACSO. Cap. IV, pp. 65-67. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf> consultado el 04 de marzo 2018

Tejada, J. (2000) La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. En revista Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. La educación y el profesorado en una sociedad global-plural. Vol. 4. Año I. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART1.pdf> consultado el 04 de marzo 2018.

SEP (2012) Acuerdo 650 por el que se estableció el Plan de Estudios para la Formación de Maestros en la Educación Preescolar. DOF., Tomo DCCVII, No. 14. Lunes 20 de agosto del 2012. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_650.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf) consultado el 04 de marzo 2018.