



07 AL 10 DE NOVIEMBRE DE 2018; NUEVO VALLARTA, RIVIERA NAYARIT, MÉXICO

MEMORIA

DOCUMENTO INTERNO DE TRABAJO



ÍNDICE

Pág.

<u>PRESENTACIÓN.....</u>	8

EJE 1

FORMACIÓN Y ÉTICA PARA LA INVESTIGACIÓN

<u>La improvisación teatral como recurso de investigación (Mónica Morales Barrera).....</u>	10
<u>Experiencia y visión del proyecto de intervención “Conductas Sexuales de Riesgo” de los estudiantes involucrados: una formación para la investigación (Irene Margarita Espinosa Parra, Cecilia del Carmen Rojas Montoya).....</u>	20
<u>Abordaje integral a los estudiantes a partir de la diversidad de los estilos de aprendizaje como producto del trabajo colegiado (Teresa De Jesús Ramos Murillo, Rosa Virginia Torres Hernández, Yanko Sixtos Baldenebro).....</u>	33
<u>Virtudes socráticas para la formación en la investigación (Ángel Adrián González Delgado).....</u>	42
<u>Autorregulación cognitiva y estilos de pensamiento en la formación para la investigación (Martha Valadez Huízar).....</u>	50
<u>Herramientas del procedimiento de Neurofeedback para realizar investigación educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit (Juan Francisco Aldape Herrera).....</u>	60
<u>La formación inicial para la investigación educativa en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación dentro de los semilleros de investigación (Eréndira Gabriela Rangel Bravo).....</u>	70

EJE 2

REFORMAS EDUCATIVAS

<u>Evaluación docente: acercamiento a la realidad de la práctica docente de la Universidad Autónoma de Nayarit (Marte Rolando Chávez Montes).....</u>	81
<u>Reflexión sobre los modelos educativos y curriculares exitosos de varias universidades del mundo y su comparación con la Universidad de Guadalajara (Ramiro Rivera, Pedro Pablo Villafania Góngora, Nancy Elizabeth García Sánchez).....</u>	88
<u>Procesos de evaluación académica por los docentes de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Nayarit (Blanca Yisgot Mú Gálvez, Martha Xolyanetzin Rodríguez Villarreal, Karla Belinda Navarrete Ayón).....</u>	98
<u>Opinión de los estudiantes de la Unidad Académica de Ciencias Químico Biológicas y Farmacéuticas UACQByF (UAN) sobre la evaluación docente (Martha Elena Murillo Beltrán; Mariela Rodríguez Castro).....</u>	109
<u>Reflexiones en torno a la práctica de manejo de emociones en el aula (Georgina Castillo Castañeda, Marcela Rábago de Ávila, Lucía Pérez Sánchez).....</u>	116
<u>La innovación curricular frente a los procesos de construcción de los académicos universitarios (Aldo Zea Verdín, Sofía de Jesús González Basilio, Nadia Sarahi Uribe Olivares).....</u>	128
<u>Diagnóstico de estrategias didácticas para una política de formación docente en la UAN (Juan Ildelfonso Martínez Rivera, Clara Orizaga Rodríguez, Armando Ramírez Jiménez).....</u>	137
<u>Proyectos de colaboración: incidencia en la formación del estudiante Universitario (Adriana Bernal Trigueros, Guadalupe de Jesús González Arciniega, Amada Yolanda Sáenz Aguiar).....</u>	149
<u>Derechos Universitarios en la Universidad Autónoma de Nayarit (Alma Cecilia Medina Alcázar, Héctor Torres Ríos).....</u>	161
<u>El acompañamiento pedagógico <i>in situ</i> en la Universidad del Caribe (Virgilio López Pensado).....</u>	174

<u>Impacto de los proyectos de colaboración universitaria a partir de sus Objetivos (María Guadalupe Pineda Guerrero, Gabriela Alvarado Zermeño, Perla Lucero Carrillo López).....</u>	187
<u>Las reformas en las políticas educativas: un poder de transformación de la calidad de la educación (Claudia Rodríguez Lara, María del Carmen Navarro Téllez, Xóchitl Castellón Fonseca).....</u>	197
<u>El replanteamiento de la Tutoría en la Universidad Autónoma de Nayarit “Una tutoría centrada en el estudiante: Programa TU” (Irene Rodríguez Parra, Danyra Nayeli Flores Talamantes, Karen Saldívar Solís).....</u>	206
<u>Diagnóstico de autoevaluación de los programas académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit como una estrategia para la acreditación por organismos externos (Alma Jazmín Castellón Lepe, María Titzé Yunuén Cárdenas Ayala, Magda Lidiana Sánchez Aranda).....</u>	218
<u>Posgrados en educación: cobertura Vs. calidad (María de Lourdes Reyes Arroyo, Zulma Maribel Flores Zepeda).....</u>	226
<u>Comunicación no verbal e interacción docente – estudiante: estrategias para la enseñanza creativa en el Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona (Carolina Prieto Rivera, Surgei Bolivia Caicedo Villamizar).....</u>	236
<u>Competencias profesionales en estudiantes de medicina general (Cuauhtémoc Pérez Marcos, Carlota Leticia Rodríguez, Irma Osuna Martínez).....</u>	248
<u>Las políticas para formación de docentes de educación básica en México. El caso de la reforma de 1984 (Daniel Rodríguez Benavidez).....</u>	259
<u>Educación anti-consumista: fomento de una nueva cultura ambiental, ideológica y social (María del Rosario García Ibarra).....</u>	271
<u>Metodologías reflexivas a través de la pedagogía para la paz (Leydi Lorena Vasquez Ruiz).....</u>	280

EJE 3

EDUCACIÓN INCLUSIVA

<u>Interculturalidad: percepción, impacto y trascendencia</u> <u>(Thania Yatssira Zúñiga Martínez, Marcela Gloria Camarena González,</u> <u>Griselda Carmona Peña).....</u>	290
<u>Estrategias docentes para estudiantes universitarios con Trastorno por</u> <u>Déficit de Atención con Hiperactividad (Rocío Mabeline Valle Escobedo</u> <u>Ana Teresa Sifuentes Ocegueda, Emma Lorena Sifuentes Ocegueda).....</u>	297
<u>Interculturalidad (es), discurso (s) y práctica (s). El caso de la Universidad</u> <u>Autónoma de Nayarit (Galván Meza Norma Liliana,</u> <u>Pérez Ocampo Hugo Fabio).....</u>	307
<u>¿Cómo incluir los Derechos Humanos en la Universidad Autónoma</u> <u>de Nayarit? (Blanca Yadira Salazar Gómez, Tania Rodríguez Martínez).....</u>	322
<u>Predictores lingüísticos de la lectura para la educación inclusiva: reflexiones</u> <u>sobre la validez de las pruebas estandarizadas con niños hispanohablantes</u> <u>(Judith Suro Sánchez, Fernando Leal Carretero).....</u>	331
<u>Saberes matemáticos locales y el currículum nacional: Un acercamiento con</u> <u>profesores de primaria de la etnia Cora (Saúl Santos García,</u> <u>Delfino Cruz Rivera, Alma Gisela Ruiz Delgado).....</u>	344
<u>Construcción del aprendizaje a través de las relaciones pedagógicas</u> <u>en estudiantes universitarios de modalidad semiescolarizada de la</u> <u>Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Universidad</u> <u>Autónoma de Nayarit (Yanet Esmeralda Castellón Haro).....</u>	357
<u>Exclusión de pueblos originarios desde el currículo de la educación</u> <u>(Alma Delia Medrano Martínez).....</u>	369
<u>Condiciones de aprendizaje en niños en custodia por Organizaciones no</u> <u>Gubernamentales en Tepic, Nayarit (Nayeli Jazmín López García).....</u>	377
<u>Evaluación de profesores de educación básica en un ambiente inter</u> <u>y multicultural. Elementos base para una propuesta (Lía Lourdes Márquez</u> <u>Pérez, Hugo Montaña Fregoso, Maricela Cárdenas Castañeda).....</u>	388

EJE 4

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EXITOSAS

<u>Diagnóstico de necesidades para la elaboración de una propuesta de intervención en educación de la salud sexual (Elvia Lizette Parra Jiménez, Diana Patricia Aguirre Ojeda, Mayra Consuelo Pérez Pimienta).....</u>	398
<u>El aprendizaje situado para la adquisición de habilidades clínicas en la Carrera de Medicina (María de los Ángeles Villanueva Yerenas, Francisco Trujillo Contreras, Juan Carlos Rolón Díaz).....</u>	406
<u>Imágenes radicales, almacén de las interacciones comprometidas en la acción del Consejo técnico Escolar (Florentino Silva Becerra, María Guadalupe Moreno Bayardo).....</u>	415
<u>El uso de software educativo para reforzar aprendizajes en las escuelas primarias de Ixtlán del Río, Nayarit (Maricela Marmolejo Haro, Rosa María Zúñiga Rubio, Myriam del Carmen Tovar Rivera).....</u>	425
<u>Análisis descriptivo de la Gamificación del aula de Base de Datos del Programa Académico de Informática (Sergio Agustín Olivares Granados, J. Eduardo García Sánchez).....</u>	435
<u>Filosofía para niños, práctica para favorecer el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro (Diana Sarahí Esparza Rodríguez, Samuel David Félix Cárdenas).....</u>	445
<u>Competencias en el proceso de formación del economista. Percepción del alumno de la Universidad Autónoma de Nayarit (José Ramón Olivo Estrada, Carmelina Montaña Torres, Bernabé Ríos Nava).....</u>	455
<u>Metodología para el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas Constructivistas (Efraín Mejía Cazapa).....</u>	468
<u>Experiencias significativas que transforman al hombre de hoy (Luz Mila Morales Pacagui).....</u>	481
<u>Gamificando el aula de Base de Datos: motivando a los estudiantes de la Licenciatura en Informática (Janoé Antonio González Reyes, Irving Guillermo Figueroa Melchor).....</u>	490
<u>El video digital para el desarrollo de habilidades matemáticas: una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Nelson Danielle Serafín Posadas, Elba María Méndez Casanova, Marcela Mastachi Pérez).....</u>	501

<u>Modelos de formación de formadores. Autoformación y prospectiva</u> <u>(Armida Liliana Patrón Reyes, Pedro Chagoyán García,</u> <u>Enrique Herrera Rendón).....</u>	511
<u>La transversalidad de los Derechos Humanos desde la Práctica Pedagógica</u> <u>Feminista en la Universidad Autónoma de Nayarit (Karen Aidé Aguayo Mota,</u> <u>Juan Miguel Salcedo Rosales).....</u>	521
<u>Filosofía para niños, una práctica pedagógica y filosófica de ida y vuelta</u> <u>(Martha Albina De la Rosa, Alejandra Arias Reyes).....</u>	532
<u>Propuesta de proceso de gestión de la tutoría académica en educación</u> <u>media superior de la Universidad Autónoma de Nayarit</u> <u>(Guillermo Alonso Rosales Pérez).....</u>	543
<u>Telebachillerato en Nayarit: desafío de la práctica educativa</u> <u>(Yulima Isabel López García, Karla Patricia Martínez González,</u> <u>Hetzaú Arturo Peña Chacón).....</u>	553
<u>Repercusión de la comprensión lectora en el rendimiento escolar en</u> <u>educación primaria (Danya López Ibarra, Dulce Yuridia Rábago Morales,</u> <u>Mireya Josefina Zavala León).....</u>	564
<u>Portafolio digital como herramienta de evaluación en la materia de nutrición</u> <u>(Dora Yaqueline Salazar Soto, Estefanía Rubio Chin,</u> <u>Luis Alberto González García).....</u>	575

PRESENTACIÓN

Este documento tiene el propósito de contribuir a organizar el trabajo interno, que conducirá al análisis y discusión durante las actividades del 13° Congreso de Investigación Educativa Internacional, y que en esta edición, lleva el título ***“La Investigación Educativa: realidades y nuevos escenarios”***.

Está organizado en los cuatro ejes que señala la Convocatoria del evento:

1. Formación y ética para la investigación
2. Reformas educativas
3. Educación inclusiva
4. Prácticas educativas exitosas

Cada Eje contiene artículos en donde se presentan los resultados de proyectos de investigación, o bien, reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en proyectos de investigación concluidos.

Las instituciones y organizaciones educativas participantes que se han dado cita en un maravilloso escenario mexicano, hacen votos para que el resultado del análisis y discusión de este documento y del resto de las actividades académicas, confluyan en reflexiones sustanciales para su presentación en la Sesión Plenaria, al final del evento.

Se espera que el presente documento cumpla con las expectativas de los participantes, al tener a su disposición la producción académico-científica de los investigadores, académicos y estudiantes, con el fin de preparar sus intervenciones durante las mesas de trabajo.

¡Enhorabuena participantes del 13° Congreso de Investigación Educativa Internacional!

EJE 1

FORMACIÓN Y ÉTICA PARA LA INVESTIGACIÓN

La improvisación teatral como recurso de investigación

Mónica Morales Barrera
monicamoralesba56@gmail.com

Facultad de Estudios Superiores Aragón (UNAM)

Eje de análisis: 1 Formación y ética para la investigación: la producción de conocimiento

Tipo de trabajo: B Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

Hace más de tres décadas, siendo licenciada en pedagogía entré en contacto con el psicoanálisis: primero como analizante, luego estudiando una maestría en teoría psicoanalítica y posteriormente ejerciendo como analista. Por ese tiempo ya daba clases en la licenciatura de pedagogía en la actual FES Aragón y empecé a impartir, entre otras asignaturas, *Psicoanálisis y Educación*. Mi preocupación inicial era elegir contenidos psicoanalíticos pertinentes a la profesión del pedagogo, con lo que comenzaba a establecer algunos nexos interdisciplinarios entre estos disímiles campos de conocimiento; por ejemplo conceptos nacidos en el psicoanálisis como la transferencia, la sublimación, la transmisión, el principio de placer y principio de realidad coadyuvaban a entender algunos acontecimientos educativos que difícilmente podrían ser revelados por lógicas disciplinarias de orden consciente.

Uno de los temas que más me interesó desarrollar es el de la *transmisión*, pues es el mecanismo por el cual integramos inconscientemente a nuestro psiquismo la cultura, a diferencia de la enseñanza que se caracteriza por ser un acto expresamente intencionado. Es relativamente fácil escuchar lo transmitido en el marco de la situación analítica “analizante-analista”, sin embargo surgió la interrogante metodológica de si este fenómeno era susceptible de ser investigado a nivel cultural o si sólo se trataba de una tópica inferencial. Lo que emerge para nuestro beneficio es el acceso a contenidos inconscientes por medio de técnicas grupales como el psicodrama. Esta práctica fue utilizada por primera vez como técnica terapéutica por Jakob Levy Moreno en 1920 y consiste en que el individuo interprete —durante una representación teatral improvisada— uno o más papeles relacionados con sus problemas existenciales, conflictos actuales o pasados, síntomas o fantasías (Blatner, 2005).

Según el espacio en que se le utilice, cada *performance* define sus objetivos de acuerdo con su propia finalidad y fundamentación. No obstante, para la investigación realizada, se prefirió utilizar el término *improvisación teatral* en tanto lo que se investigó no persiguió ninguna finalidad terapéutica, ni resolución de conflictos ni

objetivos artísticos. Su inserción como *técnica de investigación* fue y es invaluable para acceder a ciertos ordenadores inconscientes que susciten la acción de los actores y que —pensamos— dio cuenta de lo transmitido. Esta espontaneidad lúdica equivale a la consigna dentro del consultorio psicoanalítico de la asociación libre.

La investigación donde se utilizó la improvisación teatral como recurso de investigación fue *La transmisión y apropiación de la Ley en la educación. Aportes del psicoanálisis a la pedagogía* realizada durante mi estancia en el doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM entre 2008-2011. Esta investigación la caracterizamos como interdisciplinaria, la pedagogía aportó el objeto de estudio y el psicoanálisis freudiano-lacaniano el marco interpretativo y la metodología de investigación.

Sobre el objeto de estudio

Gracias al encuentro con el libro *La escritura o lo trágico de la transmisión* de Laurent Cornaz (1994), el tema de la transmisión cobró importancia para mí. Pues invita a la reflexión de aquello que hemos aprendido más allá de nuestra conciencia, y que nos ubica en la escena del mundo de determinada manera. El texto explora, entre otras cosas, el fenómeno de la transmisión más allá de las fronteras de la educación formal, de la comunicación, de la enseñanza intencionada. Laurent Cornaz define la transmisión como esa “filigrana que vincula a los hombres, más allá de la muerte, más allá del nacer [...] es aquello que liga *sin que lo sepan* a los hombres y a las generaciones, y actúa subterráneamente sobre la conducta humana” (1994: 17). Esta definición perfila el registro inconsciente en que se desarrolla la transmisión y la fuerte influencia que ejerce en las acciones humanas. En palabras de Cornaz: “algo que ignoro dirige la historia de los hombres”.

Lo transmitido no aparece en la comunicación consciente sino en alusiones, en lo espontáneo, en lo dicho sin intención. Lo transmitido —afirma Cornaz— determina los actos del sujeto, su destino, sus cegueras, sus éxitos, a despecho de sus dotes innatas y de su segmento social, sin la consideración del carácter o del sexo (1994: 18). Lo transmitido se ha inscrito desde la cuna a partir del significante del deseo del Otro; por lo tanto, vendrá sólo desde ese lugar, anticipando la manera como participamos en el mundo; es una experiencia subjetiva de la que cada sujeto, en ciertas circunstancias, puede dar cuenta. Pierre Legendre se pregunta en qué trabaja la transmisión, y responde contundentemente: en *fabricar la subjetividad* (1985). Nadie nace sujeto. En tanto ejemplares vivos, nacemos para encarnar una cierta idealidad a partir del deseo del Otro, y con ello entramos a un discurso dogmático que organiza la subjetividad. Nos insertamos en un linaje que da identidad, y ocupamos un lugar social en la jerarquía jurídica institucional reinante. Es imponiendo una legalidad a las funciones biológicas, a la inminente tarea de civilizar las pulsiones (principio de placer) que advenimos sujetos de la cultura.

Por otra parte, de todo el material significativo susceptible de transmitirse se eligió *la*

ley. La transmisión de la ley simbólica en la cultura y su apropiación por parte del individuo es un asunto poco estudiado, debido, en parte, a que se da por sentado que el individuo la aprehenderá. El sujeto, en su psiquismo, está desprovisto de móviles innatos que lo lleven a acatar una ley, no es parte de su herencia filogenética sino que se le transmite de una generación a otra. La esencia del hombre, tal como le es dada por la naturaleza, es caótica, codificada simplemente por sensaciones de placer–displacer y por esta razón la transmisión de la ley cumple una función educativa, en tanto no abandona al sujeto a sus impulsos y lo inscribe en el mundo de la cultura. Sin esta interiorización de la ley, el niño se vería indefenso ante su naturaleza pulsional, como se observa en la visible problemática de los niños expósitos. La asimilación de la ley no es efecto de consejos o amonestaciones, ni producto de una autoconciencia, es un asunto que tiene sus propias condiciones; implica, en principio, los breves en la aplicación de la ley y sus efectos en la subjetividad en quien la recibe.

Muestra

Los sujetos que participaron en la investigación fueron estudiantes de Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), quienes estuvieron inscritos en el *Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad*. Cabe mencionar que también tuve la oportunidad de realizar cuatro improvisaciones más, no previstas en el inicio de la investigación, en el Tecnológico de Monterrey campus ciudad de México. Se consideraron las representaciones de los años escolares de 2007, 2008, 2009, las cuales fueron filmadas y grabadas para su análisis. En total se realizaron 26 improvisaciones teatrales.

Las improvisaciones teatrales

El tema general de las improvisaciones fue *La ley y el castigo en la educación* con una duración de entre 5 y 10 minutos. Las instrucciones de los equipos les fueron dadas con una semana de antelación para su organización. Después de las ejecuciones se realizó una segunda etapa llamada “momento de elaboración” que consistió en la reflexión grupal de lo acontecido en las escenificaciones.

Estructura de análisis

Para la codificación de las improvisaciones se construyó un modelo teórico elaborado a partir del análisis del mito hebraico, *Caín y Abel*, considerando los parámetros teóricos que proporciona la perspectiva psicoanalítica lacaniana. Tal modelo constituyó no sólo la categoría central de análisis, sino que conformó una *estructura* potente para la exploración del tema utilizable en otras muestras poblacionales. Bourdieu indica que el modelo teórico actúa como un tipo ideal que funciona como guía para la construcción de hipótesis, “es una ficción coherente en la cual la

situación o la acción es comparada y medida” (1975: 74); asimismo, tiene una función heurística al permitir la exploración sistemática del objeto de estudio y proporciona un esquema para la clasificación de las experiencias posibles.

Bástenos en esta exposición presentar los componentes de la estructura: 1) la lógica de lo prohibido, la cual remite a que todo sujeto está inserto en prohibiciones y permisiones propios de cada cultura; 2) el transmisor de la ley, que se refiere a los agentes, a los retransmisores que estarán a cargo de la transmisión de la ley; 3) el castigo, concebido como parte constitutiva de la Ley y vinculado con el Otro que la sustenta; 4) la apropiación de la ley en la subjetividad como efecto de la asunción de la responsabilidad del acto transgresor.

A partir del modelo se construyeron indicadores que se *cotejaron* en las improvisaciones, pudiendo de esta manera acceder a una investigación de tipo cuantitativo.

Atributos de la improvisación teatral como recurso de investigación

La improvisación teatral como recurso de investigación ha sido poco utilizada, pues existe una discusión sobre la validez de la dramatización como técnica de investigación bajo la argumentación de que ésta no genera conocimiento científico, tal crítica se hace desde los cánones de la psicología social experimental. Ginsburg (Cohen, 1990:357-358) argumenta que el psicodrama es irreal respecto a las variables en estudio, en que el sujeto informa de lo que haría, y que se toma como si lo hiciera; además afirma que tales procedimientos no son sensibles a las interacciones complejas puesto que son diseños de simulación. Sin embargo, este mismo autor admite que el psicodrama ofrece una vía *exploratoria* cuando no se tiene una idea clara de lo que ocurrirá, además de quitar al investigador el peso de no tener que confirmar o refutar ninguna hipótesis. Es precisamente esta cualidad expectante por lo que cada vez más la investigación exploratoria, en el comportamiento social humano, se vuelve hacia técnicas como el psicodrama. Ginsburg (citado por Cohen, 1990:357) ofrece una advertencia oportuna: “el psicodrama debiera verse como complemento para los experimentos convencionales, investigación por encuesta y observaciones de campo. Esto es una importante adición a nuestro arsenal investigador, *no* un sustituto”.

La improvisación teatral es una actividad que nace en el seno de las artes, y ha sido utilizada como técnica para favorecer las habilidades histriónicas (Stanislavski, 2006) o bien como género teatral. La pretensión de esta actividad es romper con formas establecidas, transformándose en algo más espontáneo y conectándose con aspectos más vivos del ser humano. No obstante, quien quiera improvisar sobre algo que desconoce quedará, ante determinado público, como el tonto de la película. En otros contextos —como el de la resolución de problemas, la creación artística, la exploración de tramas que acucian al ser humano— la actividad de improvisar requiere un alto índice de conocimientos o vivencias, como el afamado caso de la

misión abortada hacia la luna del Apolo XIII cuya tripulación fue rescatada por los conocimientos, el trabajo en equipo y la improvisación efectuada.

En términos artísticos las improvisaciones teatrales alcanzaron un fuerte estatus artístico en el teatro experimental, como el desarrollado por Antonin Artaud, Bertolt Brecht y Constatine Stanislavky. Desde la perspectiva teatral experimental, Antonin Artaud afirma que el teatro “desata conflictos, libera fuerzas, desencadena posibilidades, y si esas posibilidades y esas fuerzas son oscuras, no son la peste o el teatro los culpables, sino *la vida*” (Artaud, 1938:33). Él piensa que la improvisación tendería a impulsar a los hombres a que *se vean tal como son*, hace caer las máscaras, descubre la mentira, la debilidad, la bajeza, la hipocresía del mundo, sacude la inercia asfixiante de la materia. En sus palabras dice:

El teatro es una formidable invocación a los poderes que lleva al espíritu, por medio del ejemplo, a la fuente misma de los conflictos [...] El teatro esencial se asemeja a la peste, no porque sea contagioso sino, porque, como ella, es la revelación, la manifestación, la exteriorización de un fondo de crueldad latente, y por él se localizan en un individuo o en un pueblo todas las posibilidades perversas del espíritu (1938:34).

La improvisación no es exclusiva de ningún campo disciplinario y vemos como es una herramienta multipropósito: así, la dramatización también es utilizada, cada vez con mayor frecuencia, con fines terapéuticos al conseguir que el individuo exteriorice y verbalice conflictos internos que alteran su equilibrio emocional. Precisamente la base de la improvisación es no pensar sino reaccionar dentro de un marco lúdico; este tipo de actividad es esencial para tal exteriorización, pues al crear personajes (mediadores) el yo puede manifestarse libremente, sin comprometer directamente al yo pensante; es como si se dijera “no soy yo quien habla”. Así, la escenificación ofrece las condiciones que permiten al individuo descubrir cuestiones impensadas de las cuales “él mismo” no sabía.

En su versión lúdica, la improvisación teatral recuerda una de las más temprana prácticas de simbolización en acción que realiza el sujeto: *el juego infantil*. Es fácil observar en los juegos de los niños auténticas representaciones teatrales, donde ellos mismos asignan roles a los participantes e inventan sus propios diálogos. Vygotsky señala que durante el juego los niños *se proyectan* en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros papeles y valores. De este modo, los niños comienzan a adquirir motivación, capacidad y actitudes necesarias para su participación social. Durante el juego el niño siempre está por encima de su edad promedio (Vygotsky, 2008).

Desde la lectura de Vigotsky hay muy pocas cosas que pertenecen al juego, el autor explica que el infante reproduce en esta actividad lo que le acontece en la realidad, que el juego es tan sólo un escenario donde se desplazan episodios de la vida real;

afirma que “El juego está más cerca de la recopilación de algo que ha ocurrido realmente, que de la imaginación. Es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria” (2008:156). Desde esta arista el juego es rememoración, es un campo de *proyección* donde el sujeto tiene la posibilidad de resignificar aquello que es desconocido por su yo.

¿Por qué motivos juega el niño? Freud (1920) observa que en el juego infantil se manifiesta la manera en cómo trabaja el aparato psíquico, es decir, a partir de mociones de placer-displacer. El multicitado juego del carretel del nieto de Freud (*fort-da*) apunta hacia la tramitación de la *vivencia pasiva* desagradable de la partida de la madre, y su dominación, a través del *juego activo*. Es como si el niño al arrojar el carretel lejos de él, dijera en actitud de venganza: “vete, ya no te quiero”, y consecutivamente, cuando atrae el juguete hacia sí, restituyese el placer significando el regreso de la madre. La ganancia de placer en el juego es multiforme, aquí se plantea la posibilidad del *placer de la venganza* pero simbolizándolo en la palabra “da”, lo que conlleva un logro cultural del infante en tanto implica una renuncia a lo pulsional: aceptar sin protestas la partida de la madre. Así mismo Vygotsky apunta la inadecuación que se hace frecuentemente entre el juego y el placer, dice –como todos lo podemos verificar en la convivencia con los niños– que puede haber otras experiencias más gratificantes; en realidad hay placer dependiendo del resultado: si se gana hay placer, si se pierde hay displacer.

En *Realidad y Juego* Winnicott señala que en una dramatización el infante expone a cielo abierto los deseos narcisistas que habitan en su intimidad, los controla y los diferencia de la realidad efectiva, esto es: “el niño vive cierta *experiencia* de control mágico, es decir, la experiencia de la que se denomina *omnipotencia* en la descripción de los procesos intrapsíquicos” (1985:71). En la escena, se está en libertad de ser creador, sólo en ella, dice el autor, el sujeto puede crear y usar toda su personalidad, descubriéndose como persona en el acto de crear.

Esta espontaneidad lúdica equivale a la consigna dentro del consultorio psicoanalítico de la asociación libre, en que el tema seleccionado es sólo un organizador dentro de la puesta en escena, de donde nacen otras tramas. Al trabajar en escena sin texto previo, el sujeto se ve obligado a producir su propia palabra y a reaccionar respecto al dicho de su interlocutor. La improvisación teatral es una forma de *hacer pensar* al expandir el poder del significante y atender a su polisemia; se constituye como lugar privilegiado para la posible resignificación. Se trata de hacer emerger, en un grupo, lo que se ha transmitido.

La improvisación teatral es una escena no escrita, inventada por los participantes de un grupo, donde se introduce un conflicto que impulsa la acción e induce a exteriorizar la parte subjetiva de los actuantes, es decir, pone *al inconsciente en acto*. En esta actividad todos los integrantes del grupo son protagonistas y expresan sus puntos de vista, a diferencia del psicodrama donde se trabaja con la problemática de una persona y los demás hacen el papel de “yo auxiliares”. La improvisación teatral tiene la cualidad de trascender lo inconsciente individual para expresar lo

inconsciente colectivo, siendo, por lo tanto, un recurso idóneo para expresar lo transmitido culturalmente, pues es de suyo, dice Freud, que “*el contenido de lo inconsciente es colectivo*, patrimonio universal de los seres humanos” (1939:127).

En síntesis, la improvisación teatral, como técnica de investigación, muestra cómo un reducido grupo de personas aborda un tema, lo pone en escena y resuelve cierta problemática “sin aparente prejuicio intelectual”. Al trabajar sin texto previo, el sujeto se ve obligado a producir su propia palabra, y reaccionar con respecto al dicho de su interlocutor, es una forma de *hacer pensar* al expandir el poder significativo y atender a su polisemia. Así también, *se elimina al autor* en provecho de la palabra del actuante, quien no debe preocuparse por el juicio estético de ningún público. En realidad, su actuación está dirigida “hacia sí mismo”, o más bien, hacia ese Otro inconsciente que gobierna sin ser percibido. *El inconsciente es en acto*, y esto es lo que justamente la escenificación viabiliza; es acción que a través del juego significativo permite reconocer la existencia de deseos, subjetividades, idiosincrasia que dirigen una trama.

Hasta aquí se han mostrado las cualidades propias de la improvisación teatral como técnica de exploración de lo inconsciente, pero este recurso técnico estaría incompleto si no se procediera a un segundo momento en la que se elaboren las ideas que se acaban de verter en las representaciones. Es por ello que una vez finalizada la improvisación es necesario implementar una actividad complementaria: *el momento de elaboración*.

Momento de elaboración

Durante la improvisación, los actores despliegan su juego sin preocupación alguna por el juicio del otro; de igual forma sucede con aquellos que están, en ese momento en calidad de público. En este lapso tanto el actuante como el espectador están imbuidos en la fascinación de la imagen, por lo que el pensamiento reflexivo no tiene lugar: sólo en un segundo momento, cuando se toma distancia de lo sucedido, es que la palabra adquiere su potencial reflexivo, abriendo a su vez, la posibilidad del conocimiento de sí mismo a través de los otros. Su equivalente en la cotidianidad corresponde a los comentarios que se expresan después de un evento. Por ello es necesario metodológicamente que la improvisación teatral esté acompañada por un tiempo de reflexión sobre aquello que acaba de acontecer en escena, la palabra en lo simbólico precipita, en un tiempo lógico, el golpe de sentido de lo que acaba de suceder.

En el momento de elaboración se hacen, sin el peso transferencial del investigador, intercambios de yo a yo que posibilitan la construcción de un saber. Al respecto, Jacques Lacan respalda la idea de que un saber no se erige de ninguna manera en el montaje de una disertación o reflexión. Lacan lo dice de la siguiente manera “[al sujeto] se le presentan cosas que son significantes y de la manera en que se le presentan no quieren decir nada, y después hay un momento en que ustedes salen del atolladero y *de golpe* quiere decir algo” (Lacan, 1969-1970:185). Se trata de un

golpe de sentido, de articulación, como cuando para un niño el dibujo de una letra adquiere sentido de palabra. Y esto es precisamente lo que propicia el momento de elaboración: la producción de otros sentidos.

André Missenard señala que este momento de la elaboración es “un eco sonoro multiplicado de lo que enunciaron [en la improvisación teatral], es decir, un conjunto de asociaciones que se agregan a lo que hayan querido expresar los actores y que serán, a veces, para ellos otras tantas *revelaciones inesperadas*” (Kaës, 1999:54). Esta fase es particularmente enriquecedora, pues el objetivo es tomar noticia de lo desconocido que nos anima, y ampliar, retrospectivamente, los acontecimientos similares que han dado lugar a comportamientos actuales.

Desde el punto de vista de la validez de la investigación, el momento de elaboración constituye un segundo método de recogida de datos, el primero es la improvisación teatral misma. En una investigación cualitativa normalmente se recurre a diversos procedimientos de validación como *la triangulación*, la cual se define como “el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano” (Cohen y Manion, 1990:331); esto es, en un estudio único se utilizan distintas fuentes a fin de minimizar las tendencias del investigador, y de confrontar y someter a control recíproco relatos de distintos informantes. Lo que pretende la triangulación es reducir el sesgo de la información y con ello acceder a mayores niveles de validez de la investigación; el multimétodo dará mayor validez cuando “métodos diferentes de recogida de datos producen sustancialmente los mismos resultados”.

Valoración de la improvisación teatral como recurso en la investigación de la transmisión y apropiación de la ley en la educación.

Para la investigación realizada *Transmisión y apropiación de la ley en la educación* la improvisación teatral constituyó un recurso que posibilitó la exploración y análisis de contenidos inconscientes colectivos. Por esta vía lúdica los estudiantes-protagonistas manifestaron diversas posiciones frente a la ley: algunas de las historias representadas fueron como un ramillete de quejas sin solución y sin ningún tipo de reivindicación, en otras se mostró la complicidad de educandos y autoridades en actos de corrupción. En general en las dramatizaciones escasearon las interrogantes, los argumentos, los juicios y prevalecieron las vociferaciones, los actos impulsivos y un pansexualismo inusitado. Sólo en el momento de elaboración se pudo resignificar lo acontecido en escena.

La improvisación teatral no solamente funcionó como recurso de investigación, sino que representó un camino posible a través del cual los actantes pudieron conocer algo de ellos mismos respecto a lo transmitido culturalmente. Tal experiencia fue importante porque favoreció un asomo al inconsciente colectivo y al mismo tiempo propició un cambio de posición subjetiva; en otros términos: “me cayó el veinte”, como diría el mexicano; “*insight*” a la manera de la psicología norteamericana; del

“golpe de sentido” diría Lacan. Asimismo se debe señalar que la actividad de improvisar no fue aceptada unánimemente, pues algunos no le encontraron sentido.

Lo inesperado en las improvisaciones fue la presencia recurrente del tema de la sexualidad, este contenido surgió en las improvisaciones con un matiz peyorativo. En el 83% de los *performances* se implicó a la sexualidad, y de este universo el 90% la convirtió en moneda de cambio de la corrupción. *En la mayoría de los casos el corruptor fue la autoridad.* Aquí la sexualidad se desvinculó del deseo, que es efecto de la Ley, para pasar al terreno de lo pulsional sin forma: se destaca como manifestación de poder, se degrada la relación amorosa, el cuerpo adquiere un estatus de objeto; el deseo, que es el significante de una falta, se pone entre paréntesis. Más allá de consideraciones morales y éticas, vemos cómo *lo pulsional hace desaparecer el erotismo*. La sexualidad sin ley constituye, dentro del contexto de la investigación, un síntoma que señala la declinación de la ley en lo simbólico.

La presencia de la *comicidad* en las escenificaciones fue algo que indujo a la reflexión. En sí el tema de improvisación –*La ley y el castigo en la educación*– no conduce a lo cómico, sin embargo la mayoría de las representaciones se ejecutaron entre risas estridentes, tanto entre los espectadores como entre los actores. La *banalización* de los problemas fue la tónica de las escenificaciones: los intérpretes explicaron que querían evitar el aburrimiento de la concurrencia, dándole un matiz *chusco* a su trabajo. Sin embargo, desde el psicoanálisis *cuando lo chusco desplaza lo dramático aparece el vacío*, pues no hay represión que vencer (Freud, 1905), hay un *aflojamiento* tal de normas que traspasa el ámbito del *divertimiento* en lo social. Jorge Portilla (1966) en su ensayo *Fenomenología del Relajo* aborda un aspecto de la moralidad mexicana que ambiciona traerla a plena conciencia: el relajo ha impactado en la psicología del mexicano, producto de la transmisión cultural. Este comportamiento, dice Portilla, tiene el sentido de suspender la seriedad, este “compromiso íntimo y profundo que pacto conmigo mismo para sostener un valor en la existencia” (1966:18) En términos generales hay una desvalorización de la ley regulante “el relajo, como desvío de valores, bien pudiera ser fórmula de *autoaniquilamiento* [...] conducta de disidencia, que puede ser la expresión de una voluntad de autodestrucción” (1966:34) Bajo estas condiciones, se propone como hipótesis de interpretación que la transmisión y apropiación de la ley, en lo simbólico, está suspendida.

Uno de los beneficios que brindó el modelo teórico para el análisis de los *performances* fue la posibilidad de trabajar con dos muestras poblacionales de diferentes características socioeconómicas y culturales (estudiantes de la carrera de pedagogía de la FES Aragón y alumnos del Tecnológico de Monterrey). Con ello, no sólo se puso a prueba la consistencia de dicho modelo, sino que permite *extender* su uso a otros espacios, sean estos educativos o de otra índole. Los resultados del material significativo vertido en las escenificaciones indican tendencias similares en la declinación de la ley en lo simbólico, pero con diferentes particularidades: mientras una de las muestras poblacionales se denuncia, la otra hace uso de la ley para su propio beneficio.

La utilización de dos modelos de investigación con lógicas epistémicas disímiles (la positiva-cuantitativa y la clínica de orientación psicoanalítica) constituyó un ensayo por aprovechar información de diferente cualidad. Ambas, coadyuvan al interrogatorio y entendimiento del objeto de estudio; cada método opera como estabilizador de la otra, retroalimentándose y conteniendo el desplazamiento infinito de resultados, sean estos numéricos o significantes.

Bibliografía

- Artaud, A. (2006). *El teatro y su doble*. México: Biblioteca de Bolsillo.
- Blatner, A. (2005). *El psicodrama en la práctica*. México: Pax.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., Passeron, & Passeron, J. C. (1975). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Cohen, L., & Lurance, M. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cornaz, L. (1994). *La escritura o lo trágico de la transmisión*. México: Psicoanálítica de la letra.
- Cortés Pérez, E. (2006). *Apuntes de psicodrama (freudiano)*. Alicante España: Club universitario.
- Kaës, R., Missenard, A., Benchimol, M., Blanchard, M., Claquin, M., & Villier, V. (1999). *El psicodrama psicoanalítico de grupo*. Argentina: Amorrortu.
- Lacan, J. (1985). *El Seminario Libro 1 Los escritos técnicos de Freud (1953-1954)*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Legendre, P. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión Lecciones IV*. México: Siglo XXI.
- Portilla, J. (1966). *Fenomenología del relajó*. Mexico: FCE.
- Stanislavski, C. (2006). *Un actor se prepara*. México: Diana.
- Vygotski, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Experiencia y visión del proyecto de intervención “Conductas Sexuales de Riesgo” de los estudiantes involucrados: una formación para la investigación

Irene Margarita Espinosa Parra
irene.parra@uan.edu.mx
Cecilia del Carmen Rojas Montoya
cecis40@hotmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis

1.- Formación y ética para la investigación.

Formación para la investigación

Tipo de trabajo

A) Resultados de proyectos de investigación concluido.

Introducción

El proyecto de intervención universitaria Conductas sexuales de riesgo surge en el año 2013 con la colaboración del Dr. Isaac Uribe Alvarado de la Universidad de Colima a partir de un diagnóstico que permitió sustentar el proyecto. El diagnóstico tuvo como objetivo determinar qué tanto la búsqueda de placer se relaciona con la actividad sexual con parejas ocasionales en adolescentes estudiantes de escuelas públicas de nivel medio superior de la ciudad de Tepic, Nayarit; aplicándose un instrumento de conductas sexuales en adolescentes a una muestra de 284 participantes voluntarios entre los 15 y 18 años de edad.

Dentro de los resultados más relevantes encontrados en la investigación diagnóstica, se destaca que la edad del debut sexual para hombres fue de 14.8 (DE 1.307) y para mujeres fue de 15.4 años (DE 1.057); con respecto al uso del condón en la primera relación sexual el 49.4% de los hombres declaró haberlo usado, mientras que en las mujeres el 38.7% respondió afirmativamente a la misma cuestión. En lo que respecta al número de parejas sexuales se encontró que los hombres tienen en promedio 3 y las mujeres 1.2. En lo referente al uso constante del condón, el 36.2% de los hombres y el 36.7% de las mujeres mencionaron usarlo siempre. Finalmente, la búsqueda de placer, no se relaciona con la búsqueda de relaciones sexuales ocasionales en el grupo de mujeres.(Uribe, Pérez, Espinosa, Piña y Escobar, 2013)

Lo anterior permitió evidenciar la urgente necesidad de realizar acciones de promoción y cuidado de la salud sexual y reproductiva en adolescentes y jóvenes universitarios aunado al incremento de embarazos no deseados ocupando en Nayarit el segundo lugar de embarazos en adolescentes.

El proyecto conductas sexuales de riesgo de la Universidad Autónoma de Nayarit, es un programa que busca integrar a los estudiantes de licenciatura, de los diferentes programas académicos de la Institución. Se ofrece al estudiante como una actividad extracurricular, de práctica libre y espontánea para los estudiantes interesados. Los elementos que destacan la experiencia desarrollada son; el fortalecimiento de la investigación formativa y articulación con la actividad en sentido estricto de los grupos y centros de investigación, detección de necesidades, diseño de intervención, la formación interdisciplinaria como elemento fundamental en las nuevas tendencias de generación de conocimiento, el trabajo comunitario, la responsabilidad social, la proyección de los jóvenes por continuar su formación en alto nivel en el tema de la investigación, entre otras.

Actualmente dentro del proyecto participan 22 estudiantes, 4 docentes y 1 administrativo. Este proyecto ha permitido dentro de la Universidad Autónoma de Nayarit la colaboración interdisciplinaria y multidisciplinaria con otros programas académicos como el realizado en la jornada de intervención universitaria “A tu salud” en octubre del 2015 y el Diagnóstico de Comportamientos de Riesgo en adolescentes y jóvenes universitarios en 2015 (Rojas, Espinosa, Sixtos y Pérez, 2017); así como vincular a los estudiantes con investigadores de otras universidades y generar acuerdos con programas acreditados para estancias de investigación, movilidad académica y veranos de investigación.

El objetivo del proyecto conductas sexuales de riesgo es brindar herramientas conceptuales y metodológicas del proceso investigativo, promover e incentivar la actividad investigativa de los estudiantes de licenciatura en las comunidades a través de diagnósticos e intervenciones encaminados a la prevención de conductas sexuales de riesgo así como fomentar la preparación de los jóvenes estudiantes como futuros investigadores del estado.

Sustentación

Las instituciones educativas a nivel superior buscan la formación integral del estudiante a través de la formación investigativa, esto con la finalidad de adquirir y gestionar conocimientos, habilidades y actitudes para realizar actividades asociadas a la investigación científica, el desarrollo de tecnologías y de innovación (Miyahira, 2009); haciendo participe al estudiante de manera activa en el proceso educativo; y como Institución incorporando estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La investigación es un elemento importante en el proceso educativo, genera conocimiento, propicia el aprendizaje permanente vinculando la universidad con la sociedad (Miyahira, 2009), dando apertura a la internalización y aplicación de los conocimientos adquiridos.

La formación investigativa, en la educación superior, pretende integrar en la currícula, asignaturas y actividades académicas encaminadas a que los estudiantes adquieran las competencias básicas para comprender y manejar los procesos metodológicos para la aplicación de los saberes y atender a las necesidades del contexto social, productivo y académico.

Teniendo como eje la formación para la investigación, el proyecto de intervención de conductas sexuales de riesgo se encamina a la implementación de proyectos de formación dirigidos a la investigación- acción propiciando en los estudiantes la interacción dialógica, el desarrollo de habilidades de análisis y la reflexión sobre las experiencias de grupo (Peña, 2009).

El proyecto de intervención en la Licenciatura de Psicología busca formar profesionales que se conviertan en actores sociales transformadores del contexto en el que encuentran, llevando la investigación no solo a la gestión de conocimiento, sino a la comprensión e intervención de las necesidades demandadas por la sociedad, con impacto en el desarrollo social y mejoramiento de la calidad de vida y bienestar social; esto con base al perfil de egreso encaminados a programas comunitarios, intervención grupal y de procesos psicosociales y culturales(Plan curricular psicología UAN 2012).

La Universidad Autónoma de Nayarit por medio del Proyecto de Intervención Conductas Sexuales de Riesgo, busca la formación investigativa trascendente(Urrego y Palacio, 2014) donde la práctica debe orientarse hacia los aspectos pedagógicos, educativos y sociales más allá de la enseñanza, encaminados a una visión que les permita comprender su realidad, transformarse y buscar soluciones integrales.

En atención a lo anterior, se construyó una entrevista, bajo el método cualitativo, que permitiera medir el impacto que genera la participación dentro del proyecto de intervención, en los estudiantes involucrados, en donde bajo su percepción, se pudiera encontrar evidencias que retroalimenten el proyecto, además de conocer la experiencia e influencia de este en los estudiantes.

Para ello, se realizaron dos entrevistas a profundidad bajo la técnica de grupo focal a 10 estudiantes colaboradores del proyecto del programa académico de psicología, con una duración de 40 minutos cada una, encontrando las siguientes categorías analíticas:

Tabla 1
Descripción de las categorías analíticas

Categoría analítica	Descripción
Experiencia de trabajo de los estudiantes sobre el proyecto de intervención.	Se entiende esta categoría como la percepción de los estudiantes al involucrarse en proyectos de intervención lo que permite Incrementar el aprendizaje y vincularlo a la práctica real.
Dificultades y fortalezas que se han encontrado con el trabajo de proyectos de intervención.	Se entiende esta categoría como los aprendizajes significativos que se adquieren para resolver con confianza y autonomía personal para asumir cualquier evento o transformación en materia educativa y bajo cualquier contexto que se presente.
Competencias adquiridas en base a los proyectos de intervención.	Se entiende esta categoría como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, adquiridos en los estudiantes, a través de su participación y experiencia dentro del proyecto del programa de intervención.
Impacto del proyecto en la sociedad.	Se entiende esta categoría como el impacto que tiene el trabajo del proyecto en una comunidad al cual se designa como " <i>grupos de personas que comparten experiencias e intereses (comunes) y que se comunican entre sí para conseguir esos intereses</i> ". (Mercer, 2001).
Impacto de la aplicación del proyecto de intervención en la transformación personal.	Esta categoría se entiende como las modificaciones y repercusiones en las actitudes y valores de los estudiantes, mediante su participación y experiencia dentro del proyecto del programa de intervención, impactando en su formación integral.

Nota: Construcción a partir de los datos recolectados en el grupo focal del estudiante (Espinosa y Rojas 2018)

Resultados

En relación a la categoría *experiencia de trabajo de los estudiantes sobre el proyecto de intervención* comentan:

“Bueno, primeramente, creo que a lo largo de la carrera, nos brindan herramientas en las unidades de aprendizaje, al igual que los profesores, acerca de diferentes temáticas; por ejemplo la psicología comunitaria, psicología social (pausa)... entonces en el proyecto básicamente, estamos en un enfoque social es decir, tenemos nosotros ya las herramientas teóricas, pero nosotros lo relacionamos y lo

ponemos en práctica al momento de estar en comunidad, abordando temas acerca del uso correcto y consistente del condón”. (Grupo 2/ Sujeto 1).

“Básicamente considero que nuestro trabajo va a ser o sería, el contacto con las personas o con la gente y de cierta manera este proyecto me ha ayudado a ver o a visualizar como es que justamente cada persona vaya es diferente y tiene sus propias ideologías y cada persona por su desarrollo de alguna manera influye o sea de cierta manera”. (Grupo 1/Sujeto 3)

“Pues lo que yo aprendí en esta parte del proyecto, que es muy importante la preparación que tienen que tener los que están dentro del proyecto capacitación, porque era curioso ver que se cree que ya tienen como cierta apertura a estas cuestiones de la sexualidad aún se siguen cerrando a ciertos estigmas...” (Grupo 1/sujeto 2)

Lo anterior constata que, los estudiantes mencionan que las experiencias que han adquirido al participar en proyectos de intervención están enfocadas a la adquisición de habilidades prácticas lo que les permite vincular el conocimiento del aula y trabajar con las personas en los diferentes contextos. De acuerdo a Posner(2004), la perspectiva experiencial inspirada en Dewey, se basa en el supuesto de que todo lo que les pasa a los estudiantes influye en sus vidas, y, por consiguiente, el currículo debería plantearse en términos amplios, no sólo en lo que puede planearse en la escuela e incluso fuera de ésta, sino en términos de todas las consecuencias no anticipadas de cada nueva situación significativa que enfrentan los individuos. Así, las consecuencias de cualquier situación no sólo implican lo que se aprende de manera formal, puntual o momentánea, sino los pensamientos, sentimientos y tendencias a actuar que dicha situación genera en los individuos que la viven y que dejan una huella perdurable.

En la categoría *dificultades y fortalezas que se han encontrado con el trabajo de proyectos de intervención*, Corvalán (1996) menciona que las fortalezas de un proyecto, se basan en la acción organizada de un conjunto de individuos frente a problemáticas sociales no resueltas en la sociedad. En relación a lo anterior uno de los objetivos de los proyectos de intervención, es hacer partícipe a la sociedad, reproduciendo lo aprendido y transmitiéndolo a demás integrantes de la comunidad.

“Yo una recomendación que me gustaría aportar es que por ejemplo a veces vamos a las comunidades pero al principio como el compañero lo mencionaba eh hh no podemos explicarles ni a todos y en un día a veces es muy difícil, mmm creo que una buena idea sería que tomáramos personas de la misma comunidad y se les diera una capacitación a ellas no se enfocarnos en esas personas, para que ellas pudieran difundirlo además de que entre las mismas personas de la comunidad es más fácil que hablen, que se expresen entre ellas porque ya se conocen porque no se entre ellas se tienen más confianza, entonces el capacitar a personas de la misma comunidad y tomarnos el tiempo en que ellas lo aprendan correctamente creo que sería muy importante para que lo difundieran entre la entre su mismo círculo y tal

vez podría funcionar mejor, si tuvieran alguna duda podrían preguntarles a ellos y estar como tenerlos como punto focal a esas personas capacitadas y no se darles seguimiento que cada tanto se les vaya dando una actualización y que ellos se encarguen también de repartirlo a la misma comunidad, creo que sería muy buena opción”.(Grupo 2, Sujeto 2)

Una de las dificultades que se encuentran en los proyectos de intervención es la actualización constante de la información que va surgiendo como parte del proyecto, debido a que la información en relación a las conductas sexuales de riesgo requiere actualizaciones precisas y constantes para informar a la comunidad. Al respecto, Alfonso (2001) menciona que, la información es vehículo de transmisión de conocimiento y ha constituido un factor esencial en el avance de la sociedad.

Se requiere de un personal capacitado y actualizado con la importancia del desarrollo de la información en la sociedad. Los estudiantes mencionan:

“Si este en cuanto al proyecto en general y a nosotros como estudiantes y parte de este mismo me gustaría hacer la recomendación de actualizaciones; actualizaciones en cuanto a la información porque me parece que la información que tenemos si es nueva pero también sabemos que cada cierto tiempo, cada ciertos meses o años pues eh hay un bombardeo de nueva información entonces me parece pertinente la actualización porque creo que hemos dejado de lado esa parte de adquirir conocimiento nuevo y nada más estamos como siendo repetitivos en lo que ya sabemos incluso puede llegar a ser cansado para nosotros el estar nosotros transmitiendo la misma información, entonces ok vamos conociendo nuevas técnicas, nuevas formas, nuevos conocimientos para que de esta manera sea más enriquecedor y aparte estemos como que más eh despiertos en el tema que no nos quedemos nada más ahí dormidos” (Grupo 1, Sujeto 1)

En relación a la categoría *competencias adquiridas en base a los proyectos de intervención* los estudiantes mencionan que una de las competencias adquiridas es aprender del contexto, de la comunidad, para entonces, poder proponer programas acorde a una realidad, así como conocimientos que lo hagan sentir preparado para atender situaciones en torno a las conductas sexuales:

“Uno de los aprendizajes que más me quedó claro, fue el hecho de investigar el contexto, porque creo que muchas veces hacemos programas desde fuera, desde “creemos que esto es lo que sucede en la comunidad” “creemos que esto les hace falta”, pero no siempre es así. Entonces cuando vas a la comunidad y te das cuenta de lo que ellos necesitan, lo que ellos están prácticamente pidiendo, es muy diferente a los programas que tu habías estado escribiendo, etc. que no es siempre lo adecuado, entonces ver desde dentro, lo que se necesita, la cultura, la relación cómo es, las características de la población, para que nosotros después, como programa que ya habíamos planteado, adecuarlo y poderlo llevar, ya más consistente. Es uno de los aprendizajes que creo que me quedó más claro. Investigar

primero el lugar, el contexto, las necesidades, y después plantar el programa.” (Grupo 2/ Sujeto 2)

“Cuando me toque dar terapia y tenga alguna persona que no tenga tanta información o a lo mejor tenga todavía algunos tabús sobre sexualidad, me voy a sentir un poco más preparado al poder expresar esos temas, básicamente eso, es parte de la formación” (Grupo 1/Sujeto 1)

“...Es ir acostumbrándose a recibir distintas respuestas y saber cómo manejar las distintas formas de pensar de las personas” (Grupo 1/ Sujeto 2)

En este sentido, de acuerdo con Baquero (2002), desde la perspectiva situada (situacional o contextualista), el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se reconoce que el aprendizaje escolar es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables.

Por otro lado, el desarrollo de competencias ha sido un objetivo fundamental en diversos escenarios del ámbito educativo, y a través de los proyectos de intervención los estudiantes que participan y colaboran en ellos desarrollan diversas competencias que se ven reflejadas en su desempeño académico. Al respecto, Nebot (2009) dice que las competencias son características permanentes — conocimientos, actitudes y habilidades— que la persona demuestra cuando realiza con éxito una actividad, sea laboral o de otra índole:

“Lo que yo podría decir que me ha dejado el estar aquí, la aplicación vaya, es más que nada es el lado de la prevención porque realmente el poco tiempo que he tenido aquí este si me ha dejado conocimientos específicamente sobre el uso correcto del condón, cosa pues que yo no sabía y tampoco estaba como muy abierta a ese tema pero pues eso es lo que más me ha dejado para mí, la aplicación.” (Grupo 2, Sujeto 3).

En relación a lo antes mencionado, Díaz (2004) dice que el crecimiento de un estudiante en una competencia dada es un proceso de naturaleza continua debido a las exigencias introducidas por el contexto, que cambia demandando nuevas respuestas.

En relación a la categoría *impacto del proyecto en la sociedad* los participantes mencionan lo siguiente:

“Mmm, he, bueno a mí me gustó mucho la vez que fuimos a Acaponeta cuando vimos estudiantes universitarios como todavía tenían esas ideas o creencias un poco todavía (se quedó pensando)... Bueno voy a decirlo así antiguitas, de que todavía

tenían ideas, que nosotros aquí en Tepic decimos por ejemplo ya estamos un poquito más libres sobre sexualidad ya lo hablamos, nos expresamos, hay más educación, un poco de menos resistencia y ya no tenemos tanto miedo a preguntar y cuando vamos allá, te pones a pensar que falta mucho por hacer y cuando tengamos la oportunidad y vayamos a otros lados estar como más preparados, y tratar de comunicar y como ellos puede también abrirse y seguirse informándose que es lo más importante.” (Grupo1, Sujeto 1)

“Pues yo considero que el ser humano es un ser biopsicosocial entonces hay que, llegar a las personas de cierta manera para cambiar ciertas cosas o estigmas o juicios que tienen en torno a la sexualidad y atacarlo de una manera tangible, científica, correcta y coherente, este (muletilla y silencio)...más allá del simple juzgar o estigmatizar o satanizar cuestiones de sexualidad, es el simple hecho de la educación, el educar.” (Grupo 1/sujeto 3)

“Básicamente considero que nuestro trabajo va a ser o sería, el contacto con las personas o con la gente y de cierta manera este proyecto me ha ayudado a ver o a visualizar cómo es que justamente cada persona vaya es diferente y tiene sus propias ideologías y cada persona por su desarrollo de alguna manera influye o sea de cierta manera, es importante ver cómo actúa cada persona o qué piensa acerca de las cosas y como es que cambian de acuerdo al círculo o la sociedad o grupo en el que se encuentren es importante como ver esa parte para el momento de estar en un trabajo o en lo profesional, darle el mejor abordaje.” (Grupo 1/Sujeto 3)

Los estudiantes al trabajar en comunidad pueden darse cuenta de las diferencias que existen de un lugar a otro y la importancia de no juzgar en base a una sola realidad por lo que Jacoby (1996) define los programas de aprendizaje en proyectos comunitarios como "programas basados en los principios de la educación experiencial que tratan de atender las necesidades humanas y de la comunidad mediante oportunidades educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que promueven aprendizaje y desarrollo, basados en la reflexión, reciprocidad, colaboración y respeto a la diversidad".

En relación al impacto del proyecto de intervención en la sociedad Corvalán (1996) menciona que el principio de análisis es que la intervención social entendida como la acción intencionada sobre ciertas problemáticas no resueltas por la dinámica de la sociedad, se funda en los llamados paradigmas de lo social. Tales paradigmas constituyen un conjunto de explicaciones dadas por las ciencias sociales para encaminar a la sociedad hacia la tríada modernidad/modernización/progreso. Los participantes mencionan:

“Yo creo que algo para poder llegar a la gente es este si no tanto enseñárselos enseñarles la manera para que ellos mismos puedan ahorrarse tiempo, como cuando tener los condones y ya saber que tienen su fecha de caducidad ya para en el momento ya no tengan que checarlo, que los tengan en un lugar seguros, para que no tengan que volver a revisar la burbuja de aire, que prácticamente enseñarles que

el momento en que se abre y se pone realmente es muy rápido, porque cuando se le dice unos pasos, ellos dicen es que pierdes mucho tiempo y de aquí a que te lo pones ya prácticamente se le bajo a la muchacha, porque lo escuchamos y lo escuchamos constantemente entonces este yo si haría como ese énfasis en decirle a las personas que no es este, que es más él, los pasos pero son rápidos de hacer y algunos de esos pasos pueden este hacerse desde antes para evitarse en el momento realizar esos pasos y que pueda ser más ágil como quien dice y favorezca a que la persona, este use correcto el condón y sobre todo que prevenga esas enfermedades, que no esté vaya a querer realizar los pasos tal cual y que al final diga pues para que, entonces a la siguiente vez lo quiera realizar a su manera entonces pues salgan un montón de problemas” (Grupo 2, Sujeto 6).

De acuerdo a lo anterior el proyecto de intervención busca generar una nueva perspectiva en relación al uso correcto del condón y a los diferentes mitos que se generan alrededor de él, y así de esta manera impactar en la sociedad a través de nuevas formas de comportamientos más saludables.

Respecto a la categoría *el impacto de la aplicación del proyecto de intervención en la transformación personal* menciona lo siguiente:

“Es muy importante creo yo el trabajo personal de cada uno de los participantes para tener un buen abordaje hacia las personas, el saber comunicarse y el educar a las personas esa parte de interacción cuando te vas... y saber cómo manejar ciertas formas de pensar” (Grupo 1/sujeto. 2)

Esto, resalta la importancia del desarrollo personal dentro de la organización social, la cual debe de desarrollarse a partir del bienestar humano. Otra de las implicaciones personales que los estudiantes mencionaron fueron:

Grupo 2/ Sujeto 2: A mí en lo personal me ayudó, en primer lugar, yo creo que a tener más seguridad, con respecto a los aspectos sexuales, porque en mi formación personal, pues en mi casa siempre fue como muy estricta, muy, no se hablaba mucho de estos temas, como más recatado... entonces el hecho de no sólo conocer, porque había cosas que yo ya las conocía, pero sino platicarlas, analizarlas, comprenderlas; no solo lo que manejamos de métodos anticonceptivos, sino también el qué lleva por ejemplo, a que las personas, a que la chicas en vez de decirle al novio “pues tú consigue un condón” yo misma pueda decidir a cuidarme, a que sea yo quien vaya y lo consiga, por ejemplo, porque era algo que pues yo jamás en mi vida había pensado hacer por ejemplo... (Risas) Y ahora sí es como estar mucho más seguro sobre mí misma, sobre lo que puedo hacer, sobre mis decisiones... me ayudó muchísimo a tomar mis propias decisiones, y sobre todo creo que a cuidarme y a respetarme yo misma, que es lo que en nuestro programa estamos promoviendo, el que tú te cuides, el que tú te informes, y que no esperes que alguien más lo haga. Entonces creo que empecé por practicarlo en mí, antes de llevarlo a las demás personas.

Por lo anterior Yates y Youniss (1999) plantean una serie de características que permiten que un programa de aprendizaje en el servicio tenga un efecto profundo y positivo en la mayoría de los estudiantes que participan en el mismo. Dichos rasgos o ideas permiten construir una experiencia intensa que desafía las preconcepciones de los estudiantes y alienta su sentido de competencia y disposición para enfrentar problemas sociales apremiantes. Por lo que podemos decir que el trabajo de comunidad transforma al estudiante que participa en él.

De acuerdo con Barbero (2014) se requiere de profesionales que generen núcleos de participación más activos, que ayuden a descubrir los sentimientos comunes de los ciudadanos que faciliten el desarrollo de estrategias colectivas, que animen a las personas a emprender acciones positivas. Al respecto, los participantes mencionan:

“Considero que ha sido beneficioso en cuanto al nivel de como práctica, porque el hecho de la formación que tenemos considero, este, es beneficioso justo eso, la manera de poder interrelacionarnos con las personas, el hecho de vaya, de interactuar, porque ese va a ser nuestro trabajo ¿no? El trabajo con las personas, como esa manera de ir entendiendo lo que pasa en ellos y cómo nosotros podemos influir para que ciertas cosas cambien y mejoren en sus vidas, y pues a diferencia de ellos, yo entré como... Yo supe del proyecto y yo le pedí a la maestra que si podía ser parte de él, y si como que esa parte, que se vea como un tipo convocatoria, para que pudieran incluirse más, porque yo me enteré como de.. Supe por varios maestros y me interesó, por el interés que siempre he tenido en base a ese tema, pero hablé con la maestra y las puertas abiertas... me agradó”. (Grupo 1, Sujeto 3).

Por lo tanto, emerge también el elemento de la relación estudiante-docente, la cual, no se agota sólo en la transmisión de conocimientos propios de un objeto de estudio y de un desempeño profesional sino que involucra sentimientos, pensamientos, intenciones y acciones con repercusiones en la vida personal (Torres, et al., 2009), los cuáles se enfatizan en la participación de ambos en los proyectos de intervención. Además, de que el docente funge como influencia en la conformación y consolidación de la identidad del alumno como persona.

Además, el impacto del proyecto no sólo alcanza las competencias y habilidades de los estudiantes sino que repercute en las de los docentes. Este proyecto ha contribuido a que los docentes participantes estén en constante preparación y actualización de los temas, además de que como se mencionó, contribuye en el desarrollo de una interacción docente-estudiante más profunda. Esto abona a que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, se promueva un ambiente solidario y de confianza que facilita el crecimiento y desarrollo, no sólo de quien aprende, sino también de quien enseña. El docente entonces, se convierte en un portador de recursos importantes para la generación de aprendizajes significativos en distintos ámbitos del ser y quehacer humano (Torres, R. et al., 2009).

Así mismo, se puede deducir que cuando un estudiante se involucra en un proyecto de intervención, se presentan una serie de transformaciones a nivel profesional y

personal, se vuelven más sensibles a las necesidades y problemas sociales, ya que se visualizan a sí mismos como agentes de cambio dentro de la comunidad.

Sigmon en Arratia (2008) señalan que los jóvenes desarrollan habilidades por medio del servicio a sus comunidades y escuelas. Les permite comprometerse en tareas importantes y asumir roles significativos y desafiantes en diversos lugares. Resguarda, de esta forma, el desarrollo personal de cada estudiante. El éxito de esta meta supone dinamismo e implica la incorporación de la historicidad y de vivencias tanto individuales como grupales de los alumnos. Una condición clave es que la realización del servicio compatibilice los objetivos académicos con las necesidades sentidas de los socios comunitarios. Los participantes dijeron lo siguiente:

“Bueno eh, lo que a mí me ha dejado el formar parte de este proyecto es como ya lo mencionan mis compañeros que son pioneros en esto el investigar el él, poder interesarnos nosotros como como a realizar investigación vaya, yo también eh realizado veranos eh, el primero que realicé también fue en algo relacionado con el tema principal del proyecto, eh creo que más que algo mmm personal también nos ayuda en lo profesional, en lo personal pues nos ayuda a crecer como personas tener un poco más de seguridad en nosotros mismos como ya lo decían mis compañeras también en mi caso en mi casa no había tenido esa apertura de hablar sobre temas de sexualidad o si lo había hecho pero no muy a fondo entonces el aprender todo esto, todo esto también era algo nuevo para mí algo nuevo cuando yo inicié en el proyecto eh el poder ir a algún lugar y transmitir todos esos conocimientos también te llena de satisfacción a ti como persona, entonces eh creo que para mí sí ha sido de gran ayuda y por mi parte yo les recomiendo a mis compañeros que también se interesen sino en este proyecto en otros pero que se interesen en proyectos que les sirvan para enfocar su, su línea profesional o algo que vaya encaminado a lo que a ellos les gusta” (Grupo 2/ Sujeto 7).

Para concluir podemos decir que la participación de los jóvenes en el proyecto de intervención ha desarrollado en el estudiante diversas actitudes, aptitudes y destrezas investigativas que impactan no solo en su desarrollo profesional sino también en su desarrollo personal, lo que permite tener estudiantes más comprometidos consigo mismo y con los demás.

Bibliografía

- Alfonso, I. (2001). La importancia social de la información. ACIMED, Ciudad de la Habana. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352001000300007. (Visitado el 9 de Julio del 2018).
- Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y "aprendizaje servicio" en la educación superior. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2008000100008.
- Barbero, J. (2014) Trabajo comunitario, organización y desarrollo social. Alianza editorial: Madrid.

- Baquero, R (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". *Perfiles Educativos*, Tercera Época, vol. XXIV; núms. 97-98, pp. 57-75.
- Corvalán, J. (1996). Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad. <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/7934.pdf>. (Visitado el 9 de Julio del 2018).
- Díaz, M. (2004). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. http://www.enlinea.ugfca.net/enlinea/pluginfile.php/20285/mod_resource/content/1/LIBRO%20MARIO%20DE%20MIGUEL.pdf. (Visitado el 9 de julio del 2018).
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher Education*. San Francisco, California: JosseyBass.
- Miyahira, J.M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20 (3), 119-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>.
- Nebot, A. (2009) Desarrollo de competencias en atención primaria de salud. <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/9789/11.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Visitado 9 de julio del 2018)
- Peña, M. (Septiembre de 2009). Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa en los Congresos del COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematic_a_11/ponencias/1600-F.pdf
- Posner, G. (2004). *Analyzing the Curriculum*. 3a. edición. Nueva York: McGraw-Hill.
- Ríos, R.A. (2014). La formación para la investigación en los programas de contaduría: una función del profesor universitario. *Revista Científica General José María Córdova*, 12 (14), 129-148. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v12n14/v12n14a08.pdf>
- Rojas, C.C., Espinosa, I.M., Sixtos, Y. y Pérez, M.C. (2017) Diagnóstico de comportamientos de riesgo en adolescentes y jóvenes universitarios. Memorias en extenso en *Psicología Integral al servicio de la humanidad. XLIV Congreso Nacional para la enseñanza e investigación en psicología*, Nayarit, México.
- Torres, R., Ochoa, H., Ibarra, F. y Ramírez, A. (2008). Acompañamiento de jóvenes ante situaciones de riesgo: Manual para profesores. Guadalajara, México: ITESO.
- Uribe, I., Pérez, L., Espinosa, I; Piña, A; y Escobar, M; Espinosa, N; (2015) Debut sexual, placer y conducta sexual de riesgo en estudiantes adolescentes. Memorias del Congreso Mexicano de Psicología pp. 1583-1585.
- Urrego A., Palacio M.C. (Agosto de 2014). Hacia una formación investigativa trascendente en la Universidad. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, Heredia, Costa Rica. Recuperado en <http://elmechs.fahce.unlp.edu.ar/iv-elmechs/UrregoPONmesa05.pdf/view>

Yates, M. y Youniss, J. (1999). "Promoting identity development: Ten ideas for school based service learning programs". En J. Claus y C. Ogden (comps.).Service Learning for Youth Empowerment and Social Change.Nueva York: Peter Lang, pp. 43-67.

Abordaje integral a los estudiantes a partir de la diversidad de los estilos de aprendizaje como producto del trabajo colegiado

Teresa de Jesús Ramos Murillo
teresaramos@uan.edu.mx

Rosa Virginia Torres Hernández
rosa.torres@uan.edu.mx

Yanko Sixtos Baldenebro
yanko.sixtos@uan.edu.mx

Universidad Autónoma de Nayarit

EJE DE ANÁLISIS: Eje 1: Formación y ética para la investigación.

TIPO DE TRABAJO: Resultados de proyectos de investigación concluido.

Introducción

El programa de Licenciatura en Educación Infantil cuentan con una planta docente capacitada, actualizada y comprometida con el programa y las actividades que ellos emanan. La diversidad de perfiles de los docentes permite, una visión global sobre la formación de nuestros estudiantes y el trabajo en cuerpos colegiado ha sido una de las fortalezas de todos los programas educativos de la universidad; permitiendo con ello, renovar los paradigmas de docencia, reconociendo la importancia del aprendizaje y el desarrollo de competencias de nuestros estudiantes. A partir de estos planteamientos es cómo surge el presente proyecto de investigación para indagar sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en educación infantil de la cohorte 2018 y analizar los resultados para realizar propuestas que surgen del trabajo colegiado de académicos del programa.

Se espera que los jóvenes que continúan con sus estudios de nivel superior en la universidad hayan desarrollado hábitos y competencias en la educación media superior, que con ello les permita desarrollar sus estilos de aprendizaje y lograr el éxito académico en el programa de su elección. Aunque es importante resaltar, que al ingresar al contexto universitario en los primeros semestres se presentan diversos factores que pueden o no incidir en la deserción escolar tales como: la desmotivación, falta de orientación vocacional, problemas económicos y personales y la práctica pedagógica del docente vinculada a la ausencia del reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos, esto último resalta el interés por estudiar y la necesidad que existe de conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes de licenciatura y el trabajo en los grupos colegiados con los que cuentan los programas; siendo la academia y el comité curricular, este último está orientado a fortalecer el diseño de los programas por competencias y en general a la instrumentación del modelo académico; además, ambos grupos colegiados, permiten hacer énfasis que

en su integración al realizar consensos que permiten el análisis de las problemáticas vinculadas con el desempeño académico de docentes y estudiantes, buscando soluciones a diversas problemáticas en un sistema de comunicación que dan sentido al trabajo colegiado y a la toma de decisiones como: la revisión y actualización de los planes de estudios a nivel macro y micro, impactando directamente en la formación de los profesionistas.

Al identificar los estilos de aprendizaje permite la participación de docentes y coadyuva a la capacitación, actualización e innovación pedagógica de su práctica docente y en las funciones sustantivas de nuestra institución. Los resultados permitirán a los docentes diseñar diversas estrategias de aprendizaje, actividades académicas y proyectos como herramientas y recursos útiles para el logro de los aprendizajes.

Sustentación

De acuerdo Isaza Valencia, L. (2014) los estilos de aprendizaje juegan un papel fundamental en los procesos académicos dependiendo de la tendencia presente en los estudiantes, el aprendizaje será facilitado u obstaculizado, de ahí la importancia de centrar la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la pertinencia de generar un acompañamiento directo en los estudiantes que ingresan al primer semestre como estrategia de promoción y prevención del bajo desempeño académico de los estudiantes.

Existen diversas definiciones acerca de los estilos de aprendizaje, sin embargo una de las más claras y ajustadas es la que propone Keef, ya que de acuerdo a su definición, “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. (Gallego, Alonso, & Honey, 2012, p. 48).

Aunado a esto se puede decir que al hablar de estilos de aprendizaje, se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategia a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje, aun considerando que cada persona tiene un estilo de aprendizaje distinto, debido a las diferencias de sus rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos.

El propósito fundamental del presente proyecto es realizar una propuesta para elevar la calidad del proceso del aprendizaje centrado en el estudiante, pues dicho proceso se da de manera bilateral es decir, mejorar las prácticas de los docentes en distintos quehaceres académicos como: planeación, diagnóstico, materiales educativos, diversificación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, además de la evaluación del aprendizaje de manera más dinámica; en cuanto a los estudiantes

tener un mayor rendimiento en: conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes en un ambiente de aprendizaje democrático e inclusivo que respeta los estilos de aprendizaje que cada uno posee.

El inventario de VARK

La propuesta están fundamentados en la investigación de Fleming y Collen Mills quienes en 1992 desarrollaron una idea para clasificar la forma en que las personas de acuerdo a su modalidad sensorial procesan información o contenidos educativos. Surgió entonces una herramienta de diagnóstico que determinaba la mejor forma de “cómo aprendo más rápido y mejor” a este instrumento se le denominó test de VARK que es un acrónimo de las cuatro letras iniciales correspondientes a las modales sensoriales (visual, aural, read/write, kinesthetic, por sus siglas en inglés).

Estrategias de enseñanza para el estilo visual Uso de: • instrucciones escritas, • mapas conceptuales, • diagramas, modelos, cuadros sinópticos, • animaciones computacionales, • videos, transparencias, fotografías e ilustraciones.	Estrategias de enseñanza para el estilo auditivo Uso de: • instrucciones verbales, • repetir sonidos parecidos, • audiocassettes, • debates, discusiones y confrontaciones, • lluvia de ideas, • leer el mismo texto con distinta reflexión, • lectura guiada y comentada.
Estrategias de enseñanza para el estilo lectura/escritura Uso de: • escritos de un minuto, • composiciones literarias, diarios, bitácoras y reportes, • elaboración resúmenes, reseñas y síntesis de textos, • revisión de textos de los compañeros.	Estrategias de enseñanza para el estilo <u>quinésico</u> o kinestésico Uso de: • juego de roles y dramatizaciones, • dinámicas grupales que requieran sentarse y pararse, • el pizarrón para resolver problemas, • manipulación de objetos para explicación de fenómenos, • gestos para acompañar las instrucciones orales.

(Lozano, 2000)

El instrumento, ya validado por sus autores, permite determinar las preferencias en la modalidad sensorial en el proceso de enseñanza – aprendizaje con la intención de concientizar a los estudiantes más que diagnosticarlos. Este instrumento que originalmente estaba integrado por 14 preguntas con 4 posibles respuestas, en 2006 sufre una modificación en la que cuenta hasta la fecha con 16 preguntas y continúa con 4 opciones de respuesta. La aplicación de este instrumento permite determinar si el estudiante atendiendo sus siglas en inglés V visual, A Auditivo, R reading/writing, K kinestésico. A Fleming y Mills les brindó una mejora considerable en el desempeño de sus estudiantes.

En el periodo escolar Agosto Diciembre 2017, se realizó una investigación en la unidad de aprendizaje Psicología Evolutiva en un grupo semi-escolarizado del programa de Ciencias de la Educación en el que también se hizo uso de aplicación de este instrumento donde hubo un incremento de habilidades y destrezas en el estudiante al identificar su estilo dominante de aprendizaje lograron identificar,

diseñar y aplicar diversas actividades, materiales y recursos enfocadas a los estilos de aprendizaje. Esto permitió que los estudiantes aprendieran de una forma más integral, en donde también contaron con saberes, habilidades y aptitudes para desarrollarse en cualquier nivel educativo o área a desempeñarse al culminar su formación académica. Es importante mencionar que les resultó de beneficio para las unidades de aprendizaje que cursaron en el periodo escolar de Enero Junio 2018.

Diseño metodológico

Esta investigación se ajusta a los criterios de un paradigma metodológico cuantitativo, es de tipo descriptivo y de corte transversal. La unidad de población y muestra fueron los alumnos aspirantes a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Nayarit, generación 2018. La determinación de la muestra fue por conveniencia, de 47 alumnos del ciclo escolar 2018-2019, de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Nayarit a quienes se les aplicó los siguientes criterios de selección.

Criterios de inclusión:

1. Acreditación de la Fase 1 de selección 2018, por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), para ingreso a la Universidad Autónoma de Nayarit.
2. Acreditación de Fase 2 de selección 2018 (Curso de propedéutico, entrevista, evaluación psicométrica) de la Licenciatura en Educación Infantil.
3. Autorización del alumno.
4. Alumnos de sexo masculino y femenino.

Criterios de exclusión:

1. Aspirantes que no hayan acreditado las 2 fases del Proceso de Selección para ingreso a la Licenciatura en Educación Infantil de La Universidad Autónoma de Nayarit 2018.
2. Alumnos que no asistan el día de la aplicación del cuestionario.
3. Alumno que no ofrezcan su consentimiento.

Criterios de eliminación

1. Alumnos que durante el proceso del llenado del cuestionario decidan no continuar.
2. Interrupción de la aplicación de instrumento por cualquier causa.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles serían las estrategias pedagógicas a utilizar a partir resultados del test VARK aplicado a las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de ingreso 2018?

El objetivo de la presente investigación radica en conocer cuáles son los estilos de aprendizaje de las estudiantes de la Licenciatura en Educación de ingreso 2018.

Determinándose los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el estilo de aprendizaje dominante en las estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil ingreso 2018
- Identificar el estilo de aprendizaje menos predominante estudiante de la Licenciatura en Educación de ingreso 2018
- Establecer las estrategias pedagógicas a utilizar para mejora de los aprendizajes a través del trabajo colegiado.

Resultados

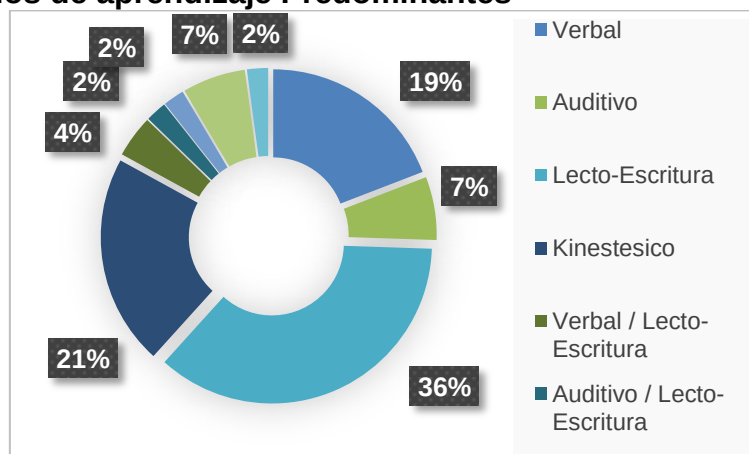
Los resultados del Cuestionario VARK muestra una frecuencia de 17 (Tabla 1) en 47 encuestados lo que representa un 36%(Gráfica 1), mostrando así como estilo de aprendizaje predominante la Lecto-escritura; y como segundo lugar se presenta el estilo kinestésico con 21% (frecuencia de 10).

Tabla 1. Frecuencia de estilos de aprendizaje predominantes

Estilo de aprendizaje	frecuencia
Verbal	9
Auditivo	3
Lecto-Escritura	17
Kinestésico	10
Verbal / Lecto-Escritura	2
Auditivo / Lecto-Escritura	1
Auditivo / Kinestésico	1
Lecto-Escritura / Kinestésico	3
Verbal / Lecto-Escritura / Kinestésico	1

Fuente: propia (cuestionario VARK)

Grafica 1. Estilos de aprendizaje Predominantes



Fuente: propia (cuestionario VARK)

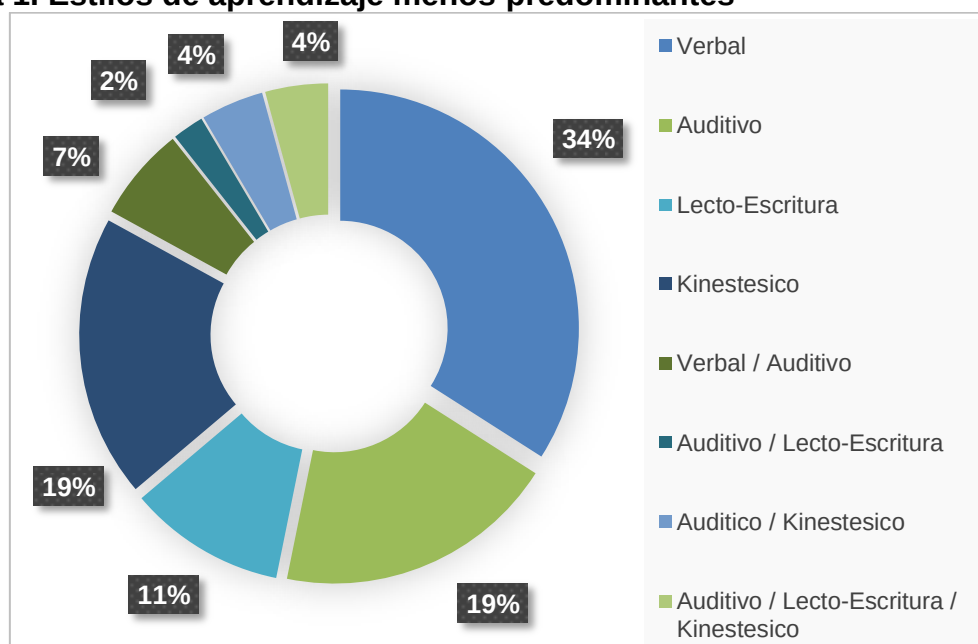
Así mismo el estilo de aprendizaje menos predominante es el verbal con una frecuencia de 16 (tabla 2) representando un 34% (gráfica 2).

Tabla 2. Frecuencia de estilos de aprendizaje menos predominantes

Estilo de aprendizaje	frecuencia
Verbal	16
Auditivo	9
Lecto-Escritura	5
Kinestésico	9
Verbal / Auditivo	3
Auditivo / Lecto-Escritura	1
Auditivo / Kinestésico	2
Auditivo / Lecto-Escritura / Kinestésico	2

Fuente: propia (cuestionario VARK)

Grafica 1. Estilos de aprendizaje menos predominantes



Fuente: propia (cuestionario VARK)

En el análisis de los datos podemos encontrar que el estilo de aprendizaje dominante en los estudiantes de la cohorte 2018 es la lecto-escritura; siendo para el cuerpo colegiado una sorpresa, pues antes las posibles especulaciones sobre los estilos de aprendizaje podrían determinarse en visual o auditivo. Lo que se determina es conocer cuáles son los estilos de aprendizaje de y al que menos predomina para poder realizar la siguiente propuesta de estrategias pedagógicas.

Por lo tanto, se presenta las estrategias pedagógicas que fueron propuestas por el colegiado de académicos del programa de Educación Infantil para mejorar la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje desde la academia.

Estrategias para el trabajo:

- Conocer las características y necesidades del grupo que se atiende como: hábitos de estudio, intereses, situaciones particulares, preferencias entre otras, esta información se puede obtener a través de los instrumentos institucionales.
- Focalizar los resultados del test de VARK y contar las frecuencias según sus estilos de aprendizaje y desarrollar el menos predominante en cada uno de los estudiantes, datos importantes para determinar las estrategias pedagógicas en el grupo.
- Promover en los estudiantes durante las prácticas docentes el trabajo en equipos armados con integrantes de distintos canales sensoriales como una forma de atender todos los estilos de aprendizaje.
- Realizar modificaciones al interior de los equipos como una manera de crear equipos con integrantes de diferentes estilos predominantes.
- Evaluar a los estudiantes con instrumentos y productos como evidencias de los aprendizajes alcanzados.
- Realizar observaciones y registros del desempeño de los estudiantes.
- Compartir información relevante al interior del cuerpo colegiado para realizar ajustes a las prácticas de intervención docente.
- Durante las sesiones de trabajo colegiado mantener una comunicación asertiva y proactiva para la atención oportuna a los estudiantes y garantizar con ello una trayectoria exitosa.

Tiempo: Durante el semestre de enero a julio del 2018 y los siguientes según convenga a la academia.

Recursos: Test de VARK, materiales diseñados para la intervención docente, programas de unidades de aprendizaje, plan de estudio, instrumentos para evaluar el aprendizaje, entre otros.

Evaluación de la propuesta: Entrevista a los profesores y estudiantes del programa académico de licenciatura en educación infantil

Propuesta de estrategias pedagógicas a utilizar de acuerdo a cada estilo de aprendizaje:

VISUAL	AURAL
- Libros con Diagramas y dibujos - Usar símbolos - Subrayar - Diagramas de flujo - Mapas mentales - Imágenes, videos	- Graba resúmenes - Estudiar con audio - Explicar a otros - Leer resúmenes en voz alta - Explicar los apuntes a otra - Imágenes, videos persona aural - Conversar con maestro y compañeros
LECTOR/ESC	KINESTÉSICO
- Usa y elabora - Listas - Diccionarios - Glosarios - Definiciones - Libros de texto y revistas - Manuales - Bitácoras - Textos en internet	- Usa y aprovecha - Laboratorios - Ejemplos - Aplicaciones reales - Proyectos - Simulaciones - Modelos - Algoritmos - Juego de roles - Dramatizaciones

Tabla 1. Estrategias sugeridas de acuerdo al modelo de VARK
<https://www.orientacionandujares/wp-content/uploads/2014/05/los-estilos-de-aprendizaje-VARK.pdf>

Visuales:

Actividades que requieren hacer uso de la memoria, uso de mapas cognitivos, esquemas, cuadros, gráficos, infografías, videos, recursos con uso llamativo de colores; además las instrucciones deben ser escritas, claras y precisas.

Auditivos:

Actividades y recursos con uso del lenguaje como lluvia de ideas, uso de secuencias para ordenar en tiempo y espacio, audios, videos; técnicas de debate y discusiones en forma de seminarios. Uso de canciones musicales, mnemotécnica y parafraseo de conceptos.

Lectoescritura:

Actividades con uso de lecturas, estrategias centradas en la comprensión lectora, uso de notas, elaboración de ensayos, escritos reflexivos y argumentativos. Ordenas y escribir ideas sobre diversos conceptos.

Kinestésicos:

Actividades y estrategias vinculadas con el movimiento y el desarrollo sensorial como el sociodrama, casos prácticos de vinculación con el vida real, juego de roles y el uso de diversos materiales que el estudiante pueda manipular.

Conclusiones

Los principales hallazgos en esta investigación han sido el conocer cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes para poder así determinar las estrategias pedagógicas necesarias para la práctica docente y el impacto que representan para los propios estudiantes poder desarrollar en mayor medida su estilo de aprendizaje menos desarrollado.

La propuesta de estrategias pedagógicas a utilizar de acuerdo a cada estilo de aprendizaje permitirá del trabajo académico de manera colegiada es un espacio para la reflexión y retroalimentación del quehacer docente donde los profesores compartirán experiencias dentro de sus funciones y hacer un análisis de su práctica docente.

Los aciertos al término de la aplicación de la propuesta darán la oportunidad de conocer la viabilidad para diseñar un manual de estrategias didácticas inclusivas, atendiendo los canales sensoriales para el aprendizaje de los estudiantes, así como recursos didácticos para los docentes de la academia.

Bibliografía:

Díaz Barriga A. F. y Hernández R. G. (1999). "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". México: McGraw Hill. Disponible en <https://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/materi al3.pdf> recuperado en mayo de 2014

Leer más: <https://estrategias-de-aprendizaje46.webnode.mx/bibliografia/>

Fleming, Neil (2006). VARK, A guide to learning styles. Recuperado el 15 junio, 2016 de <http://www.vark-lear.com/english/index.asp>

Gallego Gil, D. D., & García Diego, M. C. (2012). Los estilos de aprendizaje en la formación inicial del docente. Revista Estilos de Aprendizaje.

Isaza Valencia, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación superior. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 12 (2), pp. 25-34.

UAN. (2013). Guía institucional de trabajo para las academias de nivel profesional Asociado y licenciatura.

Virtudes socráticas para la formación en la investigación

Ángel Adrián González Delgado
angeladriang@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis:

5. Formación y ética para la investigación
 - Formación para la investigación

Tipo de trabajo:

- Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

INTRODUCCIÓN

Sin importar la ciencia o disciplina de estudio que se considere, la investigación es la práctica inherente a todas ellas. Ya sean ciencias como la física, la química, la sociología o disciplinas como la filosofía, si no existiera ese ejercicio racional de búsqueda de conocimiento al que generalmente llamamos investigación, simplemente no existirían. Ese ejercicio, esa práctica, es por decirlo así lo que las dota de vida. Aunque la experiencia que aquí pretendemos presentar a manera de narración tiene su origen en la reflexión acerca de la investigación en filosofía, no dudamos que pueda extenderse a otras áreas científicas y disciplinares.

Si bien, como se ha afirmado ya, la investigación es medular para la búsqueda y obtención de conocimiento, ello no significa que su comprensión sea del todo clara y carente de obstáculos epistémicos. Mucho menos que sobre ella exista una concepción o caracterización unívoca. ¿Es realmente el ejercicio de la búsqueda de conocimiento lo que la caracteriza?, ¿puede enseñarse de manera general e indistinta o, por el contrario, debe enseñarse en particular de acuerdo al área en la que se le pretende emplear?, ¿es una práctica humana neutral o conlleva en sí cierta carga axiológica?, ¿hay uno o varios tipos de investigación?, ¿es lícito hablar de investigación empírica, teórica, hermenéutica, dialéctica, entre otras? Todas estas son preguntas de vital importancia cuando se reflexiona y critica a la investigación. En lo que viene, se pretende justamente exponer una reflexión en torno a la investigación teórica y dialéctica, a saber, aquella que mediante el diálogo y discusión colectiva aspira a encontrar algún conocimiento. La cuestión a exponer tiene que ver con la formación de aquellas personas que o bien inician su ejercicio de investigación, o bien se encuentran inmersos en el aprendizaje de la misma. Es decir, quienes pretenden aprender los pasos generales y particulares para llevar a cabo una investigación común en filosofía y en las humanidades en general. Ahora bien, vale aclarar que nos vamos a referir no a la formación *técnica* sino *actitudinal*;

es decir, a la formación axiológica que puede o debe, según nuestra tesis, ser parte necesaria de quienes así se forman como investigadores.

Es importante señalar también que las reflexiones que suscitan este ensayo se han venido madurando desde tiempo atrás, principalmente durante el desarrollo del proyecto “Tipología de argumentos: Elaboración y análisis crítico de ejemplos” que coordiné y llevé a cabo en conjunto con otros compañeros en la Universidad Autónoma de Nayarit. Dicho proyecto inicio con el mero objetivo de construir herramientas analíticas para el estudio de argumentos, sin embargo y ya en curso aquel proyecto, nos percatamos que necesariamente debíamos incluir el estudio de los valores o virtudes inherentes a la argumentación y, a la par, a los procesos de investigación mismos. Dichas virtudes no son otras que las virtudes socráticas. En lo que viene, pues, se describirá *grosso modo* qué entendemos por *virtudes socráticas*, así como la exposición del método o práctica argumental desde la cual se fomenta el tipo de investigación referida atrás. Por último, se presentarán algunos resultados del mencionado proyecto, mismos que se consideran estar estrechamente vinculados a procesos de formación enseñanza-aprendizaje así como de investigación según el sentido que se le ha dado.

Este texto se subdivide, en aras de una exposición sencilla de seguir, de la siguiente manera:

- (1) Estudio y aplicación de prácticas argumentales en procesos de aprendizaje en la UAN. El caso del diálogo socrático y (neo)socrático.
- (2) Desarrollo de habilidades prácticas o metodológicas y de *saberes actitudinales* en tanto *virtudes socráticas* para la investigación.

Estudio y aplicación del Diálogo (neo)socrático en procesos de aprendizaje en la UAN. El caso del diálogo socrático y (neo)socrático

Hablar de *procesos de aprendizaje* es hablar de distintas actividades encaminadas a un fin cognoscitivo. Actividades mismas que son o representan formas de llevar a cabo una investigación. Esas formas pueden ir desde la lectura de textos clásicos, la escucha de oración forense o conferencias magistrales, seminarios y talleres de interacción argumental. Actividades o formas, quizá, no tradicionales pero no por ello descartables. Uno de esos tipos, o más bien una de aquellas prácticas con las que pretendemos ejercitar la investigación filosófica y humanista, es la del llamado *diálogo socrático*. En el caso particular de la Universidad Autónoma de Nayarit, ese proceso de investigación lo hemos llevado a cabo desde hace algunos años en las siguientes asignaturas y diplomados:

Tronco Básico Universitario, (particularmente en DHP):

- *Argumentación en Textos académicos*. Modulo del Diplomado de capacitación y actualización docente: Desarrollo de habilidades docentes para la formación de pensamiento crítico. Junio-Agosto 2009.

Programa académico en Filosofía:

- *Teoría de la argumentación*. Enero-Junio 2010, 2011 y 2012.
- *Taller de análisis de argumentos*. Agosto-Diciembre 2013, 2015 y 2016
- *Taller de construcción de argumentos*. Enero-Junio 2014, 2015 y 2016

Programa Académico en Ciencias de la Educación:

- *Análisis y construcción de argumentación escrita*. Agosto-Diciembre 2013

Área de Ciencias Sociales y Humanidades:

- *Habilidades Argumentales en Ética*. Diplomado Marzo-Junio 2016

Maestría en Educación:

- *Comprensión y elaboración de argumentos*. Agosto-Diciembre 2016.

En estos diplomados o asignaturas, que como se observa el hilo conductor para desarrollar la investigación es la argumentación o el estudio de los argumentos, hemos encontrado en el ejercicio de prácticas argumentales un recurso didáctico idóneo no solo para el estudio informal de argumentos, sino también una excelente manera de fomentar el desarrollo de virtudes epistémicas (González, 2015a) saberes formativos o actitudinales (González, 2015b), así como enfoques renovados para la investigación filosófica (González, 2017). El proceso ha sido paulatino, algunas veces inmerso en una dinámica de ensayo, error y mejoramiento; pero sobretodo enriquecido por las experiencias y críticas mismas de quienes hemos participado en las prácticas argumentales. A través de dichas experiencias y críticas, ha sido notorio que es el *diálogo socrático* el ejercicio que mejores frutos ha entregado. Aunque, debe señalarse, éste mismo se ha venido adecuando conforme al contexto, necesidades y objetivos que se persiguen. Se ha transitado de una forma particular de entender y practicar el diálogo socrático a otra con características nuevas, simples pero nuevas al fin y al cabo. Este transitar y formas del diálogo se explicarán a continuación. Ahora bien, en cuanto a la cuestión *¿Qué es un diálogo socrático?* pueden existir, al menos, dos respuestas igualmente válidas: (1) Es la forma literaria en que el filósofo Platón expuso sus teorías. Se le denomina socrático ya que el personaje principal de todos los diálogos escritos por Platón, fue justamente su maestro Sócrates. El maestro de Platón constantemente dialogaba con alguna persona sobre los temas más diversos: ética, política, la realidad, el lenguaje, entre otros. Mediante una serie de preguntas iba buscando la verdad de lo afirmado en torno al tema en cuestión, o mostrando las inconsistencias o contradicciones del discurso desarrollado por su interlocutor. (2) Por otro lado, un diálogo socrático es una forma relativamente actual de practicar la reflexión filosófica por parte de un grupo de personas. Se le denomina Socrático en vista de que es una práctica filosófica que emula el actuar socrático y pretende hacer suyo el método mayéutico

tal cual. En sus principios, esta manera de concebir el diálogo socrático es la misma que la de Sócrates, lo distinto es el número de personas que participan en él, cuando en el caso específico de Sócrates el diálogo siempre era a dos voces: Sócrates y un interlocutor, en esta segunda forma de entender el diálogo socrático las personas que dialogan pueden ser más de dos. En adelante, nos referiremos al diálogo socrático en esta segunda acepción.

Hemos dicho ya a qué nos referiremos por diálogo socrático, pero resta ahora explicar *grosso modo* cómo se lleva a cabo, cómo se desarrolla. En realidad, en tanto proceso es simple, se lleva a cabo en grupos relativamente pequeños con el apoyo de un moderador, o facilitador si se prefiere, que guía el diálogo no involucrándose en su contenido sino en el cuidado y aplicación de la reglamentación de su proceder. El diálogo socrático es, también, un método, así mismo lo entiende van Rossem quien afirma: “Un Diálogo Socrático es la forma más popular del método socrático. En este método, los participantes intentan investigar de un modo más o menos estructurado la verdad y el valor de sus opiniones, con la intención de responder a las preguntas elegidas por ellos mismos.” (Van Rossem, 2011) En su proceder, pues, se plantean preguntas con miras hacia un objetivo específico: el conocimiento, la verdad. Luego, apegándose a ciertas reglas implícitas en el dialogar, los interlocutores indagan acerca de los posibles conocimientos que otros dicen tener pero que al analizar dichos conocimientos se evidencia su falsedad, esto en razón de no ser el resultado de una rigurosa investigación previa. Este proceder es emulado por muchos filósofos más, claro que con ciertas reformulaciones dependiendo de los objetivos fijados. Ese es el caso de la propuesta socrática del filósofo alemán Leonard Nelson, cuyo trabajo no se limitó al ejercicio de la filosofía teórica, sino también a las tareas docentes, la dirección de su academia y el activismo político. El método socrático, para Nelson, se define como “...el arte de enseñar, no ya filosofía, sino a filosofar; no el arte de enseñar sobre los filósofos sino de hacer filósofos a los estudiantes” (Nelson, 2008).

Dicho arte de hacer filósofos a los estudiantes estaba reglado de la siguiente forma:

- 1.- El diálogo tiene lugar entre varios participantes (Ps), concretamente de 5 a 10.
- 2.- La pregunta inicial es (puede ser) propuesta por uno de los Ps o bien por el moderador (M), pero en cualquier caso debe ser aceptada por todos los presentes (Ps y M).
- 3.- La pregunta inicial puede ser modificada por los Ps, pero debe haber consenso sobre cualquier modificación.
- 4.- Al hilo del ejemplo los otros Ps plantean preguntas ulteriores.
- 5.- Los Ps solicitan de tanto en tanto que M escriba en el pizarrón (o algún otro lugar público y visible para todos) algunas de las cosas que se dicen de manera que todos las puedan ver.

6.- Si el proceso del diálogo se detiene, el grupo puede recurrir sea a un diálogo estratégico. (Leal, 2001)

Resta explicar la razón del por qué hablar de diálogo *(neo)socrático*. El término *(neo)socrático* no fue empleado por Nelson sino por sus alumnos; lo hacían así para distinguir de otras formas de diálogo que no basaba su proceder en los pasos y reglas que Nelson había adecuado o creado. Sin embargo, llamar *(neo)socrático* al diálogo que practicaban entró rápidamente en desuso y fue olvidado. Aprovechando la situación atrás descrita, para nuestro proyecto y práctica de los diálogos, consideramos conveniente mantener el uso de *(neo)socrático* justamente para indicar ciertas particularidades en la forma en que lo hemos llevado a cabo.

Los ejercicios de diálogo *(neo)socrático* son practicados con la frecuencia que la asignatura o diplomado lo requiera, según lo planeado en el programa correspondiente. En ocasiones se llevan a cabo de cuatro a seis sesiones por período (semestre), y otras veces de dos a tres veces, dependiendo también del número de estudiantes o docentes que participen en las sesiones. Lo que se ha hecho es, primero, justificar la razón de ser de las prácticas argumentales en general y del diálogo *(neo)socrático* en particular. Posteriormente, se indican y explican a todos los integrantes los pasos a seguir y las reglas que deberán acatar. Se atienden las dudas que puedan surgir entre los participantes y, a partir de eso, se continúa ahora a seleccionar al azar las personas que conformarán el primer grupo de dialogantes. Si, por ejemplo, son diez los participantes, se eligen cinco de ellos para participar activamente en el diálogo y el resto participa indirectamente. Este segundo grupo, aunque se le suele llamar *grupo de observadores*, no mantienen una postura pasiva. Son observadores pero analistas y evaluadores también. El papel que este grupo de observadores realiza es lo que marca la peculiaridad del diálogo *(neo)socrático*. Si se recuerda, en el caso estrictamente del diálogo socrático según Nelson, toda persona presente en la actividad deberá ser parte del ejercicio, es decir, no puede haber una persona que no sea dialogante (salvo en el caso, algunas veces, del moderador o facilitador). Según nuestra propuesta de llevar a cabo los diálogos, un observador puede y debe jugar también un papel de relevancia al igual que lo juega el dialogante. El diálogo, en efecto, se realiza entre un grupo de personas que atienden a una interrogante planteada o bien por ellos mismos o bien por el facilitador, esto dependerá del objetivo y/o contexto en que se realice el diálogo. Continuarán con el proceso del diálogo pero, mientras esto ocurra, los observadores se encargarán de ir analizando el diálogo, identificando argumentos, falacias o vicios argumentales (vértigos argumentales), y evaluando la participación de los dialogantes en turno, el seguimiento o no a las reglas planteadas y, especialmente, a la argumentación desarrollada durante el diálogo mismo. Concluido tanto el diálogo como la evaluación del mismo, se invertirán los papeles, el grupo dialogante pasa ahora a ser grupo observador y el antes grupo observador pasa a ser dialogante de un nuevo diálogo (nuevo tema abordado y nueva pregunta). Los antes evaluadores pasan a dialogar, y los antes dialogantes pasan a evaluar. La forma en que evalúan el diálogo y proceso de aprendizaje se describirá a continuación.

Cada una de las personas que integran el grupo observador, cuenta con un documento para hacer en él las anotaciones pertinentes. Dicho documento es, por decirlo así, la bitácora del diálogo que observan. Ese documento bitácora cuenta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la pregunta planteada (o elegida) de inicio?
2. ¿Se aceptó la pregunta inicial por todas las personas participantes del diálogo?
3. Dado el caso de que no, ¿cuáles son las razones para no aceptar la primera formulación de la pregunta?
4. ¿Cómo prosiguió el diálogo? o ¿cómo quedó reformulada la pregunta y cómo prosiguió el diálogo?

Y, al final, una pauta donde se el proceso de aprendizaje del diálogo a partir de tres criterios y tres niveles de evaluación con sus respectivas especificaciones.

Criterios:

- (1) Participación activa de todos los dialogantes,*
- (2) Respeto a las reglas del diálogo (neo)socrático*
- (3) Argumentación*

Niveles de evaluación:

- * Excelente,*
- * Aceptable (mejorable)*
- * y Deficiente*

Estas preguntas y pautas evaluativas las elaboramos el grupo de trabajo a partir de, por decirlo así, meta-análisis de los ejercicios realizados, críticas y valoraciones de los diálogos y principalmente de lo que buscamos obtener con ellos. Lo elaboramos no de la noche a la mañana sino de manera paulatina. Somos conscientes que esto es perfectible y en ello seguimos trabajando.

Desarrollo de habilidades prácticas o metodológicas y de *saberes actitudinales* en tanto *virtudes socráticas* para la investigación

Los ejercicios de *diálogo (neo)socrático*, sus análisis y evaluaciones, nos ha permitido no solo la ejercitación de la argumentación sino el desarrollo a la par de cierto tipo de saberes actitudinales, de las llamadas virtudes socráticas. ¿Cómo ha sido? Y, antes, ¿a qué nos referimos con *saberes actitudinales*? Lo veremos a continuación.

También llamados de *valores y/o formativos*, son aquellos que se proyectan en los modos de actuar a partir de una disposición positiva de interacción con otras personas. Ejemplos de éstos son: *respeto* al derecho de opinión de los otros, *apertura* al diálogo y participación en actividades colectivas, *promoción* de la libertad de pensamiento, autonomía intelectual y antidogmatismo. Todos estos saberes son, además de relevantes, tan necesarios como aquellos saberes teóricos o metodológicos. Estos tres tipos de saberes, según lo consideramos, pueden ser desarrollados mediante la práctica del diálogo (neo)socrático y contribuir desde él a la formación de personas que valoren el papel de la argumentación e investigación en procesos no solo académicos sino de asuntos públicos y de diversa índole, además de ciertas virtudes que los dialogantes pueden desarrollar con el tiempo y habito del buen diálogo. (González, 2015a) Es importante recalcar que con el ejercicio constante del diálogo socrático, y para nuestro caso principalmente del diálogo (neo)socrático, quienes en él participan desarrollan no sólo habilidades argumentales y, podría decirse, investigativas dialécticas; sino también y de suma importancia, aquellos saberes actitudinales o virtudes socráticas en el sentido descrito en nuestro trabajo. De alguna manera, la ausencia o disminución del caos en cada nuevo diálogo, en cada participación que sus dialogantes ponen en práctica, es evidencia del desarrollo de dichas virtudes. Cada nuevo diálogo (neo)socrático en el que se participa, logra mitigar en la mayoría de sus dialogantes y observadores el vicio del ganar por ganar una discusión, eso o bien pasa a segundo término o bien se diluye. Lo importante, pues, pasa a ser el proceso de la investigación dialéctica en su conjunto. Todo lo anterior, nos lleva a considerar y sostener la tesis que hemos venido desarrollando a lo largo de este escrito, el que el desarrollo de las virtudes socráticas en aquellas personas que se involucran y desarrollan el tipo de investigación que aquí se ha considerado, es por su valía un hecho digno y necesario de ser fomentado.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) González, Ángel *et. al.* (2015a) El desarrollo de virtudes epistémicas en comunidades de indagación. Publicado en: Mayorga, Cuauthémoc y Mijangos, Teresita (coord.) *Lógica, argumentación y pensamiento crítico. Su investigación y didáctica*. México: UDG/AML/Trauco.
- (2) González, Ángel. (2015b) La ética desde prácticas argumentales. Publicado en: *Revista Bio-ciencias de la Universidad Autónoma de Nayarit*, Vol. 3, No. 2, suplemento de Bioética.

- (3) González, Ángel. (2017) Prácticas argumentales como métodos de investigación filosófica” Publicado en: *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, Vol. 56, Número 144.
- (4) Leal, Fernando (2001) El diálogo socrático como método de investigación de teorías implícitas. En Esmeralda Matute & Martha Romo (coord.), *Los retos de la educación en el siglo XXI*, (págs. 179-207). México: Universidad de Guadalajara.
- (5) Nelson, Leonard. (2008) *El método socrático*. España: Hurqualya.
- (6) Van Rossem, Kristof. (2011) *¿Qué es un diálogo socrático?* P@kenredes. Vol. 1, No. 9.

Autorregulación cognitiva y estilos de pensamiento en la formación para la investigación

Martha Valadez Huízar
martha_vala@hotmail.com

Universidad de Guadalajara

Eje de análisis 1: Formación para la investigación

Tipo de trabajo: Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas

Introducción

En los planteamientos sobre los enfoques educativos actuales en todos los niveles, y particularmente en el posgrado, se menciona la necesidad de la formación de individuos que desarrollen capacidades intelectuales y emocionales para enfrentarse a una dinámica social compleja, producto de los escenarios que actualmente presenta la sociedad del conocimiento. Los requerimientos educativos ante el avance tecnológico, y la renovación constante del conocimiento, demandan una reflexión sobre teorías, métodos y herramientas pedagógicas para ampliar la percepción de la educación escolarizada y extender la visión del aprendizaje hacia los diversos contextos de vida del estudiante, tarea que implica sembrar en éstos la idea de un aprendizaje continuo que fomente la sensibilidad para percibir los problemas con los que se encuentran, así como la necesaria transferencia de conocimientos que les permita contribuir de manera pertinente a la solución de dichos problemas.

Ubicarse en un proceso de aprendizaje continuo compromete al desarrollo de un pensamiento flexible, creativo; por ello, conceptos vinculados con la creatividad y la innovación aparecen cada vez con mayor énfasis en los planteamientos acerca de las necesidades presentes y futuras de los posgrados. Abreu y De la Cruz (2015) argumentan que la sociedad actual precisa de individuos preparados para enfrentar y resolver problemas de una gran complejidad e incertidumbre, incluso hablan de la necesidad de formarlos con la preparación suficiente para la generación de *insights* innovadores que faciliten el encuentro de caminos alternativos para la comprensión de aquellos problemas que tienen una estructura difícil de definir. Este perfil de estudiantes para el posgrado es propuesto también por expertos en formación para la investigación, como Moreno (2013) quien hace referencia al pensamiento complejo de Edgar Morin para señalar uno de los grandes propósitos a lograr en los procesos de formación. Asimismo, señala la creatividad y la tolerancia a la incertidumbre como aspectos fundamentales a tomar en cuenta cuando se pretende incidir en la formación de investigadores.

Si en la formación para la investigación, sobre todo en los estudios de posgrado, interesa desarrollar flexibilidad de pensamiento, creatividad, pensamiento complejo y tolerancia a la incertidumbre, hacerlo traería consigo una clara orientación de la formación del estudiante hacia la apropiación de las herramientas cognitivas necesarias para la comprensión de los propios aprendizajes. Al respecto, parece que se ha puesto demasiado énfasis en la necesidad de resolver problemas complejos y menos atención a las dificultades cognitivas que pueden impedir la percepción y el afrontamiento de dicha complejidad. La revisión de este proceso por parte del estudiante implica, entre otras muchas tareas, la recuperación de su experiencia y conocimientos para aplicarlos en situaciones de vida personal o profesional, así como la gestión del aprendizaje y de los recursos cognitivos que le permitan saber “convivir con” y utilizar la gran cantidad de información y conocimientos que incluso han transformado la concepción misma de la *realidad*, ante la posibilidad actual de edificar realidades virtuales.

Es en esta compleja situación donde surgen cuestionamientos que se plantean a los sistemas educativos, tanto sobre las herramientas cognitivas que los estudiantes necesitan para entender y enfrentar las diversas realidades, como sobre la reinención del concepto mismo de aprendizaje en tanto proceso continuo. En el marco de las líneas de investigación que sustentan la producción de la autora de este trabajo, se ha reflexionado sobre esta problemática desde la teoría de los estilos de pensamiento, por una parte, y de la otra, su complementación con la teoría de la autorregulación del aprendizaje.

La teoría de los estilos de pensamiento (denominados así en la literatura de la psicología cognitiva y de la psicología de la creatividad) propone la existencia de formas personales y disciplinares de pensar desarrolladas por el contexto, las tareas y problemas a los que cotidianamente se enfrenta el individuo (Sternberg, 1988, 1999). En dicha teoría se plantea que el descubrimiento de las formas personales en que se hace uso de los estilos, brinda la oportunidad de reflexionar sobre las preferencias cognitivas que se tienen al resolver problemas y de analizar si éstas se relacionan con algunas dificultades cognitivas; es decir, si surgen debido a que las formas de resolver problemas no son acordes con la tarea o contexto enfrentado, o si son inadecuadas para la búsqueda de información y elaboración de conocimientos en atención a las situaciones problemáticas específicas que han de resolverse. Encontrar respuesta para este tipo de cuestionamientos representaría el inicio de una actividad metacognitiva que a su vez generaría una transición de la forma de conceptuar el aprendizaje y de participar en la autorregulación del mismo.

Algunos hallazgos empíricos (Valadez, 2016) sobre el proceso de autoconocimiento del manejo de recursos cognitivos, que se genera con base en la identificación de los estilos de pensamiento en estudiantes de posgrado, muestran indicios de diversas respuestas que los estudiantes tienen ante el descubrimiento de sus preferencias

personales para resolver problemas, y ante el reconocimiento de sus impedimentos cognitivos¹ para resolver lo que dichos problemas demandan.

Siguiendo con este tema de investigación, se recuperaron voces de estudiantes de posgrado que se encontraban en situaciones de formación para la investigación, para analizar sus procesos de pensamiento con el propósito de responder algunos cuestionamientos relacionados con el desempeño académico disímil; esto es, estudiantes que responden de manera excelente a los requerimientos del programa y otros que se quedan por debajo de los requerimientos básicos. Para tal objetivo, la autora de este trabajo revisó sus investigaciones tratando de encontrar un eje de análisis que permitiera establecer un diálogo desde diferentes perspectivas, una de ellas es: la de los estilos de pensamiento y la de las habilidades investigativas (Valadez y Moreno en press).

Uno de los aspectos en los que se encontró coincidencia es en la posibilidad de detectar similitudes conceptuales entre diferentes desempeños cognitivos, ya sea que se parta de su denominación y análisis como habilidades o como estilos de pensamiento; una contribución importante para sustentar dichas similitudes se deriva de la detallada comparación que Castro (2018, p. 70-86) hizo entre las habilidades para la investigación trabajadas por Moreno (2002) y los estilos de pensamiento planteados por Sternberg (1999).

Por otra parte, en un trabajo previo, Valadez, Moreno y Romero (2017, p. 151) coincidieron en que un aspecto que está contemplado tanto en los estilos de pensamiento como en las habilidades para la investigación, es la relevancia de que los estudiantes aprendan a generar procesos metacognitivos para:

fomentar una práctica reflexiva sobre sus propios procesos de pensamiento, los cuales implican no sólo un trabajo con la investigación, sino también con la revisión personal sobre sus formas de utilizar el pensamiento, esto es, cómo organizan la información, resuelven problemas o enfrentan tareas académicas que les muestren el camino hacia una autorregulación cognitiva.

El propósito del presente trabajo es continuar la revisión sobre la relación de los estilos de pensamiento con la autorregulación cognitiva postulando que la identificación personal con ciertos estilos de pensamiento puede apoyar un proceso metacognitivo para generar un puente hacia el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

Sustentación

La metacognición y la autorregulación del aprendizaje

¹ Aquí se denominan *impedimentos cognitivos* aquellas formas de uso de los recursos cognitivos que el sujeto utiliza de manera indiscriminada sin el necesario análisis de la situación a resolver y que por lo tanto, con frecuencia resultan no pertinentes para alcanzar el objetivo deseado.

Los estudios sobre la autorregulación del aprendizaje se han incrementado en los últimos años y con ello su posibilidad de hacer contribuciones a planteamientos actuales en la educación, tales como la autonomía del estudiante en su propio aprendizaje y el desarrollo de competencias para aprender a lo largo de la vida. Desde que este concepto fue propuesto por Zimmerman en 1989, para referirse al nivel de participación de los estudiantes en su aprendizaje en el aspecto metacognitivo, motivacional y de comportamiento, se ha desarrollado este campo de estudio, expandiéndose aún más a principios de este siglo (Panadero y Tapia, 2014). En la actualidad, Torrado, Fuentes y Soria (2017) exponen el estado del arte de esta línea de estudio, describiendo el perfil del estudiante autorregulador, los modelos más relevantes para su estudio y ciertas estrategias para desarrollar esa habilidad, así como algunas líneas de estudio fundamentales a tener en cuenta como prospectiva de futuro.

En cuanto a los modelos, se han propuesto varios, Berridi y Martínez (2017) refieren que tres de ellos son los que han tenido mayor impacto apoyado con evidencia empírica, el de Winne, el de Zimmerman, y el de Pintrich, todos ellos apoyados por sus respectivos colaboradores. En cuanto al perfil, la descripción de un estudiante que tiene un aprendizaje autorregulado coincide con las atribuidas a los alumnos de alto rendimiento; se trata de un estudiante que cuenta con sólidos conocimientos previos, utiliza estrategias cognitivas, sabe controlar y dirigir sus procesos mentales para propósitos específicos, se plantea metas de aprendizaje, incrementa su motivación intrínseca y desarrolla creencias adaptativas, es decir, posee flexibilidad cognitiva para resolver problemas de acuerdo al contexto, planifica tiempo y esfuerzo, y evita distracciones. En síntesis, estos estudiantes tienen la capacidad de adecuar sus acciones y metas para lograr resultados buscados en su rendimiento académico.

Los modelos de intervención se fundamentan en que la autorregulación académica es una habilidad a desarrollar mediante diferentes fases y actividades en el trayecto del proceso de aprendizaje; por lo tanto, se proponen facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y comportamentales. Torrado, Fuentes y Soria (2017) agrupan en tres áreas las estrategias didácticas o metodológicas aplicadas en los últimos veinte años: la *enseñanza directa de las estrategias de aprendizaje* para procesar información y controlar el aprendizaje, lo que implica el análisis de cómo y en qué momento usarlas; el *modelado* que consiste en la imitación de conductas y actitudes, en este caso se hace referencia a la planificación consciente del profesor, así como a la reflexión que éste hace sobre lo realizado y sobre la gestión de los recursos cognitivos utilizados, lo cual podría provocar en los estudiantes la imitación o apropiación de esas actitudes hacia la autorregulación; así como la *práctica guiada y autónoma*, donde el profesor se aleja de la clase magistral para guiar o facilitar las estrategias de autorregulación para la solución de problemas.

Se han propiciado también: la *auto-observación*, donde se incluyen actividades que ayudan a conocer el estado de la cognición y motivación, afecto, uso del tiempo y

esfuerzo, para desarrollar la consciencia metacognitiva; la *práctica autorreflexiva*, donde se insta a los estudiantes a una práctica independiente de las habilidades y estrategias aprendidas; y el *apoyo social* adecuado durante el proceso de aprendizaje de las estrategias de autorregulación, utilizando gradualmente la instrucción y estructuras de andamiaje hasta lograr la autonomía del estudiante en su aprendizaje.

El aspecto de la metacognición se encuentra involucrado en mayor o menor medida en los modelos de intervención antes descritos. Enseñar a reflexionar trata fundamentalmente del desarrollo del reconocimiento y control de los procesos del pensamiento, como se plantea dentro del modelo de la auto-observación que se propone atender el estado de la cognición, afecto y uso del esfuerzo para desarrollar la habilidad metacognitiva. Sin embargo, la adquisición de esta habilidad quedaría incompleta en un proceso de aprendizaje sin el planteamiento de metas, que implica el constante monitoreo de lo que se desea lograr, cuando y en qué momento. Desde el enfoque cognitivo, la identificación de una meta implica entre otros aspectos una jerarquización de intereses, la evaluación de los mismos y/o la generación de otros, y sobre todo, saber si las formas personales de resolver problemas son adecuadas para los problemas académicos.

Siguiendo esta idea, la identificación personal con un estilo de pensamiento podría facilitar un proceso metacognitivo y servir de puente para la regulación del aprendizaje. Las evidencias encontradas hasta el momento sugieren que, al conocer su forma de pensar, los estudiantes de posgrado inmersos en procesos de formación para la investigación, encuentran alguna respuesta a los problemas cognitivos que enfrentan en el transcurso de la elaboración de una tesis. Por ejemplo, si el pensamiento creativo obstaculiza seguir las reglas y procedimientos necesarios para la estructura de un texto, si el tener múltiples intereses provoca la indefinición de su objeto de estudio, o un escaso pensamiento evaluativo que impide un análisis de las temáticas a estudiar (Valadez, 2011, 2012, 2016; Valadez, Moreno y Romero, 2017). La decisión y disposición de trabajar en la solución de estas dificultades llevaría a los estudiantes a iniciar un proceso de autorregulación.

Metacognición y estilos de pensamiento

Se han distinguido dos componentes en la metacognición, el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El primero hace referencia al conocimiento sobre nosotros mismos como aprendices, que a su vez implica tres subcomponentes: conocimiento declarativo, procesal y condicional; el segundo, la regulación de la cognición que involucra el planteamiento de metas, implementación de estrategias y evaluación del aprendizaje. En general, los especialistas en la línea de estudio de los estilos intelectuales, integrada por los principales investigadores que han propuesto modelos de mayor impacto y han recabado evidencias empíricas sobre el tema, coinciden en que tanto las estrategias de aprendizaje, como los estilos de pensamiento, se relacionan con la metacognición en dos aspectos centrales: en el

procesamiento de la información dirigido hacia alguna meta y en el autoconocimiento de las preferencias personales de las estrategias de aprendizaje o estilos de pensamiento utilizados, que es una condición para la metacognición (Sadler-Smith, 2012).

Si el foco de atención se ubica en los estilos de pensamiento (en adelante EP), el conocimiento declarativo implica el autoconocimiento de las preferencias (perfil de estilos de pensamiento) que el sujeto muestra cuando se enfrenta a una tarea; el procesal hace referencia al conocimiento de estrategias que se utilizan en forma acorde con las características de cada estilo de pensamiento; y el condicional tiene que ver con saber cuándo y en qué momento, de acuerdo al contexto y la estructura de la tarea o problema, utilizar un EP que resulte pertinente.

Desde esta perspectiva, el trabajo empírico realizado anteriormente con estudiantes de posgrado sobre los EP en la formación para la investigación (Valadez, 2016; Valadez, Moreno y Romero, 2017), se ubica fundamentalmente en el plano del conocimiento declarativo. A los estudiantes se les aplicó el cuestionario de los EP, y sobre el perfil encontrado, se diseñó para cada estudiante una estrategia pedagógica orientada a desarrollar el EP que la tarea demandaba, en este caso, la de avanzar en la investigación que era la base para la elaboración de su tesis. Es decir, los estudiantes participantes en el estudio, al conocer e identificarse con su EP, pero también conocer otros EP que podrían facilitarles resolver el tipo de problemas que la elaboración de su tesis les planteaba, valoraron la necesidad de cambiar su EP y de alguna manera, ellos mismos iniciaron una búsqueda sobre las estrategias necesarias para cambiarlo tomando en cuenta los impedimentos que su actual EP generaba cuando intentaban resolver problemas propios de la labor investigativa, meta de aprendizaje de la asignatura orientada a la formación para la investigación que cursaban en ese momento.

Sobre el trayecto por el que se transita desde el reconocimiento del propio perfil de estilos de pensamiento, hasta la elaboración de estrategias para cambiarlo y la consiguiente planificación hacia metas de aprendizaje, existe escasa evidencia empírica. El primer trabajo sobre la relación entre los EP y la metacognición, se encuentra en el estudio de Zhang (2010), en el que participaron estudiantes universitarios chinos, con los que utilizó el Metacognitive Awareness Inventory (MAI) desarrollado por Schraw y Dennison en 1994, para evaluar el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición; sus resultados revelaron que los EP jerárquico (priorizar metas), liberal (ideas novedosas), legislativo (creatividad) y ejecutivo (seguimiento de reglas y procedimientos), se relacionan significativamente con el conocimiento de la cognición.

El EP jerárquico es el que mostró mayor contribución a la conciencia metacognitiva. Ese resultado tiene sentido por la relevancia de saber lo que es importante y desarrollar la capacidad o tendencia a revalorarlo. Las personas con esta conciencia tienden a reflexionar sobre las diferentes tareas y actividades, así como a repensar en las prioridades. Precisamente, a individuos sobresalientes se les reconoce por su

capacidad de tener múltiples prioridades y saber jerarquizarlas. El segundo predictor² más importante de la conciencia metacognitiva fue el EP legislativo, esto denota que para ser metacognitivamente consciente se requiere usar estrategias creativas para hacer frente a las tareas.

Tratándose de ambos procesos metacognitivos (el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición), se encontró que el EP liberal fue el segundo predictor para la regulación de la cognición pero el último de los cuatro predictores para el conocimiento de la cognición. Esto significa que, aunque hacer las cosas de manera novedosa beneficia a ambos procesos metacognitivos, es más crítico este EP para la autorregulación, debido a que se requiere más de la realización de cosas nuevas que de tomar consciencia de qué está sucediendo. El tercer EP que mostró relación significativa con ambos procesos metacognitivos fue el ejecutivo. Es un resultado esperado en cuanto a que no es suficiente priorizar tareas y pensar creativamente, sino que para la implementación de ideas, es necesario percibir la estructura y directriz de los requisitos de la tarea.

En un contexto cultural diferente Heidari y Bahrami (2012) reportaron una investigación que tuvo como propósito explorar la relación entre los EP y la metacognición, con estudiantes universitarios iraníes, utilizando el mismo inventario que Zhang (2010), el MAI. Sus resultados mostraron que la conciencia metacognitiva se relaciona con los EP jerárquico, anárquico y liberal. Los EP interno, externo y liberal se correlacionan con el conocimiento de la cognición y el EP externo con la regulación de la cognición. El primer predictor positivo para la regulación de la cognición fue el EP ejecutivo y a su vez, el segundo predictor para el conocimiento de la cognición. El EP jerárquico fue primer predictor para el conocimiento de la cognición y segundo para la regulación, el tercero fue el EP conservador. Llama la atención que el EP conservador se involucra con la regulación pero no con el conocimiento de la cognición. En síntesis, se reporta que los EP Jerárquico y Ejecutivo representaron el 42% de la varianza en la metacognición y los EP Jerárquico y conservador en conjunto mostraron el 53% de la regulación de la cognición.

Hasta el momento, no se han encontrado investigaciones más recientes sobre el tema; sin embargo, el detalle de los resultados expuestos en estas investigaciones proporciona datos relevantes para el propósito de este trabajo. Ambos estudios coinciden en que los EP jerárquico, liberal y ejecutivo son fundamentales para desarrollar la conciencia metacognitiva. Esto significa que en cualquier implementación pedagógica orientada a este propósito, el desarrollo de dichos EP podría apoyar de alguna manera la autonomía del aprendizaje con apoyo en el manejo de los propios recursos cognitivos.

² En el contexto de este trabajo, afirmar que un estilo de pensamiento (EP) es predictor, por ejemplo, de la conciencia metacognitiva, significa que utilizar dicho EP es favorecedor del desarrollo de ese tipo de conciencia.

La atención al desarrollo de estos tres EP (jerárquico, liberal y ejecutivo), en los programas de posgrado orientados a la investigación, tiene sentido por la importancia de establecer metas de aprendizaje y priorizar objetivos de investigación, entre otros. De igual manera ocurre con el desarrollo del EP ejecutivo en estudiantes de posgrado, en razón de que generalmente se les pide creatividad y resolver problemas complejos, mientras que escasamente se evalúa si el estudiante tiene el dominio suficiente de la estructura básica de la investigación, como por ejemplo, las reglas y los procedimientos metodológicos a seguir. Finalmente, también tiene sentido la participación del EP liberal en el proceso de autorregulación si se tiene en cuenta que dicho EP se caracteriza por ser proclive a la generación de ideas novedosas y éstas pueden perderse si no se establece como prioridad la dirección de la meta, o por falta de estructura y sistematización para su implementación.

Aportaciones

Los sujetos, a lo largo de sus experiencias educativas, y de sus experiencias de vida en general, van desarrollando afinidad con ciertos estilos de pensamiento, y por lo tanto, con algunas formas de resolver y/o enfrentar las diversas situaciones a las que han de responder tanto en el ámbito educativo como en el de la vida cotidiana. Lo más probable es que no hayan sido plenamente conscientes de la forma en que fueron interiorizando ciertos estilos de pensamiento, aunque el tipo de experiencias educativas vividas habrá tenido una influencia importante en ello.

Investigaciones como las que aquí se refirieron, permiten sustentar que, con apoyo en instrumentos válidos y confiables como los diseñados por Sternberg (1988), es posible que las personas lleguen a conocer cuáles son los estilos de pensamiento que han interiorizado y que orientan sus acciones cuando se enfrentan a una tarea; pero también es posible que descubran si el perfil de estilos de pensamiento que han desarrollado es pertinente de acuerdo con la naturaleza de la tarea que habrán de realizar. En otras palabras, el perfil de estilos de pensamiento que se había convertido en característico de una persona puede cambiar con el propósito de contar con mejores herramientas para el desempeño de determinado tipo de tareas, sobre todo si se piensa en aquéllas que caracterizan a cierto desempeño profesional por el que un sujeto ha optado, por ejemplo, el de ser investigador.

Dicho en otras palabras, es posible realizar cambios en el perfil de estilos de pensamiento, lo cual no ocurre como mero acto de voluntad sino como resultado de acciones intencionadas al desarrollo paulatino de nuevas formas de desempeñarse cognitivamente al enfrentar una tarea. En este proceso, la mediación de un formador que conozca a profundidad tanto los estilos de pensamiento como algunas estrategias para propiciar su internalización, resultará fundamental; pero sobre todo lo será la forma en que cada individuo sea consciente de los cambios que desea realizar y de, si aquello que hace para lograrlo, lo acerca a la meta deseada, pues esto implica ya su ubicación en una de las múltiples maneras de trabajar en el ámbito de la metacognición y de la autorregulación cognitiva.

Referencias bibliográficas

- Abreu, L. F., y De la Cruz, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles educativos*, 37(147), 162-182.
- Berridi, R. y Martínez, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 89-102.
- Castro, S.E. (2018). *Maleabilidad de los estilos de pensamiento. Un estudio longitudinal comparativo entre estudiantes de maestrías con énfasis en la investigación y maestrías profesionalizantes en diversas áreas disciplinares*. Tesis doctoral. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Heidari, F. y Bahrami, Z. (2012). The Relationships between Thinking Styles and Metacognitive Awareness among Iranian EFL Learners. *International Journal of Linguistics*, 4, (3), 721-733. Doi:10.5296/ijl.v4i3.206
- Moreno, M. G. (2013). Retos actuales de la formación de investigadores en educación en México. En M. G. Moreno y M. Valadez, *Miradas analíticas sobre la educación superior*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 415-424.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20 (1), 1-22.
- Sadler-Smith, E. (2012). Metacognitive and Styles. En L.F. Zhang y R.J. Sternberg, *Handbook of Intellectual Styles: Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*, New York: Springer Publishing, 153-172.
- Schraw G. y Dennison (1994). Assessing metacognitive a awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Sternberg, R.J. (1988). Mental self government: A theory intellectual styles and their development. *Human Development* 31, pp.197-224. doi: 10.1159/000275810
- Sternberg, R.J. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Torrado, F. Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 160- 173.
- Valadez, M. (2011). Socialización del Estilo de Pensamiento de estudiantes de posgrado: un estudio piloto. En *Aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, José M. Román S.; Miguel A. Carbonero M.; Juan D. Valdiviero P. (Coords).Valladolid: Asociación Nacional de Psicología y Educación, 5845-5854.
- Valadez, M. (2012). El manejo de los estilos de pensamiento como herramienta pedagógica. *Memoria in extenso del 8º Congreso de Investigación Educativa*, 126-134.
- Valadez, M. (2016). Indicios para gestionar el aprendizaje personal identificando los estilos de pensamiento. En M.Valadez, M. G. Moreno y C.E. Vivero, *Avances y perspectivas de la investigación educativa y de género*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 107-117.
- Valadez, M.; Moreno, M.G. y Romero, M.A. (2017). Transiciones en la formación de posgrado. Recuperación de la experiencia y acercamiento conceptual desde tres enfoques. En V. Ortiz y A. Ponce, *Diversas miradas sobre el posgrado y la*

- investigación educativa en Latinoamérica*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 119-155
- Zhang, F.L. (2010). Do thinking styles contribute to metacognition beyond self-rated abilities? *Educational Psychology*, 30, (4), 481-494. DOI: 10.1080/01443411003659986
- Zimmerman, B. (1989). A social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, (3), 329-339.

Herramientas del procedimiento de Neurofeedback para realizar investigación educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit

Juan Francisco Aldape Herrera
Juan.aldape@uan.edu.mx

Universidad Autónoma De Nayarit

Eje de análisis: Producción de conocimiento
Tipo de trabajo: Ensayo

Introducción

El Neurofeedback (NFB) o Neuroretroalimentación en palabras de la Doctora (Fernández, 2017) “Es un procedimiento de condicionamiento operante donde un individuo puede aprender a modificar su actividad eléctrica cerebral. El objetivo del entrenamiento de Neurofeedback es premiar la normalidad concomitante a la mejora en el comportamiento y/o el rendimiento cognitivo” La terapia de NFB es un entrenamiento básico en el que se observan conductas electroencefalograficas del sujeto, si se busca reforzar dicha conducta se le otorga al sujeto un estímulo positivo o “premio”, mientras que si se busca disminuir la conducta entonces se le otorga al sujeto un estímulo negativo o “Castigo” con el fin de normalizar la actividad cerebral en la zona de la corteza cerebral que necesite.

El entrenamiento en NFB puede ser desarrollado de manera clínica para sujetos que padecen dificultades de aprendizaje (DA) específicos como resolución de problemas matemáticos, expresiones escritas y comprensión lectora o a manera de reforzamiento para sujetos que entran en rangos de normalidad según los datos que arrojan las pruebas, baterías y tecnologías que se utilizan para el diagnóstico de DA específicos.

Muchos de los DA se producen a partir de alguna complicación biológica que afecta alguna parte del cerebro y que por el mismo factor el sujeto desarrolle uno o varios trastornos de aprendizaje (TA) específicos los cuales en la mayoría de las ocasiones comparten características observables mediante las pruebas, baterías y tecnologías que se mencionaran más adelante en el desarrollo del presente ensayo y que arrojan datos estadísticos que al ser contrastados con el Diagnostic and statistical manual of mental disorders “Manual para el diagnóstico estadístico de desórdenes mentales” (DSM-V) se determinan las zonas afectadas del cerebro donde se desarrollará el NFB.

La problemática observada para la realización de este ensayo es el desconocimiento del procedimiento de NFB en la Licenciatura en ciencias de la educación (LCE) de la UAN siendo que todas las problemáticas que atiende tienen una repercusión en el aprendizaje y son fácilmente observadas en la vida escolar. Al ser un programa educativo en el nivel superior, el LCE tiene como uno de sus principales objetivos realizar investigación para generar conocimientos con los que se pueda dar frente a diversas problemáticas educativas y lo cumple pues una de sus líneas de formación “Investigación educativa” está especializada en hacerlo. Año tras año los jóvenes estudiantes de LCE realizan proyectos de investigación referentes a problemas educativos que han observado y desarrollado durante su práctica, el detalle es que desde la experiencia punto de vista del autor las investigaciones producidas pueden llegar a ser repetitivas, pues los tópicos a investigar siempre son cuestiones de paradigmas educativos, filosofía educativa, sociología educativa etc. Con la simple observación de que muy pocas veces se realizan proyectos de investigación o enfoques desde las Neurociencias cognitivas.

Uno de las posibles razones por las que podría no haber producción de proyectos de investigación relacionadas con las Neurociencias Cognitivas es la falta de contenido curricular relacionado con estas. Por ende, el autor considera que esta es un área de oportunidad para realizar investigación educativa y se considera también que la manera más completa de realizarla es utilizando algunas de las herramientas que se utilizan en el procedimiento de NFB puesto que la información que se obtiene a partir de ellos puede ser totalmente relevante para crear estrategias de aprendizaje cada vez más efectivas aunado a la comprensión más completa del funcionamiento del cerebro del ser humano.

Sustentación teórica y metodológica

La problemática planteada en la introducción se encuentra sustentada respecto a una investigación documental realizada por (Alvarado, Bernal y Torres 2017) sobre las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofertan el programa académico de licenciatura en Ciencias de la Educación. “Se ha encontrado que en once planes de estudio de diferentes instituciones de educación superior que ofrecen la licenciatura en ciencias de la educación (ver tabla No. 1) en donde no aparecen dentro de sus contenidos el aprendizaje y la enseñanza de las neurociencias cognitivas o neuroaprendizaje.”

Tabla 1
IES consultadas

Institución de Educación Superior	
1. Universidad de Monterrey	6. Universidad Pedagógica Nacional
2. Universidad La Salle México	7. Universidad Ceunico
3. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	8. Universidad Autónoma de Baja California
4. Universidad Autónoma del Estado de Morelos	9. Universidad América Latina
5. Universidad Autónoma de Guadalajara	10. Universidad Jesuita de Guadalajara
	11. Universidad Autónoma de Tlaxcala

Además menciona que son muy pocas las IES que cuentan con proyectos de investigación relacionadas con Neurociencias cognitivas y Neuroaprendizaje. Una de las pocas IES que se dedican a producir investigación respecto a estas ciencias es el Instituto de Neurobiología.

El Laboratorio de Psicofisiología perteneciente al Instituto de Neurobiología de la UNAM es uno de los lugares donde se realiza el procedimiento de NFB y mediante los resultados que se dan en el proceso se realiza investigación para el mejoramiento continuo del proceso, detección de debilidades y fortalezas del procedimiento y producción de conocimiento para la institución misma.

Actualmente el autor se encuentra realizando una estancia en el laboratorio anteriormente mencionado y mediante empiria y una entrevista realizada hacia la Dra Thalia Fernández ha determinado que el proceso mediante el cual se realiza investigación depende totalmente de los resultados que presentan grupos de sujetos de investigación que se han sometido al procedimiento de NFB.

Este proceso parte desde la búsqueda de dichos sujetos, los cuales se dividen en tres poblaciones 1) Niños de 6 a 13 años de edad, 2) Jóvenes a partir de 18 años que practique algún deporte o artes marciales específicamente, 3) Adultos mayores que voluntariamente se sometan al procedimiento. La descripción del procedimiento estará enfocada en la población de niños puesto que es el área en la que el autor está realizando el procedimiento.

El reclutamiento de esta primera población se da en las escuelas primarias que posean algún vínculo con los investigadores del instituto. Los sujetos de investigación son elegidos mediante la observación preliminar del docente, todo aquel estudiante que salga fuera de la curva de normalidad será participe del proceso. Cabe aclarar que los sujetos de investigación elegidos pueden ser estudiantes con buen desempeño académico (BDA) o con trastornos de aprendizaje específicos (TAE), la única restricción que existe para entrar en la muestra es que ninguno de los 2 grupos de sujetos padezca de deficiencias Neurobiológicas como dislexia, epilepsia, retraso mental y algunos síndromes.

Es necesario el reclutamiento de ambos grupos de sujetos de investigación pues se necesitan a los estudiantes con BDA para tener un punto de comparación en aspectos cualitativos y cuantitativos respecto a los TAE que se someten al procedimiento de NFB y poder constatar el avance que han tenido y la efectividad del procedimiento.

Una vez seleccionados los sujetos de investigación son sometidos a distintas herramientas que demuestran con datos cualitativos y cuantitativos cuales son específicamente las áreas de oportunidad en las que los sujetos TAE puedan realizar el NFB y enfocarse directamente en el desarrollo de dicha área.

A continuación, se describirán las herramientas que se utilizan y una breve descripción de cada una.

Entrevista pre y posnatal, en esta entrevista se trata de obtener información respecto al tiempo de gesta del sujeto, que alimentación tenía la madre, si tomaba medicamentos o si existieron factores de riesgo antes y durante el parto además de conocer complicaciones que pudo presentar el sujeto durante los primeros meses de vida y como punto adicional se realizan unas preguntas de la situación socioeconómica de la familia. Pero lo más importante de esta entrevista es conocer si el sujeto presenta lesiones graves en la corteza cerebral o si padece o ha padecido de epilepsia pues se considera que el proceso de NFB no funciona en sujetos que presentan estas patologías.

Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV). Ramírez y Rosas (2007) "Es un instrumento clínico de administración individual para evaluar la capacidad intelectual de niños de 6 años a 16 años y 11 meses de edad" este instrumento consta de diferentes cocientes: Comprensión verbal, Razonamiento perceptivo, Memoria de trabajo, Velocidad de procesamiento de la información. Para la aplicación de este instrumento es necesaria una hoja de aplicación en blanco el cual contiene instrucciones de aplicación como tiempo, margen de error e instrucciones para el sujeto, también se necesita de un libro que contiene imágenes impresas que se mostraran al sujeto para su interpretación junto con un juego de cubos con el que tendrán que repetir las figuras que la misma prueba le pida. Es importante mencionar que por cuestiones legales es totalmente necesario que el aplicador tenga perfil de estudiante o profesional en psicología. Esta prueba tiene su equivalente para adultos llamado WAIS Evaluación Neuropsicológica infantil (ENI) este instrumento al igual que el WISC se desarrolla con una hoja de aplicación en blanco junto con una guía que muestra al sujeto imágenes a interpretar. De igual manera por cuestiones legales, solo estudiantes o psicólogos pueden aplicar esta prueba.

Escala de auto concepto Piers Harrys, este instrumento tiene como objetivo obtener información sobre la percepción que el sujeto (niño, estudiante) tiene de sí mismo/a y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser según las dimensiones de auto concepto conductual, intelectual, físico y social. La estructura de este test consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (Si-No) en la que se le pide al sujeto que responda dependiendo si la frase coincide con su pensamiento. La aplicación de este instrumento no requiere de perfiles o condiciones específicas por lo que cualquier persona las puede aplicar y responder, incluso puede ser auto aplicable.

Entrevista Neuropsiquiátrica Internacional MINI a partir de una valoración cualitativa y cuantitativa la MINI puede detectar: episodios depresivos mayores, trastorno distímico, riesgo de suicidio, episodios maniacos, trastornos de angustia, agorafobia, fobia social, trastorno obsesivo compulsivo, estado por estrés traumático, dependencia de alcohol, dependencia de sustancias, trastornos psicóticos, anorexia nerviosa, bulimia nerviosa, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno antisocial de la personalidad. La aplicación de este instrumento se realiza con el sujeto junto

con alguno de sus padres o tutores que se encarguen de verificar la información dada por el sujeto debido a que es común que estos mientan u olviden datos importantes para la entrevista.

Test of variables of attention (TOVA) Test de variables de atención. Es un test que mide el nivel de atención del sujeto mediante un proceso estadístico en el que las variables son tiempo de respuesta del sujeto, aciertos, errores, tiempo total del test, obteniendo los datos por medio de un hardware que consta de un control que solo contiene un botón y una consola que procesa la información mientras que el software se encarga de mostrar los estímulos y generar los datos estadísticos de la prueba, el TOVA puede aplicarse con estímulos visuales y auditivos durante un tiempo estimado de 23 minutos.

TOVA visual consta de 3 imágenes sobre un fondo negro, la primera son tres puntos blancos está imagen significa espera y cuando aparece el sujeto no tiene que realizar acción alguna, la segunda imagen es un cuadro blanco grande con un cuadrado pequeño color negro en su interior del lado centro inferior, cuando está imagen aparece el sujeto no debe realizar acción alguna y la tercera imagen consta de un cuadro blanco grande con un cuadro pequeño en su interior de lado centro superior, cuando está imagen se presente, el sujeto deberá pulsar lo más rápido que pueda el botón, cabe mencionar que cada una de las imágenes aparece de en velocidades y tiempos distintos. La aplicación de este test requiere de un cuarto con luz a medias pues tanto la luz como la obscuridad completa suele lastimar la vista del sujeto.

TOVA auditiva consta de dos sonidos uno más largo y agudo que el otro, el sujeto deberá presionar el botón anteriormente mencionado cuando escuche el sonido largo y agudo. Para la aplicación de esta herramienta se necesita de un cuarto sin luz para que el sujeto pueda concentrarse en los sonidos.

El Electroencefalograma (EEG) cumple la función principal de realizar un mapeo de la actividad cerebral por medio del registro de la actividad eléctrica desde la superficie craneana.

Esto se logra a partir de la colocación de electrodos en el cuero cabelludo que a su vez se conectan a amplificadores de señal de onda cerebral que emite las señales al procesador para que puedan ser interpretadas y graficadas.

Para la colocar funcionalmente este dispositivo, es necesario posar al sujeto boca arriba sobre una camilla o cualquier superficie reclinable, colocar los electrodos (los cuales tienen el aspecto de pequeños discos metálicos y están conectadas por cables largos dirigidos al procesador) en el cuero cabelludo sostenidos con una pasta adhesiva.

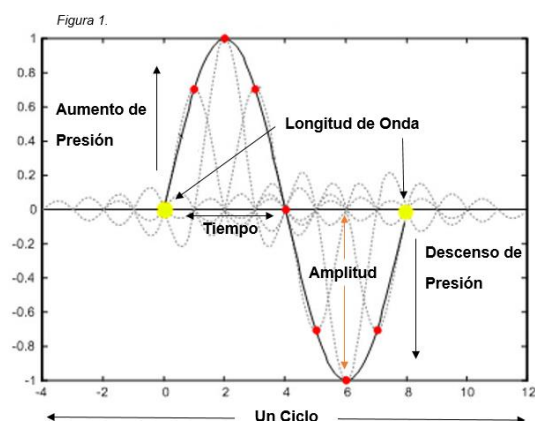
Para realizar la mayoría de estudio clínicos, es necesario que el sujeto se encuentre en un estado inmóvil total y relajada e incluso se le puede requerir al sujeto que

duerma durante el estudio para que los movimientos corporales y distracciones no alteren los resultados del estudio.

Al momento de realizar el estudio es necesario que el sujeto lave su cabello la noche anterior al estudio, evite el consumo de alimentos con grande contenido energético o que contengan cafeína y si es posible que no duerma sus horas completas la noche anterior.

En general composición física del cerebro es de materia gris, cuerpo calloso, agua y neuronas en su mayoría. Estas últimas tienen como función principal interactuar para transmitir información y compuestos químicos como la Acetilcolina, Noradrenalina, Adrenalina, Dopamina, Glutamato y Serotonina en un proceso llamado Sinapsis. Dicho proceso requiere de gasto y producción de energía eléctrica y estática en cantidades medibles conocidas como Hertz (Hz). Cada segundo se producen cientos de estas reacciones eléctricas generando en conjunto una señal conocida como onda cerebral, las cuales se miden y mapean con un EEG el cual plasma gráficamente los valores Hz en ciclos por segundo, representados en una gráfica lineal escalada la cual representa la actividad de cada ciclo por segundo.

Cada una de estas ondas respecto a los Hz que ha producido y gastado se grafican dentro de una recta que marca el tiempo (por lo regular un segundo), en relación a la longitud, amplitud, aumento y descenso de presión de la onda, tal y como se muestra en la figura 1.



De las características anteriormente mencionadas:

- La longitud de onda se marca desde la primera y última vez que la onda interactúa con la recta en un ciclo.
- El aumento de la presión es la altura en escala positiva que logra alcanzar la onda por encima de la recta, mientras que el descenso de presión es la altura en escala negativa que la onda alcanza por debajo de la recta.
- El tiempo es el factor de que marca lo que tarda la onda en regresar a la recta, respecto al aumento o descenso de presión.

- La amplitud es la distancia de la onda entre la recta y su punta o altura máxima.

Existen cuatro tipos de onda cerebral, cada una de ellas tiene una escala de frecuencia medibles en Hz, las cuales se categorizan y explican en la siguiente tabla:

Tipo de onda cerebral	Valores Hz en ciclos por segundo (CPS)	Descripción de la onda
Beta (B)	14 – 30 Hz	Se produce cuando el cerebro realiza actividades mentales complejas. Los ciclos por segundo de esta onda son las de mayor velocidad de transmisión. Estas ondas son observables cuando se realizan actividades de concentración y lógica matemática en su mayoría.
Alfa (A)	8 – 14 Hz	Las ondas señalan un estado de actividad baja y son más frecuentes cuando el cerebro está en reposo, son más lentas y de amplitud más grande. Usualmente las ondas son detectadas cuando un sujeto termina de realizar una tarea y se sienta a descansar.
Theta	4 - 7.99 Hz	Son ondas de gran amplitud, pero de menor frecuencia obtenidas cuando el sujeto se encuentra en un estado de calma profunda. Este tipo de onda se relaciona al momento en el que el sujeto está fantaseando o “Soñando despierto” es en este estado donde se alcanza un alto grado de creatividad.
Delta	0.1 – 3.99 Hz	Son de mayor amplitud y menor frecuencia se obtienen cuando el sujeto está en reposo absoluto, es decir dormido.

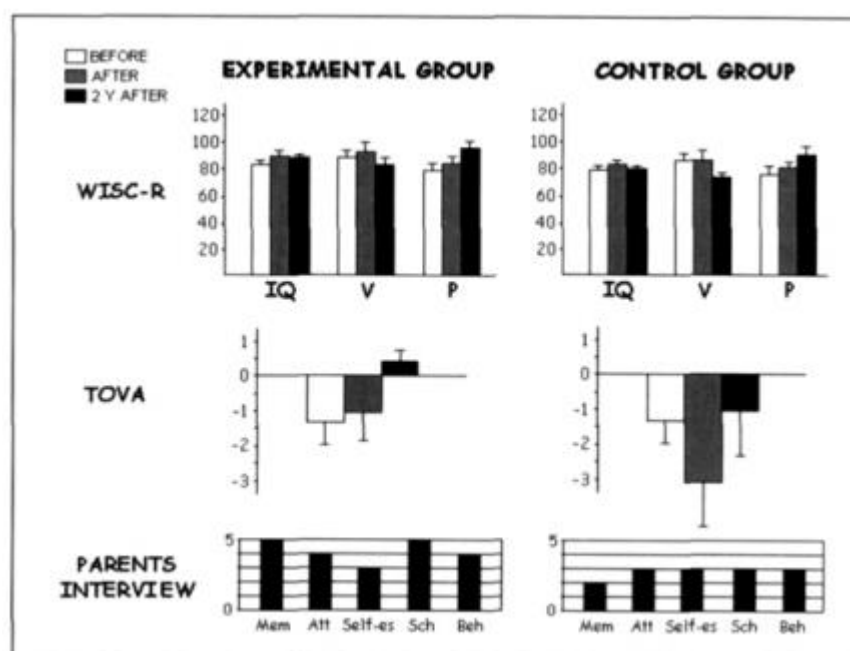
Los valores de los ciclos por onda cerebral, por más bajos que sean, no llegan a un 0 a menos que el sujeto se encuentre muerto.

El procedimiento de NFB consta de realizar un EEG al sujeto para determinar cuál es la zona de la corteza cerebral en la que el valor theta se encuentra por encima de beta y alfa, es en la o las zonas específicas en las que se coloca un electrodo similar al de los EEG que se conecte a un amplificador de onda que a su vez manda información a un software especializado en la interpretación de frecuencias electroencefalograficas que a grandes rasgos se encargará de emitir un estímulo auditivo cuando la actividad cambie de theta o alfa a beta. Para que esto suceda es necesario que el sujeto realice actividades específicas junto con el software para reforzar el comportamiento cerebral respecto a las frecuencias electroencefalográficas deseadas.

Es importante mencionar que durante el procedimiento no se le da instrucción alguna al sujeto, si no que se le deja explorar como controlar por sí mismo su frecuencia. Becerra et al. (2006) Realizaron una investigación en la que se le realizó el proceso normal de selección para el procedimiento de NFB con la diferencia que esta población, se dividió en 2 estratos el primero llamado grupo control y el segundo grupo experimental.

El grupo experimental llevó la NRA de manera normal mientras que el grupo control realizó un placebo del procedimiento, la investigación se basó en realizar un análisis comparativo de las estadísticas que mostraban el avance respecto a herramientas como el WISC, TOVA, entrevista con los padres y EEG.

Se observaron “Los cambios en el comportamiento de ambos grupos en WISC-R y TOVA en tres diferentes periodos: antes (blanco), después (gris) y 2 años después (negro) los grupos experimentales en el tratamiento del NFB. IQ=Total, V= verbal IQ, y P= Performance (funcionamiento) IQ. Los padres también reportaron cambios de comportamiento. En el eje X la principal variable de la entrevista está representada por: memoria (mem), atención (Att), autoestima (self-es), rendimiento escolar (Sch), y comportamiento (beh). En el eje Y el número de niños que mostraron algún cambio positivo está representado aquí.”



Como se puede observar en el análisis comparativo del WISC-R del grupo experimental, los cambios de totales de IQ se potenciaron muy poco durante el NFB y se mantuvieron los niveles incluso 2 años después, en lo verbal se potenció un poco más, mientras que 2 años después del tratamiento disminuyó aún más que la primera toma de WISC-R, referente al funcionamiento se observa que los niveles fueron incrementando mientras pasaba el tiempo. El grupo control obtuvo cambios de comportamiento similares respecto a altas y bajas con la diferencia de que fueron más notorios, en los niveles desde un punto cuantitativo.

En la prueba de atención TOVA el grupo experimental se encontraba muy por debajo de la media en niveles de atención, después del NFB los niveles aumentaron, pero no pasaron de la media y dos años después del procedimiento los niveles de

atención incrementaron hasta posicionarse por arriba de la media. El grupo control después del NFB disminuyó notablemente los niveles de atención fue hasta 2 años después que se pudieron notar cambios significativos, pero sin pasar de la media de atención.

Los padres de familia del grupo experimental notaron diferencias en el comportamiento de los sujetos dos años después del procedimiento NFB y es notable que los niveles en cuanto a memoria, atención, autoestima, rendimiento escolar, y comportamiento se incrementaron a comparación del grupo control.

Es importante señalar que por ética a todos los sujetos del grupo control a los que se les aplicó un placebo del procedimiento de Neurofeedback se les otorgó un tratamiento más complejo en el que sus habilidades se desarrollaron correctamente años después.

Aportaciones

Propuesta sobre posibles usos de las herramientas del procedimiento de Neurofeedback para realizar investigación educativa en la Licenciatura En Ciencias de la Educación.

El presente ensayo se enfocó en explicar cuáles son las herramientas que se utilizan para el proceso de NFB, además de explicar su funcionamiento y el tipo de información que se pueden obtener de cada una. Es interesante conocerlas, debido a que de manera individual se pueden utilizar para realizar investigación educativa de dos maneras diferentes.

La primera es dando un fundamento totalmente centrado en las neurociencias cognitivas y dando mayor credibilidad a algunos objetos de estudio que ya se han investigado y fundamentado desde perspectivas curriculares, objetos de estudio como la comprensión lectora, niveles de atención en el aula de clase etc.

Y la segunda realizar investigación experimental en que los investigadores educativos puedan “jugar” con las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje y obteniendo resultados tanto favorables como desfavorables y utilizarlos para el diseño de planeaciones didácticas que sean más efectivas a nivel Neurocognitivo y quizá mejorando factores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero es importante cuestionar si se pueden utilizar estas herramientas en un ambiente no controlado como un aula de clase en la Licenciatura En Ciencias De La Educación de la UAN a comparación de un ambiente totalmente controlado como el Laboratorio De Psicofisiología UNAM.

La respuesta en este caso es Si puesto que incluso con herramientas limitantes a su uso como el WISC y ENI, se puede realizar una labor convenio junto con la Licenciatura En Psicología para la aplicación de estas baterías.

Respecto a las herramientas tecnológicas como el EEG, TOVA y el NFB mismo, la Licenciatura En Ciencias De La Educación cuenta con un dispositivo de alta tecnología llamado EMOTIV EPOC + 14 CH, un EEG de uso portátil que arroja datos estadísticos cuantitativos y cualitativos ya procesados para su simple interpretación junto con un conjunto de softwares que bien pueden simular algunas de las funciones del NFB y respecto al TOVA existe una app de uso gratuito para la plataforma Android llamada “Test de atención continua” de la desarrolladora Neurorehabilitation And Brain Research Group que al igual arroja datos estadísticos ya procesados que pueden ser utilizados para realizar diferentes investigaciones referentes a los niveles de atención de los estudiantes.

La propuesta más importante que el autor quiere expresar es reforzar la enseñanza y aprendizaje de las neurociencias cognitivas en la Licenciatura En Ciencias De La Educación con la finalidad de ampliar el panorama de conocimiento respecto a un aspecto biológico del aprendizaje en el ser humano y poder seguir produciendo conocimiento.

Bibliografía

- J. Becerra, T. Fernández, T. Harmony, M.I. Caballero, F. García, A. Fernández-Bouzas, E. Santiago-Rodriguez y A. Prado-Alcalá. (2006) “Follow-Up Study of Learning-Disabled Children Treated With Neurofeedback or Placebo”. CLINICAL EEG and NEUROSCIENCE. Vol. 37. No. 3
- G. Alvarado, A. Bernal, H. Torres (2017) “Descubrir el neuroaprendizaje: Mentes, cerebros y Ciencias De La Educación” Investigación, Tecnologías y Alternativas educativas. Universidad Autónoma De Nayarit.
- V. Ramírez, R. Rosas (2007) “Test de inteligencia para niños de Wechsler” Manual de administración y puntuación. Normas de estandarización Chilena. Departamento de Diseño de la Vicerrectoría de Comunicaciones y asuntos públicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile

La formación inicial para la investigación educativa en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación dentro de los semilleros de investigación

Eréndira Gabriela Rangel Bravo
Gabrielaranbra123@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis
Formación para la investigación.

Tipo de trabajo
Reflexiones, ensayos o aportaciones.

INTRODUCCIÓN

Desde la infancia se van formando algunas de las destrezas para la investigación a través de ejercicios inconscientes que se manifiestan a través, de “preguntas que parecen ilógicas, admiración ante la realidad y el movimiento de la lógica trivalente de las ideas” (Calvo, 2017, p. 22). Estas habilidades informales nacen en recreación en donde “se juega a cambiar las condiciones para ver que acontece procediendo como hacen los filósofos y los científicos” (Gopnik, citado por Calvo, p.23, 2017). Actualmente, se reconoce desde diferentes esferas de análisis que, con el pasar de los años la acción de investigar se vuelve cada vez más compleja, ¿Por qué ocurre esto, si la actividad de investigar se va formando desde la infancia?

Con el pasar de los años las Instituciones de Educación Superior (IES) establecen a la investigación en un espacio formal siendo un ejercicio de impacto e importancia para la sociedad. La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) establece en el marco de su Plan de Desarrollo Institucional que “la investigación es un eje prioritario que permite la generación de conocimiento y por ello es necesario desarrollar en la comunidad universitaria, habilidades de investigación e incorporarlas de manera formal en los planes de estudio” (PDI, 2016, p. 11). Por lo tanto, para las IES la investigación es una actividad importante para el desarrollo y la generación de conocimiento y “fortalecimiento de la formación universitaria” (PDI, 2016, P.11).

La UAN mantiene un interés por desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes a partir de la implementación de los planes de estudio, lo que abre paso a una formación formal para la investigación, es decir que de alguna manera la formación informal para la investigación, aquella que comenzó en la infancia, se introducen en un espacio institucional respondiendo así, a las demandas universitarias, como lo mencionan Jiménez, Moreno y Ortiz “La aparición de este tipo

de programas y espacios representan una forma de respuesta a varias presiones administrativas y académicas dirigidas a la investigación educativa un lugar disciplinar específico (2011, p. 921).

Aunque los autores enfoquen su mirada en problemáticas de posgrado, esto es compatible con lo que aquí se plantea ya que se afirma que si esto ocurre a nivel posgrado con seguridad también se presenta a nivel pregrado, pues en la actualidad las exigencias administrativas y académicas se implementan incluso desde niveles anteriores al pregrado

Por otro lado, en el perfil de egreso de LCE se menciona que:

Los estudiantes podrán ser capaces de identificar problemáticas mediante el dominio básico de las habilidades para la investigación en los diversos métodos y enfoques como parte de la transformación social e individual, promoviendo así el proceso de auto-aprendizaje y metacognición” (UAN-LCE: 2018).

Lo anterior demuestra que existe un interés curricular por formar habilidades iniciales para la investigación en los estudiantes de la LCE, manifestando una preeminencia por continuar con lo que demarcan las políticas y los requerimientos institucionales, por lo que el interés del presente trabajo se enfoca en el área de ciencias de la educación, pues es una de los programas con enfoque hacia la investigación que pretende responder a la demanda, comparada con otras licenciaturas, es uno de los espacios que pretende dirigir y fortalecer habilidades iniciales para la investigación a través de sus planes de estudio, véase en las líneas terminales de QFB-UAN 2011, Psicología-UAN, 2011, Filosofía-UAN, 2011 en donde sus orientaciones curriculares y líneas terminales no se dirigen hacia un campo específico de investigación, sin embargo es preciso analizar qué es lo que ocurre en estos programas, pues, el que no tenga estipuladas líneas terminales de investigación no hace referencia a que no las practiquen. Consiguientemente se tendría que preguntar ¿De qué manera los demás programas de la UAN responden a la formación inicial para la investigación en los estudiantes?

Por otro lado, el mapa curricular de la LCE de la UAN esta segmentado por líneas y unidades de aprendizaje “materias” las cuales al ser separadas, comprenden una desviación de conocimientos y saberes. Lo mismo ocurre con la línea de investigación pedagógica o investigación educativa, en donde los contenidos son aislados unos de otros, esto provoca en el estudiante una separación de saberes, posponiendo sus proyectos, trabajos de investigación e ideas, incitando a un ejercicio simulado de la investigación y no a una formación inicial para la investigación en los alumnos de pregrado.

Desde los planes de estudio y el diseño curricular basado en un modelo por materias se reflejan desventajas y obstáculos para la formación inicial para la investigación educativa en los alumnos de licenciatura. El profesor Teicher destaca que este “modelo impulsado por materias tiene el riesgo de que la tesis sea el primer verdadero proyecto de investigación” (Moreno, 2016, p. 173).

Por parte de la LCE, se encuentran registradas 173 tesis en la base de datos bibliográficos de la UAN del año 2007-2015 esto indica que solo un 4% de los estudiantes de la LCE efectúan su primer acercamiento a la investigación educativa, esto deja muchas preguntas con relación en la formación inicial para la investigación en pregrado y orienta a cuestionar que es lo que está ocurriendo con las condiciones de los estudiantes de LCE que no desean realizar este ejercicio.

Es posible que este desinterés por realizar tesis “el primer proyecto de investigación” se propicie por las experiencias y significados que los alumnos forman en relación a su formación inicial en investigación educativa y es que estudios como el de Jiménez, Moreno y Ortiz demuestran que “cada uno construye significados sobre aspectos particulares de la investigación educativa dentro de un proceso de formación para la investigación” (2011, p. 919).

Es decir que las experiencias, vivencias y significados que cada uno de los alumnos representa en el trayecto formativo es único y particular, pues cada uno vive su proceso de formación inicial para la investigación de manera distinta, y es que de cierta manera se desconoce hasta el momento como viven los alumnos este proceso y que experiencia los llevo a realizar y llevar a cabo su primero proyecto de investigación en la LCE. Esta idea nace como primer momento y surgen con la intención de ser llevada a cabo dentro de un tiempo como producto de esta investigación.

Sánchez aborda las primeras experiencias de los estudiantes de posgrado y demuestra que los estudiantes manifiestan dificultades e inconformidades en su formación para la investigación. Entre lo que mencionan los estudiantes se enfatiza: la cantidad de cursos metodológicos, la enseñanza conceptual alejada de la práctica, metodologías únicas e irrepetibles constantes e inalterables (Sánchez, 2014: 13).

Estas prácticas se manifiestan a nivel licenciatura y son parte constante de la enseñanza y formación en la LCE y es que si se quieren formar y fortalecer las habilidades para la investigación se deben de mejorar las estrategias y es que si la investigación es un ejercicio importante estos ejercicios no fortalecen, al contrario debilitan el ejercicio y formación inicial para la investigación.

Este hecho favorece a preguntar ¿La LCE a través de su plan de estudio y diseño curricular está propiciando las condiciones pertinentes para fomentar de manera inicial la formación para la investigación educativa en los alumnos? y es que “el hecho de que los planes de estudio contemplen eventos relacionados con la formación de investigadores y para la investigación es muy positivo, pero lo que causa extrañeza son los contenidos y las orientaciones de esos cursos” (Sánchez, 2014, p. 12).

López de Maturana afirma que las escuelas y las instituciones escolares dificultan el aprendizaje, y esto se ve manifestado en las IES, en donde la enseñanza y la formación inicial para la investigación se ven en conflictos.

Es extraño como hemos llegado a crear una escuela donde enseñar va cuesta arriba y aprender se vuelve tan difícil, especialmente cuando aprender corresponde a las cualidades humanas innatas; simplemente propendemos a ello, tal como lo hacen los pequeños que no pueden evitarlo” (2018: 9).

Estas acciones institucionales permean a la formación inicial en investigación de tintes desvinculados, siendo este un ejercicio meramente escolarizado pasando por alto lo que realmente es la formación para la investigación, estos ejercicios fortalecen el desinterés por parte de los estudiantes de la licenciatura, cambiando por completo la finalidad de la formación para la investigación en pregrado.

Me siento en la libertad de tornar a una de las preguntas de inicio ¿Qué está pasando con la formación inicial para la investigación educativa en pregrado? Y es que más allá de cómo están formando sus experiencias y significados con relación a la investigación educativa, es preciso discutir el significado de formación, que con el paso del tiempo y de la exigencia académica este ha perdido su valor potencial.

Así pues, me gustaría iniciar con la discusión de lo qué es la formación, y es que, desde mi punto de vista el término de formación es más trascendental de lo que se piensa y es en lo institucional, lo escolar y las exigencias se pierden su valor y con ello se desaprovecha el sentir de la investigación. Desde tiempos pasados se comienza a construir el termino de formación el cual se relaciona plenamente con conceptos de cultura, enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal (ético) social (político) (Liracheta 2011, p. 161).

Desde este tenor, la formación era concebida como un acto firme que entrelaza los ideas culturales, el desarrollo personal más allá de lo profesionalizante, la transformación y reconstrucción del ser. Recordemos a Leibniz, Aristóteles, Hegel, Gadamer quienes desde posturas distintas afirman que la formación es más que un proceso, es una trascendencia personal (Liracheta 2011, p. 162).

En mi opinión, las ideas de Aristóteles sobre formación son las que deben de ser retomadas en la formación para la investigación en el pregrado y posgrado, pues desde sus ideales, las habilidades se encuentran en todos y son parte de nuestra naturaleza humana. Desde las ideas de Aristóteles, la formación es vista como un proceso natural, pero este proceso debe de ser perfeccionado *“así nos hacemos constructores construyendo casas, y citaristas tocando la cítara” –así nos hacemos investigadores investigado-. Es, decir que, para el pensador –mi favorito por cierto- la formación es virtud y esta virtud no se produce ni modifica por la costumbre (Aristóteles, Ética nicomáquea II, p 159).*

Desde el pensamiento de Aristóteles la formación para la investigación en pregrado volvería a retomar las habilidades naturales, aquellas que nacieron explorando, preguntando, siendo-haciendo, en lo cotidiano, esas habilidades innatas e iniciales para la investigación que poco a poco se van transformando en cada quien, se volvería a una formación práctica y no metodológica en donde se manifestarían hechos más que conceptos.

Desde este espacio, repensar la formación es un nuevo obstáculo para las universidades, pues el repensar resulta complejo pero no imposible. Sin embargo y a pesar de los obstáculos que se presentan, existen alternativas y excepciones que marcan la diferencia. Y es que, algunas prácticas de formación inicial para la investigación en otros países –en especial las prácticas chilenas- me son dignas de expresar.

En una experiencia de intercambio con la Universidad de la Serena Chile, tuve la oportunidad de compartir experiencias y diálogos con los jóvenes que integran una comunidad, llamada “semillero de investigación” quienes, al intentar romper barreras y lograr una formación inicial para la investigación proponen dentro de su licenciatura un espacio *alterativo* de discusión y formación inicial para la investigación. En este espacio los jóvenes van más allá de los procesos sistemáticos, aprenden y forman sus habilidades en investigación en movimiento, unos con otros, *“llegando a ser lo que son sin darse cuenta, pero sabiéndolo siempre”* (Calvo, 2017, p. 52).

En los semilleros de investigación discuten, forman, e infieren sin límites, de manera creativa, crean conocimiento y buscan como construirlo entre pares, “se promueven las capacidades investigativas, se propician interacciones entre profesores y estudiantes con miras al fortalecimiento” (González, 2008, p. 187). Son jóvenes investigadores sin miedos, formando sus habilidades para la investigación a través de la investigación activa, *donde se alejan de la “formación de investigadores con prisas burocráticas”* (Sánchez, 2014, p. 15).

Estas son comunidades que “existen precisamente gracias al intercambio de estas historias, experiencias, momentos, habitus y culturas” (Jiménez, Moreno, Ortiz 2011, p. 922) Es decir que en los semilleros de investigación se mantiene y desarrolla una tendencia de trabajo que se rige por los principios comunes a la lógica de conformación y funcionamiento de la comunidad y por lo tanto, el espacio de formación y producción cultural e investigativa forma sus propios mapas por recorrer (Jiménez, Moreno, Ortiz 2011: 920).

Desde la postura de los semilleros de investigación se reafirma la idea de formación de Aristóteles pues los estudiantes son *“constructores construyendo y citaristas tocando la cítara”* –siendo investigadores, investigando- generan un espacio de libre pensamiento, siendo este el lugar que va fuera de la costumbre metodológica, de la costumbre escolar y vence la distancia entre la teoría y la práctica siendo estas dos un conjunto en sí.

Los semilleros de investigación al ser espacios de diálogo, discusión y construcción fortalecen las competencias cognitivas que son necesarias para constituir la formación inicial para la investigación educativa en los estudiantes de licenciatura, como lo mencionan Jiménez, Moreno y Ortiz citando a (Coll, 2009)

Las formas de interacción de los estudiantes con otros miembros de la comunidad académica en que se forman –desde sus pares hasta los investigadores- y sus rasgos de participación en actividades de grupo son uno de los principales referentes para valorar la adquisición de estas competencias. (2011: 920).

Entonces, los grupos de diálogo y socialización del conocimiento fungen como espacio importantes para la formación inicial para la investigación en pregrado, pues estos espacios al ser de interacción académica intervienen en una acción natural e informal logrando que el estudiante sienta una afinidad colectiva, logre una identidad y se aproxime en lo cotidiano a la labor del investigador; por lo tanto, los semilleros de investigación teniendo un ambiente académico, potencia la formación inicial que los futuros investigadores requieren, siendo entonces preparados para afrontar los obstáculos de su formación en segundo plano.

En consiguiente se consideran los semilleros de investigación como espacios pertinentes para llevarse a cabo en LCE pues fomentarían una identidad entre los estudiantes compartiendo entre los mismos elementos en común que propicien una comunidad de formación inicial para la investigación educativa, en donde se fortalezcan y potencialicen las habilidades de quienes deseen integrarse a través de un ambiente académico motivador que propicie las condiciones para realizar investigaciones educativas desde los estudiantes de licenciatura, pues al ser un espacio integrado por jóvenes de diversas licenciaturas se “fomenta la cultura del aprendizaje y la participación en redes de investigación” (González, 2008, p. 188) citando a (RedCOLSI, 2009).

METODOLOGÍA Y RESULTADOS ESPERADOS

En el presente apartado se explican las metodológicas del proyecto, las cuales se pretenden implementar con estudiantes de la LCE, que próximamente están por cursar el octavo semestre de la licenciatura, ya que se son estos quienes han recuperado mayor cantidad de experiencias, significados y momentos con relación a su formación inicial para la investigación. Se hará uso del método fenomenológico (Alfred Schütz, 1974) ya que considera a los sujetos en individual como parte de la acción del fenómeno. (Osorio, 2014 p. 191).

El estudio estará basado en las expresiones verbales que los sujetos aporten sobre su experiencia vivida, relatos o historias, esto brindará un soporte ya no solo documental, ahora se tendrá un soporte dialógico basado en experiencias y en la realidad del hecho.

Por lo que se pretende que con la fenomenología se profundice en el conocimiento del fenómeno, siendo así un estudio basado en los hechos de la realidad y a partir de los relatos expresados por los estudiantes con relación en su formación inicial para la investigación. A partir de la información se puede definir la pertinencia y viabilidad de los espacios de reflexión, de desarrollo de la investigación educativa, comunidad estudiantil y de formación inicial para la investigación como lo son los semilleros de investigación.

La metodología estará bajo “la perspectiva biográfica ya que se considera al hecho como una construcción social, como una construcción histórica y contextualizada en el tiempo y espacio” (Osorio, 2014 p. 195). Se profundizara y reflexionara sobre los conceptos que los sujetos expresen, las manifestaciones curriculares en lo humano y la formación, el fenómeno será analizado no como objeto lejano, sino se tendrán perspectivas biográficas con interés no desprendido, “esto favorecerá la realización de una investigación que alcance a llegar a la causa final del fenómeno” (Osorio, 2014 p. 196).

A partir de las ideas de Osorio la perspectiva biográfica puede ser incluida como un método, y este permite una construcción de experiencias de la vida en forma relevante y llenas de sentido, se consideran tanto la fenomenología como el método biográfico importantes para llevar a cabo esta investigación pues, ambos brindan las bases necesarias para llenar de sentido a la investigación, ya que en esta investigación se está alejado del ser, ni de la situación, las experiencias y significados son importantes, ambos métodos ofrecen una narrativa viva de los hechos, experiencias personales y sociales.

Las estrategias técnico – instrumentales son hasta el momento, entrevistas estructuradas con los estudiantes de octavo semestre de la LCE de la UAN, para el análisis de datos se pretende utilizar el software ATLAS.ti con la intención de elaborar una red semántica con los significados, vivencias y experiencias de los estudiantes para así verificar y analizar la repetición y enlace en los argumentos que por parte de los alumnos sean expresados.

A partir de la aplicación y desarrollo de los semilleros de investigación en la LCE se espera que los estudiantes de la LCE que decidan asistir al espacio potencialicen su formación inicial para la investigación educativa, se espera que los alumnos “semillas” logren publicar investigaciones en revistas en donde sean ellos los protagonistas principales, a la par se espera que se formen las competencias cognitivas y sociales de un investigador a nivel pregrado logrando de esta manera una formación potencial sin dificultades de ingreso a un posgrado, se espera también que el semillero de investigación impulse el interés de los jóvenes por iniciarse en la investigación educativa y que adquieran seguridad incrementando su campo de conocimiento y finalmente, se espera que los alumnos de la LCE interesados en el espacio adquieran hábitos de auto-exigencia en donde sean ellos mismos partícipes de su formación para la investigación.

Por igual se espera que los profesores interesados se integren a las dinámicas de trabajo siendo parte de la inspiración para las nuevas generaciones, en donde inviten a través de sus experiencias a los estudiantes a integrarse a la labor del investigador educativo. Se espera a largo plazo el incremento de registros de investigaciones educativas por parte de los estudiantes de la LCE con la intención de la que la UAN refleje y responda a lo que se menciona en el PDI siendo así una actividad institucional llevada por estudiantes y llevando a su formación inicial algo fructífero e impulsor para su futura labor como investigador educativo.

Finalmente pero no menos importante, se espera que el espacio sea parte del mapa curricular y de los planes de estudio de la LCE con la intención de que este espacio se tome en cuenta desde lo administrativo y la institución, teniendo así la importancia académica y reconocimiento institucional sin perder las intenciones del proyecto, así pues a un largo plazo estos espacios podrían ser incluidos como espacios extracurriculares de potencialización para la formación inicial de investigación educativa en los estudiantes de pregrado de toda la universidad.

DISCUSIÓN

Las principales discusiones se encuentran en torno a la formación inicial para la investigación educativa en pregrado, partiendo de la formación informal y formal, informal tratándose de aquella que inicia desde la formación misma del ser, aquellas que se vive entre amigos, con discusiones entre pasillos, entre comunidades y la formación formal la que se viven partir de los planes y programas implementados para el desarrollo inicial para la investigación educativa. A partir de ello se piensa y se discute en la importancia que tienen los espacios de discusión entre pares como lo son los semilleros de investigación y los resultados que propiciarían en un futuro en relación con su implementación en la LCE.

Al igual, se discute sobre la implementación de los planes y programas de la LCE y su pertinencia con relación en la formación inicial para la investigación en pregrado, pues como se observó anteriormente se encontraron diversas dificultades y obstáculos, pero se conoce que estas dificultades no solo provienen de la implementación de los planes curriculares... es preciso discutir sobre las vivencias, experiencias y significados que forman los estudiantes a través de lo vivido y real con relación a su formación inicial para la investigación.

Es a partir de este punto que se encuentra la complejidad de la problemática, pues el entender la formación no es tan sencillo, ya que cada formación es distinta por lo tanto, las vivencias, experiencias y significados también lo son. El pensar esta situación se vuelve complicada, pues existen problemáticas que parten desde lo institucional, académico y lo humano pero esto lo transforma en algo totalmente interesante.

Una de las discusiones también orienta en realizar un estudio a largo plazo en donde se demuestren los avances de los estudiantes con relación a su formación inicial en investigación educativa dentro de los semilleros de investigación, a través de ello se podría evidenciar de cierta manera la factibilidad de estos espacios. Y es que observar desde los semilleros de investigación resultaría un gran trabajo de investigación en donde se analicen las características culturales que se han forjado dentro de los semilleros, el avance de las capacidades en investigación, las oportunidades y cambios que han tenido los estudiantes.

CONCLUSIONES

La problemática a la que aquí se hace referencia, da la idea de la pertinencia y trascendencia de los semilleros de investigación dentro de la LCE, las problemáticas curriculares con relación en la formación inicial para la investigación, la importancia de investigar y conocer las vivencias de los estudiantes a partir de su formación inicial para la investigación.

Los aspectos que fueron abordados en relación a la formación inicial para la investigación educativa en pregrado fueron breves hasta el momento sin embargo, se espera que sea el inicio de dudas, diálogos, debates entre otros con lo cual se pueda realizar una investigación con más profundidad en donde se logre un objetivo más de la presente discusión. A sí pues termino invitado a mis compañeros, lectores y profesores a continuar indagando sobre esta problemática y dialoguemos para encontrar estrategias de mejora.

LITERATURA CITADA

- Aristóteles (1993), *Ética Nicomáquea: Ética* Edudemia, España. Editorial: Gredos
- Calvo, C., (2017), *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela autoorganizada*. La Serena, Chile. Editorial: Universidad de la Serena, La Serena.
- González, J. (2008). Semilleros de Investigación: una estrategia formativa. *Revista Psicología. Avances de la disciplina*, 2, 185-190.
- Jiménez, J., Moreno, B., y Ortiz, V., (2011), Culturas de los estudiantes de investigación en programas de doctorado en educación: reflejos de un campo en definición. *Revista mexicana de investigación educativa*, 50, 919-932.
- Liracheta, F., (2011), ¿QUÉ SIGNIFICA UNA FORMACIÓN ÉTICA? *Revista claves del Pensamiento*, 10, 147-172.
- López de Maturana, S., (2018), *Maestros en el territorio*, La Serena, Chile. Editorial: Universidad de la Serena, La Serena.
- Moreno, M., (2016), La formación de nuevos investigadores educativos. *Revista de la educación superior*, 177, 171-175

- Osorio, J., (2014), La metodología de la investigación educativa (p. 189-195), México, Editorial: Díaz Santos.
- Díaz, A., (2014), El método biográfico narrativo para la investigación en ciencias sociales y humanas. México, Editorial: Díaz Santos
- Sánchez, R., (2000), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, D. F. Editorial: Centro de estudios sobre la universidad, Universidad Autónoma de México, Plaza Valdés.
- UAN (2016), Plan de desarrollo institucional, Gaceta Universitaria, Universidad Autónoma de Nayarit, consultado en: [8http://www.uan.edu.mx/es/avisos/plan-de-desarrollo-institucional-2016-2022](http://www.uan.edu.mx/es/avisos/plan-de-desarrollo-institucional-2016-2022)
- ____ (2018), oferta educativa. Licenciatura en ciencias de la educación, Universidad Autónoma de Nayarit, consultado en: <http://www.uan.edu.mx/es/licenciatura-en-ciencias-de-la-educacion>

EJE 2

REFORMAS EDUCATIVAS

Evaluación docente: acercamiento a la realidad de la práctica docente de la Universidad Autónoma de Nayarit

Marte Rolando Chávez Montes
chavezmart2112@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit
Eje de Análisis: Reformas educativas- evaluación del desempeño docente
TIPO DE TRABAJO: Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

El presente documento es el resultado del ejercicio de Evaluación Docente en las Unidades académicas de Derecho y Turismo de la Universidad Autónoma de Nayarit. Su finalidad es la de dar a conocer de manera analítica, crítica y esquemática la situación actual de los docentes en la institución, no siendo más que un acercamiento a su práctica pedagógica.

En este documento también, se hace una breve reseña de los distintos momentos y parámetros – o criterios – que tuvieron que ser analizados a fin de poder definir cuáles eran los más apropiados y del mismo modo se procedió a la ejecución del ejercicio de evaluación de forma real, ética y profesional.

Se hace un recorrido pues, desde la elección del nivel educativo hacia el cual se pretende evaluar, los parámetros y criterios que deben de cumplir, así como a la aplicación de los instrumentos validados y acordes. Posteriormente ya con los resultados en mano, se procede a la cuantificación y cualificación de la información de tal manera que sea posible analizar los resultados obtenidos y posteriormente poder realizar un informe de evaluación sobre el mismo.

Al final de ejercicio, y como en toda evaluación, se atiende a una serie de recomendaciones u observaciones por parte de los evaluadores y dirigida hacia los evaluados con la esperanza de que puedan servir de eje referente para la mejora y el buen desempeño docente.

Descripción general de la evaluación

El presente informe da a conocer la información obtenida después de la realización de una evaluación docente que fue realizada en las Unidades Académicas de Derecho y Turismo de la Universidad Autónoma de Nayarit, cuyo propósito principal fue el de conocer cuál es la situación actual por la cual se vive en la Universidad

desde el desempeño docente teniendo en cuenta tanto la apreciación de los estudiantes al respecto, como de los mismos docente.

Se comenzó con el análisis de los componentes que integran el desempeño docente en el nivel superior, los requisitos que todo docente debe cumplir y las exigencias del propio sistema.

Dentro de la lógica de esta intervención se realizó una planeación que consideraba los siguientes aspectos:

- Análisis de los componentes del desempeño docente en Educación Superior
- Identificación de Categorías de Análisis
- Descripción de las Categorías
- Elaboración de ítems
- Piloteo de prueba
- Aplicación de encuestas y entrevistas
- Recopilación de la información
- Procesamiento de la información
- Informe de resultados

Objetivos

General:

Identifica el nivel y las características del desempeño docente de educación superior de la Universidad Autónoma de Nayarit

Específicos:

Evaluar los resultados del desempeño docente

Identificar las áreas de oportunidad para mejorar la práctica docente en el Universidad Autónoma de Nayarit

Productos

Como parte de los productos obtenidos en este ejercicio de evaluación se tienen los siguientes:

- Tabla de categorización
- Instrumentos de evaluación
- Resultados
- Tabla de resultados cuantificables
- Análisis de resultados cualificable
- Informe de resultados

Resultados esperados

Debe ser evidente que como parte de los resultados esperados se tuvieran las siguientes características:

- Acceso al programa de estímulos
- Participación en la investigación
- Cumplimiento con el reglamento interno de la institución
- Innovación en la práctica pedagógica
- Capacitación y actualización constante por parte del docente
- Apoyo y tutorías a estudiantes
- Evaluación continuas al desempeño docente
- Uso de tecnologías
- Desarrollo de planeación didácticas

Ubicación de la aplicación de la evaluación docente

Como ya se mencionó con anterioridad, esta se llevó a cabo en las Unidades Académicas de Derecho y Turismo de la Universidad Autónoma de Nayarit en la ciudad de Tepic, Nayarit.

Sujetos evaluados

Se procedió con la evaluación de la siguiente manera:

Docentes: Se seleccionaron docentes de las dos Unidades Académicas antes mencionadas, de manera aleatoria, sin buscar a ningún docente en particular pero si procurando que fuesen regulares de la institución.

Estudiantes: Se seleccionaron a aquellos a los que los docentes anteriores impartían clases y de este modo poder contrastar la información obtenida de una parte de los evaluados con la otra y de esa manera dictaminar cuales fueron las coincidencias y cuales las incongruencias.

Proceso de evaluación

El proceso de evaluación fue estructurado, y con una metodología planteada, en ese sentido, se procede a dar a conocer los contenidos de cada punto desarrollado.

Tabla de Categorización

Integra los componentes que se consideraron más relevantes con los que un docente de nivel superior debe cumplir. Entre ellos destacaron:

- Ingreso, permanencia y promoción
- Perfil
- Planeación
- Manejo y dominio de TIC's
- Asistencia
- Acceso a programa de estímulos
- Capacitación continúa
- Investigación
- Tutorías

Instrumentos de evaluación

Se diseñaron tres instrumentos de evaluación, siendo el primero de carácter cuantitativo y dirigido a los estudiantes donde se obtuvo información correspondiente a las categorías de:

- Planeación
- Manejo y dominio de TIC's
- Asistencia
- Investigación
- Tutorías

El segundo instrumento de carácter cualitativo aplicado a docentes arrojó información relativa a las categorías de:

- Ingreso, permanencia y promoción
- Perfil
- Acceso a programa de estímulos
- Capacitación continúa

El tercer y último instrumento, de carácter cuantitativo, arrojó información relativa a las categorías de:

- Planeación
- Manejo y dominio de TIC's
- Asistencia
- Investigación
- Tutorías

Proceso de aplicación de instrumentos

La selección de las unidades académicas de Derecho y Turismo fue a partir de contrastar dos áreas por completo opuestas y con dinámicas distintas, ello con el fin de poder identificar elementos tanto acordes como dispares de la práctica docente y su efectividad en dichas áreas, así con la panorámica de los aportes de un área a otra.

Dentro del proceso propiamente dicho, se comenzó por la selección arbitraria de docentes de ambas áreas para llevar a cabo el ejercicio de evaluación docente, cabe mencionar que la disposición fue positiva y satisfactoria. El proceso de evaluación se mostró relativamente rápido y eficiente, donde además de los docentes, los docentes demostraron una alta colaboración con el mismo.

Resultados

Resultados cuantificables

- Docentes: La mayoría de los docentes y en la mayoría de las categorías se encuentran apenas en el rango “aceptable” que un docente de su nivel debe de tener, siendo los unos dos indicadores en lo que sobresalen son en las planeación y el uso de las TIC’s.
- Estudiantes: En la mayoría de los indicadores – y por tanto de las categorías de evaluación – los docentes están por encima de la media, lo que los cataloga con un desempeño “deseable”, no obstante, en el indicador de horario existe un elemento que no se está cumpliendo al ciento por ciento ya que la información arroja que se encuentra por debajo de la media, y además en el uso de medios tecnológicos, existe un rango no deseable percibido por los estudiantes.

Resultados cualificables

- Categoría de Perfil y los años de servicio, se puede ver que estos son medianamente variados, siendo dos aunque con trayectoria importante, no tan experimentados y conocedores de la institución como el tercer sujeto.
- Categoría de Capacitación Continua, se puede observar que el docente con más años de servicio es también el más preparado, aunque no por ello el único quien se aventura a la participación en más espacios de intervención docente. También se observa que existe una constante formación profesional y que pertenecen a academias que les permiten seguir formándose y mejorando profesionalmente.
- Categoría de Programa de Estímulos, en su mayoría no están favorecidos por el programa de estímulos, y aun si lo hacen no son debidamente remunerados por ello según lo indican los docentes investigados.
- En la quinta categoría, referida al clima de confianza que genera el docente en sus clases, se puede observar que, aun con sus características particulares, cada docente alienta e invita a sus estudiantes a seguir superándose a sí mismos, y que tratan de seguir con esa actitud permanentemente.
- En la sexta y última categoría, se puede denotar que los docentes siguen un patrón más o menos común, pues dentro de sus criterios para la evaluación se remiten a los establecidos en cada programa, aunque ello no establece así sus propias estrategias de enseñanza.

Informe de resultados

En la generalidad de la información obtenida se pueden deducir las siguientes afirmaciones:

- Se considera que el desempeño docente es ACEPTABLE
- Su formación y capacitación es pertinente para sus puestos de trabajo
- Son constantes en sus planeación y las aplican en clase
- Depende de la percepción de cada docente, pero se interesan por el trabajo extra clase para la formación de sus estudiantes
- No piden permisos a menos de que sea absolutamente necesario
- Cumplen con sus horarios y asistencias Aceptablemente
- El cumplimiento con sus clases, según la percepción estudiantil, es la adecuada para su propia formación
- En general la práctica docente es Aceptable, aunque desde la perspectiva estudiantil hace falta el uso adecuado y aprovechamiento de las TIC's
- Pese a su variabilidad en sus años de servicio, los docentes se preparan constantemente a fin de mejorar su desempeño docente y profesional
- No son recompensado económicamente por sus intervenciones, aunque eso no les detiene en seguir formándose y contribuir con su institución y estudiantes
- Generan climas de trabajo adecuados para sus estudiantes
- Buscan la mejora continua de sus estudiantes

Recomendaciones u observaciones

No fue posible determinar un cumplimiento DESEABLE de los criterios de evaluación obtenido, sin embargo se elaboran las siguientes recomendaciones a modo de proponer una mejora estrategia para el mejor desempeño docente:

Capacitación en TIC's. La actual generación de estudiantes – y las que les siguen – se encuentran sumergidas en el mundo tecnológico, ya no es un privilegio o un gusto, el manejo apropiado y continuo de las TIC's es una necesidad innegable que en este particular caso debe ser subsidiado. La apreciación por parte del docente parece ser adecuada, pero en consideración de los estudiantes, es necesaria la mejora.

Remuneración por buen desempeño. Aunque este aspecto no le corresponde al docente sino al directivo, es importante que el trabajo docente sea reconocido por la administración, ya que con un estímulo apropiado es más alta la probabilidad de que el docente realice un mejor desempeño.

Mejoramiento continuo. Si bien en la mayoría de los criterios tienen una buena aceptación, no está de más ni es despreciable el hecho de seguir preparándose ni de mejorar tanto en la práctica docente en sí misma, como en el cumplimiento de

responsabilidades administrativas. Sobre todo, es importante seguir capacitándose y formándose profesionalmente.

Acervos consultados

- AGAE (2008). Informe de Verificación del Diseño de Evaluación de la Actividad Docente. Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria. (Inédito). Córdoba.
- ANECA (2006). Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Modelo de evaluación. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid.
- AQU (2002). Marco general de evaluación del profesorado. Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona.
- Casanova M (1998). La evaluación educativa educación básica. México. SEP.
- Castillo Arredondo, S. (2001). La evaluación educativa hoy: formación y práctica, volumen I. UNED. Madrid
- Creswell, J. W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches, 2nd ed. Thousand Oaks, California, U. S. A.: Sage Publications.
- Domínguez Fernández, G. (2000). Evaluación y educación: modelos y propuestas. Fundec. Buenos Aires.
- House, E.R. (1994). Evaluación, ética y poder. Morata, D. L. Madrid.
- INEE. (2017). La calidad de la educación básica en México, 2017. México: INEE.
- Jornet, J.M.; Suarez, J.M.; González, J. y Pérez, B. (1996). "Evaluación de la actividad universitaria" en VV.AA.: Reforma y Evaluación de la Universidad. Quintás, G. (Coordinador). Universidad de Valencia. Valencia.
- Peña González, A, M. (2002). Análisis del Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente, de los centros educativos privados del distrito No. 11-02 de Puerto Plata. <http://www.oei.es>
- Ponce M. Z. (2005). El Desempeño Profesional Pedagógico del Tutor del Docente en Formación en la Escuela Primaria como Microuniversidad. Tesis de Dr. en Ciencias Pedagógicas Institutouperior Pedagógico "Juan Marinello". Matanzas.
- Scaypeuma (2005). Proceso de Evaluación Institucional en la Universidad de Málaga 2005. Vicerrectorado de Coordinación Universitaria. Secretariado de Calidad y Planificación Estratégica. Universidad de Málaga. (Inédito). Málaga.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. (1995): Evaluación Sistemática: guía teórica y práctica. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid
- Valcárcel, M. (2005): La formación, evaluación, reconocimiento e incentivación del profesorado [en línea], <http://aneca.es>, [consulta: 2 marzo 2018].

Reflexión sobre los modelos educativos y curriculares exitosos de varias universidades del mundo y su comparación con la Universidad de Guadalajara

Ramiro Rivera

rrivera@cusur.udg.mx

Pedro Pablo Villafania Góngora

pedro.villafania@cusur.udg.mx

Nancy Elizabeth García Sánchez

negs16@gmail.com

Centro Universitario del Sur. de la Universidad de Guadalajara

Eje de análisis: 2.- Reforma Educativa

Tipo de Trabajo: (B) Ensayo

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Guadalajara tiene como objetivos, para el periodo 2014-2030, ser una universidad de excelencia académica; una universidad incluyente, equitativa; impulsora de la movilidad social; una universidad propulsora del desarrollo científico y tecnológico; una universidad sustentable y socialmente responsable y una universidad transparente. (UdeG, 2014)

Teniendo como ejes temáticos de la planeación los siguientes rubros: la docencia y aprendizaje (aumento en la matrícula de alumnos, educación enfocada en el estudiante); la investigación y posgrado (incrementar posgrados de investigación científica); la vinculación: extensión, difusión e internacionalización; la gestión y gobierno. (UdeG, 2014).

Analizando el problema total que manifiesta la Universidad de Guadalajara en este título del ensayo que es la falta de incorporación de las nuevas tendencias pedagógicas (modelos educativos) y de las distintas prácticas de enseñanza contemporáneas (técnicas); a lo anterior, sumar que su misión está desarticulada con los nuevos paradigmas de la tercera misión de las universidades.

Leemos en la misión de la Universidad de Guadalajara, es la red Universitaria de Jalisco. es una institución benemérita, pública, laica y autónoma, con compromiso social y vocación internacional; que satisface las necesidades educativas de nivel medio superior y superior con calidad y pertinencia. Promueve la investigación científica y tecnológica, así como la vinculación y extensión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad. es respetuosa de la diversidad cultural, honra los principios humanistas, la equidad, la justicia social, la convivencia democrática y la prosperidad colectiva.

Sin embargo, la Universidad de Guadalajara está fuera del concepto de la tercera misión educativa, por lo que debe considerar agregarla en su misión, lo que Bueno (2007) menciona: “incorporando las universidades la llamada “tercera misión” en el ámbito de los tres ejes vertebradores siguientes: emprendimiento, innovación y compromiso social”. Esto implica no solo un cambio estético en las universidades sino una profunda transformación para incluir como parte de la nueva misión institucional el emprendimiento, la innovación constante y el compromiso social (generar conocimientos y su transferencia de conocimientos a la sociedad).

Dentro del modelo educativo que pregonan la Universidad de Guadalajara se menciona en el Plan de Desarrollo Institucional, (PDI, 2014) “Por tanto, es preciso mantener actualizados los contenidos curriculares, garantizar las condiciones para la formación y la actualización de la planta docente y los investigadores, fortalecer el enfoque centrado en el aprendizaje y, como consecuencia, implementar un conjunto de programas para que la institución pueda garantizar una formación integral para el estudiante, con condiciones óptimas para concluir sus estudios”.

Para producir más y mejor ciencia, la Universidad de Guadalajara tiene que incorporar la visión del modo 2, Gibbons et al (1997) de la nueva producción de conocimientos. Estos principios de transdisciplinariedad y de trabajo en redes están contemplados pero no operacionalizados en el plan de desarrollo institucional.

Por lo anterior se considera que se deben hacer de poner en práctica estas actividades propias del modo 2; además, los planes institucionales de desarrollo ya no deben ser de tanto tiempo; sino de menos tiempo, ya que las ciencias están a una velocidad muy alta, en relación con las labores sustantivas de la universidad que están estáticas en un rango de unos 15 años, en tanto que la ciencia en tres años ya tiene nuevos descubrimientos, nuevos procedimientos, nuevos tratamientos, nuevos aparatos científicos y de uso común tanto para la industria como para la vida cotidiana de la sociedad, y es ahí donde la universidad se queda mirando el crecimiento de otras universidades de todo el mundo que están creando, innovando, descubriendo, construyendo nuevos conocimientos, nuevas teorías, nuevas interpretaciones del cosmos, de la naturaleza y del pensamiento humano.

SUSTENTACIÓN

La Universidad de Guadalajara debe de considerar seriamente la incorporación de las nuevas tendencias pedagógicas y las distintas técnicas de enseñanza (didáctica) que se detallan más adelante en este trabajo e incorporar la tercera misión que consiste en trasladar el conocimiento, la ciencia y la tecnología a la sociedad en general, pero de manera particular debe enfocarse en ser más innovadora en ciencia y tecnología, que son dos renglones que había relegado esta universidad.

Las universidades de gran prestigio en Europa y sobre todo en Asia inculcan la valoración y la importancia de la educación. Hay un gran respeto por la educación, Los datos más recientes del Banco Mundial (2015, en Alemania se destinó el 2.88% del PIB a ciencia y tecnología, en Corea del Sur el 4.23%, España el 1.22% y china del 2% del PIB).

En cambio en México entre 2009 y 2016, el presupuesto a ciencia y tecnología no ha rebasado el 0.55% del PIB, de acuerdo con el Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación de 2016 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, 2018).

Se debe apuntar que respecto al rubro de financiación de la universidad pública ocurre un fenómeno propio en los países latinoamericanos, que financian el 100% de ese gasto educativo proveniente de las asignaciones presupuestales; lo que no ocurre en los países desarrollados del mundo. Esto ocasiona una absoluta dependencia de las universidades públicas, las hace ser parásitas, dóciles a los designios políticos de quienes controlan los recursos y las convierten en bastiones de políticos que manejan a su antojo los destinos de la educación, con resultados muy malos, según lo vemos en las clasificaciones internacionales al 2018.

Las universidades deben ser más creativas, más innovadoras, pasar de universidades replicadoras del conocimiento a ser universidades de investigación científica y tecnológica, universidades que están estudiando lo último de las fronteras del conocimiento, universidades con las mejores prácticas pedagógicas que saben investigar, saben innovar, saber enseñar a las nuevas generaciones y saber transferir estos descubrimientos en beneficio de la sociedad. Pero además saben obtener más recursos financieros de los empresarios y de la sociedad en general; lo puede hacer a través de convenios de investigación científica en donde los empresarios arriesgan dinero y los investigadores aportan sus conocimientos para inventar nuevas tecnologías, procedimientos, diseños, dibujos, etc. que se conviertan en productos y servicios de utilidad a la sociedad y pueda ser vendible para así obtener ganancias que desarrollan a una región.

Cuadro 1. Financiamiento del gasto total de las universidades públicas medido en porcentaje a nivel internacional. El cuadro que se muestra a continuación revela la forma en que algunos países financian a las universidades públicas respecto de su gasto total.

País	Gasto total	Gasto financiado con recursos públicos	Gasto financiado con recursos privados
Estados Unidos de América	100 %	31.0 %	68.4 %
Japón	100 %	32.5 %	67.5 %
Reino Unido	100 %	35.8 %	64.2 %
Europa Continental	100 %	75 a 80 %	25 a 20%
Países Latinoamericanos	100 %	100 %	0.0 %
México	100 %	100 %	0.0 %

Fuentes: Revista Catalana # 44, 2012 publicada en Google.

Es muy bueno saber que desde casa debemos impulsar la importancia de la educación, para que así los jóvenes tengan metas altas en la vida y esa pasión por superarse. Es entonces que los padres de familia en muchos países son pieza fundamental del desarrollo educativo de sus escuelas; lo cual da confianza a cada alumno. Hay instituciones como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), que los padres siguen siendo informados sobre el desarrollo académico de sus hijos, incluso les permiten tener un código de acceso con restricciones para que vean las calificaciones de sus hijos; cosa que no ocurre en la mayoría de las universidades públicas, ya que se considera una invasión a la privacidad del alumno que ya es mayor de edad; aunque en la mayoría de los casos los padres les sufragan los estudios.

En algunas escuelas de Finlandia, sobre todo de grados inferiores, se permite que los padres y alumnos participen en la elaboración de los planes de estudio. en This is Finland (2018) se celebró la mayor reunión de padres con profesores del mundo es parte del proyecto 100 de Finlandia, que espera encontrar 100 proyectos o experimentos cuyo seguimiento se llevará a cabo en colegios. En el segundo

proyecto se buscarán innovaciones de primera clase y en el tercero se entrevistará a 100 expertos en diferentes ámbitos de la educación de diferentes continentes.

Ejemplos como el anterior enriquecen la vida institucional, ya que los padres y alumnos se sienten parte del proyecto educativo y tienen más noción de lo que quieren lograr de acuerdo a sus necesidades y capacidades; incluso es muy bueno que los alumnos puedan emprender negocios y de esa forma aprovechan sus conocimientos y habilidades con los recursos que tienen para ponerlos en praxis en su incipiente empresa. De igual forma los profesores deben ser parte activa del manejo del sistema educativo, opinando tanto de la parte disciplinar, como de la parte pedagógica y didáctica como lo hacen en el (ITESM).

Figura 1.



Fuente: ITESM.2017

En este ejemplo del Tecnológico de Monterrey, vemos cómo los profesores desarrollan tendencias globales pedagógicas como:

- a) El aprendizaje basado en retos (una metodología que les permite trabajar la resolución de problemas, desarrollar un aprendizaje experiencial -Making by Doing- y empoderar a los estudiantes para generar sus propias ideas y aprendizajes).
- b) El diseño de los retos debe estar orientado a la generación de procesos y productos creativos que sean relevantes en el mercado de trabajo y, por tanto, debe trascender su condición de mero ejercicio escolar para acreditar contenidos curriculares.
- c) El aprendizaje colaborativo que aplican en las carreras de biología y química; donde los alumnos pueden combinar la anterior con esta y realizar trabajo en común con el reto de cumplir un proyecto que tenga aplicación en la vida real.
- d) El aprendizaje vivencial que se aplica en Medicina y Salud; el aprendizaje basado en proyectos (que les permite generar dinero y aportación al mundo, como el marketing en línea, pues esto los hace unos genios, personas muy inteligentes, superadas e importantes para país) y;
- e) El aprendizaje basado en competencias que es propio de carreras de física, matemáticas y ciencias de la tierra.

Cada uno de estos nuevos enfoques globales pedagógicos están siendo aplicados en las mejores universidades del mundo, en tanto que la Universidad de Guadalajara sólo las menciona en el PID (2014): “estas capacidades van desde el pensamiento crítico, la solución de problemas y la comunicación, hasta nuevas habilidades como el pensamiento complejo, el aprender a aprender, la flexibilidad y rápida adaptación, los idiomas y el trabajo colaborativo, entre otras”.

Existe una gran explosión de nuevas formas de enseñar, nuevas técnicas de aprender, basados en los nuevos escenarios creados por las tecnologías y que están dando resultados espectaculares; la U. de G. debe romper sus viejos y anquilosados sistemas de enseñanza alumno-profesor-salón de clases, por los nuevos paradigmas como son:

- 1) El aprendizaje ubicuo. Es un aprendizaje en ciertos, es decir, sucede en ciertos sitios particulares, por ejemplo las carreras de medicina y enfermería se ubica en hospitales y laboratorios, donde concurren alumnos y el profesor, donde encuentran todo lo necesario para su aprendizaje.
- 2) Aprendizaje móvil. Es decir, es un aprendizaje en donde el alumno tiene que ir a distintos lugares para aprender: a un laboratorio, al campo, en hospitales, etc. es propio de carreras sociales y humanidades, de veterinaria, ingeniería del campo, etc.
- 3) Aprendizaje Adaptativo. Los alumnos se adaptan a los distintos escenarios donde ocurre el conocimiento, es propio de carreras como la biología, medicina, ingenierías e industriales; es donde está ocurriendo el mayor cambio científico y tecnológico, por lo cual se tienen que adaptar a los cambios en los métodos, instrumentos, salones, edificios, currículos, etc.

- 4) Aprendizaje en redes sociales y entornos colaborativos. Es una fuerte tendencia, que se está desarrollando sobre todo en cuerpos académicos afines, que se integran en redes de colaboración en temas comunes y participan personas de distintos lugares, de distintos países en un tema interdisciplinario, fijándose reglas de participación equitativos y justos para que todos sean beneficiarios de los resultados del trabajo de investigación científica. Entre los alumnos también ya está ocurriendo este fenómeno y entre ellos crean sus redes sociales donde colaboran haciendo trabajos, unen sus esfuerzos para obtener proyectos exitosos en las escuelas.
- 5) Entornos personalizados de aprendizaje. Esta modalidad didáctica se da en carreras con altos estándares de calidad, donde hay grupos pequeños de alumnos que pueden ser fácilmente atendidos por un profesor. Esto se está desarrollando de forma institucional en el Tecnológico de California, una de las mejores universidades del mundo, ya que cada profesor investigador, cuenta con profesores asociados que lo apoyan, así como 5-8 alumnos que están inscritos en el proyecto de investigación, de tal suerte que aprenden en un entorno personalizado, donde el profesor investigador los atiende y participan activamente en el proyecto científico internacional. (ITESM, 2017).

En todos los anteriores casos los alumnos se involucran activamente en el aprendizaje, los alumnos buscan y emplean sus propias maneras de hacer un proyecto para poner en práctica su creatividad, que los maestros estén sólo para un refuerzo o de ayuda para los alumnos, pues esto los ayuda muchísimo en su aprendizaje, responsabilidad y desarrollo.

Gracias al nivel de aprendizaje, capacidad y habilidad que tienen los jóvenes pueden llegar a crear proyectos asequibles y que pueden terminar en grandes inventos o en marcas, en productos, en empresas, en empleos, en desarrollo económico, etc.

Los modelos educativos antes expresados se están desarrollando en un clima de equidad, de igualdad; similar para todos y todas sin tomar en consideración el contexto económico o social de cada individuo, lo vemos en la India y en China, que "ha introducido poderosas políticas, respaldadas por una seria financiación para producir universidades de clase mundial".

En 2015 el país de China anunció su iniciativa de excelencia denominada Clase Mundial 2.0, la cual apunta a establecer a seis de sus universidades en el grupo líder de instituciones a nivel global para 2020 y algunas de ellas ubicadas entre la mejores 15 del mundo para 2030". (Xinhua, 2017), estos países poderosos le están abriendo las puertas de la educación a las mujeres, mismas que están enriqueciendo la vida social, política y económica de sus países.

En algunos países como Finlandia, en el portal This is Finland (2018) menciona que el sistema educativo ha ido más lejos con su sistema educativo y la libertad de no

evaluación, es que existe un enorme nivel de confianza en los profesores y alumnos para que lleven a cabo su trabajo con excelencia y esa confianza viene desde los ministerios de educación, pues se cree que cuando están todo el tiempo vigilando el trabajo de los estudiantes, ellos estarán en función de los supervisores, tratando de demostrarles que estás haciendo bien tu trabajo, pero si en verdad confían en los estudiantes, estarán mejor, haciendo las cosas por su cuenta pero brindando lo mejor de ellos.

RESULTADOS

La Universidad de Guadalajara con doscientos años auestas, es una gran institución, es la segunda universidad de México por el número de estudiantes, y es una de las que más convenios tiene, además de ser una de las que más está investigando en México. Por eso la U. de G. es una universidad vanguardista. (Udg.2017)

Es considerada una de las ocho mejores universidades del país (THE, 2018); siendo superada por universidades más pequeñas como la Universidad de Yucatán, Universidad de Puebla, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma metropolitana, Politécnico Nacional, en ese orden. Pero tiene muchos retos para tratar de ser una de las mejores cinco de México, para ello tiene que ser una universidad innovadora en todos los aspectos, pero principalmente en la parte de las pedagogías y didácticas, que es el punto central de la filosofía educativa y de la puesta en marcha de las técnicas de enseñanza. Hay universidades como la UNAM que se clasifican en los primeros lugares de Latinoamérica, por su labor en investigación científica, aunque muy lejos de las 100 mejores del mundo.

Según Time Higher education, THE (2018), la Universidad de Guadalajara aparece después del lugar mil de las universidades de todo el planeta, y entre el lugar 51/60 de Latinoamérica; lo anterior indica claramente que no se está haciendo bien el trabajo educativo, que se ha quedado con un plan institucional de desarrollo rígido, estático, imperturbable, sin opciones de actualización, durmiendo sus directivos en el sueño de los inocentes.

Como se explicó en la parte introductoria de este ensayo, tanto el ITESM como la UNAM, están bien posicionado en esta clasificación mundial, ocupando los lugares sexto y décimo respectivamente de Latinoamérica. Estas universidades están al día con los cambios en materia de los modelos educativos y de las modificaciones de los currículos, para que estén acorde con las mejores prácticas educativas del mundo, cosa que no está haciendo la U. de G., como ya se ha comentado.

La U. de G. en el Plan Institucional de Desarrollo (PDI, 2104) menciona 16 veces la palabra competencias como el conjunto habilidades, destrezas, conocimientos y praxis de la vida académica de la U. de G. Lo antes expuesto evidencia que la U. de

G. se ha quedado rezagada. El Dr. Ramiro Rivera, coautor de este ensayo, presentó el capítulo de libro “ Diagnóstico para identificar las asignaturas relacionadas con la formación integral de los estudiantes de las carreras que ofrece el Centro Universitario del Sur y propuesta para someter a estudio y aprobación la inclusión de asignaturas que cubran la formación integral dentro de los planes de estudio”, abordando el problema de los programas académicos de la universidad y su falta de integración del tercero y cuarto pilar de la educación, así como del enfoque unicista de la tendencia pedagógica de las competencias. En dicho capítulo se hace una serie de recomendaciones para que la universidad se actualice en sus currículos, contemplando un cambio en los enfoques pedagógicos por cada carrera y no generalizar a toda la universidad en un solo modelo pedagógico.

Las universidades deben de aprovechar este boom de las tecnologías para desarrollar en paralelo nuevas herramientas tanto pedagógicas como didácticas que permitan que los estudiantes estén a la par de los mejores del mundo, que puedan trabajar de forma colaborativa con estudiantes de otras latitudes, que alcancen nuevos horizontes, que su creatividad y sus ideas no sean truncadas.

La Universidad de Guadalajara debe hacer un acto de contrición y de reflexión para ver donde estamos, y si seguimos haciendo lo mismo, vamos a obtener los mismos resultados o inferiores.

La universidad debe adoptar rápidamente el modo 2 de generación de conocimientos, poner a la sociedad los productos y servicios que generan sus alumnos y profesores; debe lograr un vínculo muy fuerte con la sociedad, con las empresas, con los gobiernos y con los propios integrantes de la universidad.

Debe de dejar de ser ese monstruo gigante, lento y perezoso para convertirse en una universidad más ágil, más versátil, más ligera, más independiente, más interdisciplinaria, más investigadora, más colaborativa y más en sintonía con el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Banco Mundial. (2105). PIB aportado por países a la ciencia y tecnología. Recuperado el día 11 de julio de 2018 del sitio <https://datos.bancomundial.org/indicador/gb.xpd.rsdv.gd.z>
2. Bueno. E (2007) La tercera misión de la universidad. Revista Madrid, ISSN-e 1579-9506, N°. 41.
3. Conacyt. (2016). Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación de 2016 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Recuperado el 11 de julio de 2018 del sitio <https://verificado.mx/los-datos-de-educacion-ciencia-y-tecnologia-que-utilizaron-los-candidatos-en-el-ultimo-debate-presidencial/>

4. Gibbons, M. et al. (1997). La nueva producción de conocimientos. Ediciones Pomares, Barcelona, España
5. ITESM. (2017) Observatorio. Radar 2017 ITESM. México tomado el 10 de julio de 2018 del sitio <https://observatorio.itesm.mx/radar-de-innovacin-educativa-2017/>
6. Rivera, R. (2018). Diagnóstico para identificar las asignaturas relacionadas con la formación integral de los estudiantes de las carreras que ofrece el Centro Universitario del Sur y propuesta para someter a estudio y aprobación la inclusión de asignaturas que cubran la formación integral dentro de los planes de estudio. capítulo de libro. ed. Porrúa, México. ISBN: En trámite
7. THE. (2018). Ranking de universidades de América Latina. Recuperado el 11 de julio de 2018, del sitio https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/latin-america-university-rankings#!/page/2/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
8. This is Finland. (2018). En Finlandia: la reunión de padres y profesores más grande del mundo y otras ideas educativas. Recuperado el 11 de julio de 2018 del sitio <https://finland.fi/es/vida-y-sociedad/en-finlandia-la-reunion-de-padres-y-profesores-mas-grande-del-mundo-y-otras-ideas-educativas/>
9. UdeG. (2014). Plan Institucional de desarrollo. Tomado el día 10 julio de 2018, del sitio http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf
10. UdeG. (2017). Estudia en la Universidad de Guadalajara. Recuperado el 10 de julio de 2018, del sitio <https://www.youtube.com/watch?v=4fYT9r8De50>
11. Xinhua, A. (2017). China tiene dos de las tres mejores universidades de Asia. Recuperado el 12 de julio de 2018 del sitio <https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/china-tiene-dos-de-las-tres-mejores-universidades-de-asia>

Procesos de evaluación académica por los docentes de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Nayarit

Blanca Yisgot Mú Gálvez
visazul-24@hotmail.com

Martha Xolyanetzin Rodríguez Villarreal
tirayan_xolyanetzin@hotmail.com

Karla Belinda Navarrete Ayón
karlanav71@hotmail.com

*Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis: Reformas educativa, evaluación del desempeño docente
Tipo de trabajo: Investigación concluida

Introducción

Además de la presión que puede ejercer sobre el docente la velocidad a la que trabajan las comunicaciones, el modelo neoliberal trajo consigo el “Estado evaluador” y la exigencia en la calidad de la educación, sometiéndola a estándares internacionales y a la satisfacción de la demanda del sector empresarial (Navarro, Olvera y Miramontes, 2008, p.4). En México, el salario del docente universitario, así como las facilidades para llevar a cabo sus actividades, no se acercan siquiera a los del docente en los países de primer mundo, aunque se le evalúa al mismo nivel.

Las responsabilidades relacionadas con alcanzar la calidad, ya no permiten que el docente ejerza únicamente las actividades propias de la docencia, sino que ahora se asignan nuevas encomiendas como el trabajo de tutoría, la investigación, dictar ponencias, la participación en cursos y congresos, para finalmente ser evaluados. De esto hacen referencia López, Albiter y Ramírez, (2008), cuando dicen: *después de dos décadas de crecimiento explosivo de la matrícula de educación superior en México, en la última década del siglo pasado la calidad comenzó a situarse como la primera prioridad y se crearon organismos evaluadores.* (p.135).

Los docentes pasaron de ser sujetos evaluadores a “sujetos de evaluación”, sin poder dejar de cumplir con ambos roles, ni con el compromiso adquirido para con los estudiantes.

El concepto de evaluación en educación ha tenido diversas definiciones, encontrar uno que llene todas las expectativas de quienes la realizan, sería un trabajo complicado y tal vez infructuoso. Para algunos como Tyler, *es el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza*, mientras que, para

otros, como Lafourcade es *comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación* (Tyler, 1967; Castillo, Cabrerizo, 2010; Obaya, Ponce, 2010).

La evaluación no debe limitarse a asignar una calificación, sino que debe tener una intención formativa, es decir, que sirva para conocer el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos, que sea un elemento que aporte información individualizada del estudiante y que sirva de experiencia al profesor para las futuras evaluaciones con el afán de alcanzar el aprendizaje esperado por el alumno y que el docente pueda ver sus propios aciertos y errores. (Castillo, Cabrerizo, 2010; Obaya, Ponce, 2010).

Se presume que el docente universitario, como evaluador, debe ser experto en diagnosticar a cada grupo cuando llega a sus manos, analizar y reflexionar los resultados para realizar planes de trabajo que sean prácticos, coherentes, que tengan en cuenta las competencias a alcanzar y la manera de hacerlo posible. Debe comprender y atender los diferentes tipos de aprendizaje de los estudiantes; sus planes de trabajo, deberán servir como guías para efectuar evaluaciones de innegable rigor metodológico. Estas evaluaciones requieren habilidad, dominio y un alto grado de organización. El docente debe tener presente qué se va a evaluar, con qué finalidad y bajo qué criterios, éstos últimos, acorde a los reglamentos de la institución educativa en que labora; por lo tanto, se debe estar al servicio del aprendizaje y no de la calificación.

Además de las tradicionales evaluaciones mediante pruebas orales o escritas, es necesario recurrir a otros procedimientos evaluativos que aporten evidencia de que el estudiante está interrelacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes que se le presentan. (Ahumada, 2005).

En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), se cuenta con el Reglamento de Estudios de tipo Medio Superior y Superior que establece los parámetros a evaluar en cada uno de sus estudiantes, independientemente de la escuela o el grado académico que curse.

En el artículo 37, para la evaluación ordinaria de estudios superiores, se plantean nueve criterios de la siguiente manera:

- 1.- Calificación colegiada.
- 2.- Portafolio de evidencias.
- 3.- Participación.
- 4.- Resolución de problemas.
- 5.- Bitácora de laboratorio.
- 6.- Asistencia.
- 7.- Cuadernillo de actividades complementarias.
- 8.- Ensayo.
- 9.- Otros aprobados por el comité de evaluación correspondiente.

Cuatro de estos criterios deben ser el mínimo que aplicar en cada evaluación, ninguno con un valor mayor al 40% de la calificación total y el primer criterio es obligatorio en toda evaluación (Gaceta Universitaria, 2012, p. 12).

El objetivo de esta investigación es determinar los tipos de evaluación académica que realizan los docentes de la Unidad Académica de Odontología (UAO) de la UAN y establecer si lo hacen en apego al Reglamento de Estudios de tipo Medio Superior y Superior.

Sustentación

Acercándonos a los criterios de evaluación, podemos decir que el primero, que es la **calificación colegiada**, se entiende como la evaluación que se diseña por un grupo de expertos sobre un tema o área del conocimiento específico, donde se eligen los parámetros a evaluar, se ponderan y crean rúbricas que determinen con mayor exactitud el grado de conocimiento o habilidad alcanzados por cada estudiante en relación al parámetro elegido.

El examen departamental debe ser elaborado por los miembros de la academia que impartan la misma unidad de aprendizaje, con la intención de que se creen reactivos de gran valor, con unificación de criterios, en relación a qué, por qué, cómo, cuándo y dónde evaluar.

Acerca de los procedimientos de evaluación, Schuwirth y Van der Vleuten, citados por Rodríguez, aseguran que algunos de los criterios a considerar para su selección se derivan de sus propiedades psicométricas, en particular validez y confiabilidad. Por definición, el término validez indica la manera en que el examen mide la competencia que se propone evaluar, y específicamente hace referencia: a) al contenido (validez de contenido), que señala el grado de relación entre lo que se pregunta y los objetivos educacionales del plan y/o del programa de estudios; b) a la construcción (validez de construcción), que hace referencia al grado en que legítimamente se pueden hacer inferencias del contenido del reactivo al concepto que se desea medir; y c) a la predicción (validez de predicción), que refiere la capacidad de predecir el desempeño académico o profesional futuro. Mientras que el término confiabilidad indica la medida en que el puntaje del examen es consistente y puede ser generalizado (Rodríguez, 2008).

Este criterio, además de ser complejo para llevar a cabo, es el único obligatorio, requiere habilidad, dominio y un alto grado de organización.

El **portafolio de evidencias** es una herramienta tanto de evaluación como de aprendizaje. En ellos podemos sumergirnos en una hojeada a la unidad de aprendizaje a la que corresponda, pues mantienen un orden cronológico y por lo tanto una secuencia informativa que lleva al lector de la mano en relación a los aprendizajes.

Para Pimienta, además de utilizarse como un medio para la heteroevaluación, los portafolios suelen ser excelentes vías para el auto o la coevaluación. Incluso hay autores que señalan que un objetivo clave de este recurso sería ayudar al estudiante a evaluar su propio progreso (Pimienta, 2008).

Para evaluarlo es importante tener una guía estructurada que determine específicamente aquellos conocimientos que el docente, como experto en la materia considera más significativos.

Hablando de **participación**, para Rueda et al. existen factores disposicionales (competencia comunicativa y de estudio) y factores contextuales (comportamiento de profesores y estudiantes) que determinan la participación de los estudiantes en las clases.

Lanzar preguntas al grupo sobre los temas vistos con antelación, es una forma de incitar la participación. Esta puede ser una de tantas estrategias utilizadas para evaluar de manera rápida los conocimientos que han estado adquiriendo los estudiantes y autoevaluar el desempeño docente.

La **resolución de problemas** es una actividad propia tanto de unidades de aprendizaje teóricas o prácticas, requiere de la preparación de actividades por parte del docente o de la práctica en la clínica en el caso de la licenciatura en odontología. Álvarez Vallina, considera que, para evaluar la adquisición de procedimientos se debe tener en cuenta si el alumno es capaz de:

1. Reconocer o identificar el conjunto de acciones ordenadas que componen el procedimiento.
2. Saberlo aplicar a soluciones concretas.
3. Generalizarlo a otros contextos.
4. Saber elegir el procedimiento adecuado para resolver un determinado problema.
5. El grado de autonomía y automatismo alcanzado en el manejo del procedimiento (Rueda, et al., 2017).

En el caso de la licenciatura en odontología, es indispensable que el estudiante muestre habilidades en la práctica clínica, es decir, que resuelva problemas en la práctica odontológica. Sobre esto, Gutiérrez considera necesario realizar un examen clínico objetivo estructurado (ECO), que permita evaluar si el estudiante adquirió las competencias plateadas en el plan de estudios (Gutiérrez, 2015). Por desgracia, para poder llevar a cabo el ECO, se requieren instalaciones especiales, personal capacitado y equipo exclusivo para este uso, lo que resulta muy costoso.

En una **bitácora de laboratorio** se escriben en orden cronológico la metodología, las observaciones y los resultados de la parte experimental de una unidad de aprendizaje.

Según Cortés y Añón (2013), tiene grandes ventajas el uso de este parámetro de evaluación, como el hecho de poder medir pensamiento y procesos complejos (creatividad, resolución de problemas, organización). Permite sistemas de puntuación analíticos u holísticos, requiere de una producción que esté a la vista. Es necesaria la aplicación de habilidades para el desarrollo del producto. No tiene un límite de tiempo o espacio, a priori y se puede administrar a grandes grupos. Así como tiene ventajas, también presenta desventajas, como el tiempo que se requiere para la valoración puede ser muy largo, se limita a los procesos relacionados con el producto, no se pueden obtener evidencias sobre mucho contenido, sin criterios claros la puntuación puede ser excesivamente subjetiva y se necesita entrenamiento para realizar una buena valoración (p. 14).

Aunque la licenciatura en odontología y la gran mayoría de las carreras que se ofertan en la UAN son de tipo presencial y los estudiantes tienen la obligación de asistir regularmente, no puede dejar de tomarse en cuenta la **asistencia**, puesto que se encuentra dentro de los parámetros de evaluación estipulados en el reglamento de nivel superior. Entre los criterios de evaluación de nivel medio superior, encontramos que para poder evaluar los criterios previstos es necesario cumplir con el 80% de las asistencias en el periodo escolar, aun así, no hay datos que orienten la manera en que se debe evaluar la asistencia en el nivel superior. Álvarez (2011), considera que la asistencia supone que los alumnos se vinculen positivamente al grupo (p. 169). Se sabe, además, que la regularidad en la revisión del conocimiento genera un mayor dominio de éste, la cercanía al docente puede ser un gran apoyo para disipar dudas y participar en el trabajo colaborativo proporciona el aprendizaje entre pares.

El **cuadernillo de actividades complementarias** es una herramienta de apoyo para el estudiante y también para el profesor, ya que permite que el estudiante con los ejercicios y lecturas que guarda un cuadernillo pueda reforzar el conocimiento y entender cuál es la información que el profesor considera realmente útil. En el caso del docente, puede ser un sustento para que el estudiante se prepare, aprenda y hasta se autoevalúe previo al examen de conocimientos.

El **ensayo** es una forma literaria que permite profundizar en temas de interés para el autor y exponer su punto de vista. En palabras de Pacheco, el ensayo es el mayor desafío de entre las formas de expresión, puesto que el investigador pone en juego su propia experiencia, cultura, capacidad de razonamiento, experiencia de vida e innovación (Pacheco 2006, p. 124).

La elaboración de un ensayo es un trabajo realmente arduo, que puede poner de manifiesto un cúmulo de conocimientos adquiridos por el estudiante, no solo en una unidad de aprendizaje, sino lo aprendido desde jardín de niños, si pensamos en valores, hasta el último grado académico.

Otros criterios aprobados por el comité de evaluación correspondiente

El comité de evaluación se considera que estará formado por miembros de la academia que sean designados por su capacidad y disposición, cabe destacar que el reglamento de estudios de tipo medio superior y superior no detalla estos aspectos.

Material y método

Se elaboró un cuestionario incluyendo los instrumentos más usados tanto en las evaluaciones teóricas como prácticas, además de un apartado en referencia a la evaluación colegiada y un espacio en blanco para otras formas de evaluación.

Se encerraron las siguientes actividades de evaluación para la teoría: Participación en clase, evaluación escrita, asistencia, portafolio, cuadernillo de actividades complementarias, ensayo y rúbricas de evaluación. En la evaluación práctica: evaluación escrita, número de trabajos, asistencia, modelos anatómicos, metodología de trabajo, bitácora de laboratorio, ensayo, listas de cotejo.

En el apartado de la evaluación colegiada se abordaron los siguientes puntos: acuerdo en academia de la manera de evaluar la unidad de aprendizaje, elaboración de las evaluaciones escritas en academia, acuerdo de la fecha y hora de aplicación de las evaluaciones, porcentajes mayores al 40% en determinados parámetros, evaluación con al menos 4 parámetros.

La muestra se constituyó por 36 de los 39 docentes que laboran en la UAO que cumplieron con el criterio de inclusión de ser docente en activo de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Nayarit, en el periodo del semestre enero-julio del 2017, el resto de docentes son de nuevo ingreso, por lo que no estuvieron presentes durante la aplicación de la encuesta.

El diseño metodológico de este estudio fue no experimental, transversal y descriptivo dentro del paradigma cuantitativo. Se estudiaron los datos con un análisis de correlación de Spearman y se utilizó el paquete estadístico STATISTICA v.10 para analizar los datos.

Resultados

Al realizar tablas de frecuencia se encontró que en la teoría el (66.7%) de los profesores evalúan siempre la participación, (91.7%) evaluación escrita, (63.9%) evalúan siempre con la asistencia y el (66.7%) evalúan siempre con el portafolio, el resto de los parámetros tiene porcentajes muy variados. Es notorio, que solo el (44.4%) de los docentes usa rúbricas para evaluar la teoría.

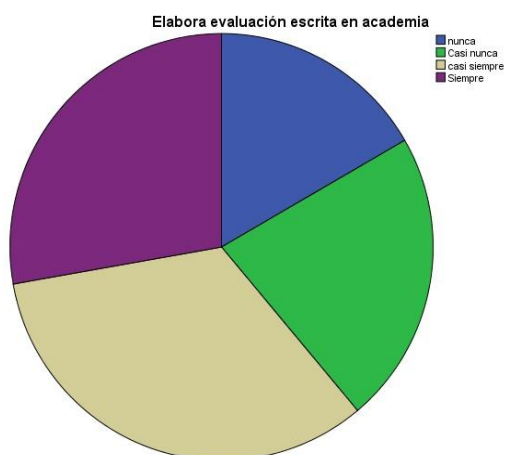
En la práctica el (55.6%) de los docentes evalúan siempre con examen escrito, el (72.2%) evalúan con el número de trabajos, (55.6%) evalúan siempre con asistencia, el (36.1%) evalúan siempre con modelos anatómicos, (44.4 %) con la metodología del trabajo, el (44.4%) con la bitácora de trabajo y el (44.4%) siempre evalúa con

listas de cotejo. Cabe señalar que entre los docentes participantes hay algunos que sus unidades de aprendizaje son cursos teóricos por lo que la parte de la encuesta relacionada con la práctica sus respuestas fueron nunca.

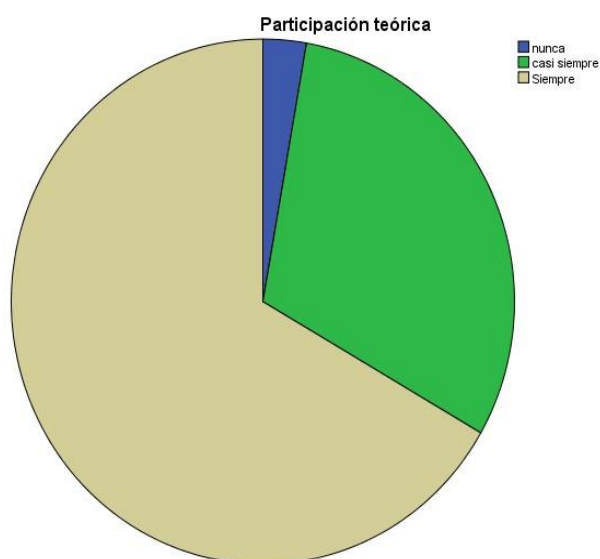
Con relación a la evaluación colegiada, el (61.1%) de los profesores siempre acuerda en academia la manera de evaluar su unidad de aprendizaje, solamente el (21.8%) elabora siempre en academia la evaluación escrita, únicamente el (16.7%) acuerda siempre la fecha y hora de aplicar las evaluaciones, el (75%) nunca tiene criterios de evaluación con porcentajes mayores al 40% y el (72.2%) evalúa siempre con al menos 4 criterios.

En el análisis de correlación de Spearman se encontró una amplia relación entre la manera en que los docentes de odontología de la UAN evalúan la teoría y la práctica. Los profesores que tienen entre sus prácticas de evaluación teórica el uso de un cuaderno de actividades complementarias, en la práctica se constata que manejan ampliamente la evaluación de modelos anatómicos, la metodología de trabajo, el uso de listas de cotejo, y son estos mismos profesores los que trabajan en academia con más frecuencia y llegan a generar acuerdos para la evaluación colegiada.

Se encontró que los docentes que elaboran la evaluación escrita en academia suelen ser muy organizados, pues, evalúan la teoría con ensayo y con el cuaderno de trabajo, utilizan listas de cotejo en la práctica y acuerdan la fecha y la hora de aplicación de la evaluación escrita. En este grupo entran un 61.1% de los docentes que siempre o casi siempre elaboran la evaluación escrita en academia.

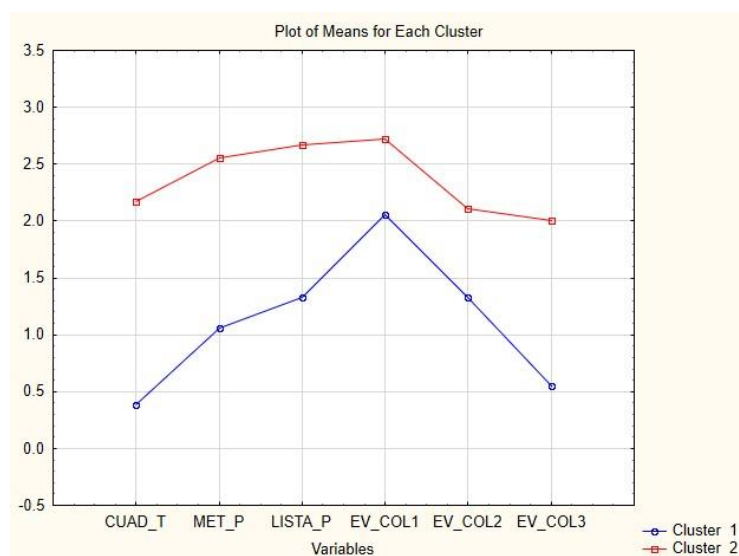


Los profesores que asignan porcentajes mayores al 40% a sus parámetros de evaluación, se ven encasillados únicamente en 2 parámetros que son el examen escrito y el número de trabajos y no tiene la costumbre de trabajar en academia. Solamente el 8.3% de los profesores entran en esta categoría.



Con estos resultados es evidente que hay profesores con un alto grado de organización, que son capaces de evaluar tanto la teoría como la práctica con amplitud de parámetros y trabajan en academia constantemente, así como hay profesores que utilizan solamente 2 criterios de evaluación, lo que limita a los estudiantes a las habilidades que se requieren para dichas evaluaciones.

Los resultados se pudieron comprobar haciendo un análisis de Clúster, con 2 medias para identificar a dos grupos de profesores, cuyas características están determinadas por el uso del cuaderno de actividades complementarias para evaluar el aprendizaje teórico, la metodología del trabajo y lista de cotejo para evaluar el aprendizaje práctico, y la evaluación colegiada en los parámetros de: acuerda en academia la manera de evaluar su unidad de aprendizaje, elabora las evaluaciones escritas en academia y se acuerda la fecha y hora de aplicar las evaluaciones en academia.



De esta manera, existe un grupo de profesores que hacen uso extensivo de estas prácticas de evaluación, acorde al reglamento de estudios de tipo medio superior y superior y otro grupo de profesores que utiliza estas prácticas con menor frecuencia o no las usa.

Discusión

Espinoza, Martínez y Barriga (2005), emprendieron un proceso de autoevaluación curricular en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el objeto de detectar fortalezas y debilidades del Plan de Estudios vigente desde 1992, y así generar una propuesta de modificación curricular acorde con los resultados de dicha evaluación y con las tendencias actuales en la formación de odontólogos.

En los resultados concluyeron que las formas con las que principalmente evalúan aspectos teóricos son: participación en clase (95.2%, considerando “Casi siempre” y “Siempre”), exámenes de opción múltiple (94.1%), y listas de control de asistencia (82.5%); mientras que los portafolios (22.7%) y mapas conceptuales (43.1%) son herramientas evaluativas que casi nunca se utilizan. Para evaluar aspectos prácticos, los docentes utilizan primordialmente: exámenes de opción múltiple (90.7%), número de trabajos (89.9%) y listas de control de asistencia (88.1%); sin embargo, la exposición de temas por parte de los estudiantes (54%) y los trabajos supervisados en modelos a escala (57%) son utilizados con menor frecuencia, pero lo hacen más de la mitad de los encuestados.

En relación con la UAN, es notorio que solamente en la evaluación escrita se asemejan los resultados con respecto a la evaluación teórica y en la práctica los docentes de la UNAM le dan preferencia al examen de opción múltiple, mientras Rodríguez en la facultad de medicina de la UNAM destaca la importancia de la evaluación en medicina y la variedad de formatos que se utilizan para evaluar el aprendizaje de los alumnos y las competencias clínicas de los egresados; entre ellos se encuentran los exámenes con reactivos de opción múltiple, examen con respuesta estructurada por el estudiante, examen ante pacientes reales, hospitalizados y externos, con o sin escala de medición, examen ante pacientes estandarizados, examen clínico objetivo y estructurado, examen oral, estructurado y no-estructurado, manejo del problema principal de un paciente y portafolio (Rodríguez, 2008).

Igual que en odontología de la UAN y de la UNAM, en la escuela de medicina de la UNAM destaca el examen escrito como la forma de evaluación de más amplio uso. Rodríguez (2008), dice textualmente, la mayoría de los autores concluyen que se requieren varios formatos de evaluación para establecer con certeza el grado de aprendizaje de los estudiantes y la competencia clínica global de los egresados, puesto que, en general, el dominio de los conocimientos de ciencias básicas puede

ser más fácilmente evaluado con exámenes de opción múltiple, exámenes orales y ensayos, pero se requieren procedimientos más sofisticados para evaluar las diferentes facetas de la competencia clínica.

En relación al examen clínico objetivo estructurado, en la Unidad Académica de Odontología de la UAN, encontramos que con mayor frecuencia los docentes trabajan en conformidad al reglamento de estudios de tipo medio superior y superior, el porcentaje de los docentes que no lo hacen así, es posible que lo desconozcan ya que hay muchos docentes de nuevo ingreso. Se encontró que solamente el 44.4% de los docentes usa rúbricas o listas de cotejo para evaluar a sus estudiantes, lo que muestra una necesidad dentro de la Unidad Académica por reforzar el conocimiento del uso de estas útiles herramientas de evaluación.

Bibliografía

1. Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, DF.: Paidós. P 24.
2. Álvarez N. (2011). *Procedimientos y criterios de evaluación*. Abril 27, 2018, de Revista Pedagogía Magna. Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628306.pdf>
3. Castillo S, Cabrerizo J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson. P 5-6.
4. Cortés J, Añón M. (2013) *Tipos de evaluación e instrumentos de evaluación. Introducción a los distintos tipos de evaluación e instrumentos más usuales*. Enero 20, 2018, de Mestrecasa. Sitio web: http://mestrecasa.gva.es/c/document_library
5. Espinoza O, Martínez A, Barriga F. (2013). Formas de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes de Odontología: resultados y su clasificación psicopedagógica. Agosto 22, 2017, de Universidad Nacional Autónoma de México. Sitio web: <http://riem.facmed.unam.mx/node/120#arriba>.
6. Gaceta Universitaria. (2012). *Reglamento de Estudios de Tipo Medio Superior y Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Octubre 10, 2016, de Universidad Autónoma de Nayarit Sitio web: http://www.uan.edu.mx/d/a/sq/Legislacion/regl_de_estud_tipo_medio_superior_y_sup.pdf
7. Gutiérrez I. (2015). *Validación de Listas de Cotejo e historia Clínica usada en un Servicio Dental como parte de un Examen Clínico Objetivo Estructurado*. (Tesis doctoral). Fisher College of Education. Nova Southeastern University. Miami, FL.
8. López A, Albíter Á & Ramírez L. (2008). *Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma*. 18 de agosto de 2017, de Revista de la educación superior. Sitio web: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200009&lng=es&tlng=es
9. Navarro M, Olvera B, Miramontes M. (2011). *Reforma Universitaria, cambio institucional, Una visión desde los actores*. Ponencia en la Facultad de

- Contaduría y Administración de la Universidad de Chihuahua. 22 de agosto de 2017, de Universidad Autónoma de Nayarit. Sitio web: <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/07/Ponencia%2087-UAN-Tepic.pdf>
10. Obaya A, Ponce, R. (2010). *Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias*. 18 de septiembre de 2017, de Revista Contactos. Sitio web: <http://www.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n76ne/competencias.pdf>
 11. Pacheco L. (2006). *Metodología de la investigación. La elaboración del proyecto*. Universidad Autónoma de Nayarit, p 124.
 12. Pimienta J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México, D.F.: Pearson, p 60-61.
 13. Rodríguez, R. (2008). *La evaluación del conocimiento en medicina*. Agosto 18, 2017, de Revista de la Educación Superior. Sitio web: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000300003&lng=es&tlng=es.
 14. Rueda, E., Mares, G., Gonzáles, L., Rivas, O. & Rocha, H. (2017). *La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales*. Octubre 10, 2018, de Revista Iberoamericana de educación Sitio web: <https://rieoei.org/historico/documentos/7793.pdf>
 15. Tyler, R. W. (1967). *Changing concepts of educational evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Opinión de los estudiantes de la Unidad Académica de Ciencias Químico Biológicas y Farmacéuticas UACQByF (UAN) sobre la evaluación docente

Martha Elena Murillo Beltrán
tamaramargarita95@hotmail.com
Mariela Rodríguez Castro
marrcas@hotmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit
Reformas Educativas: Evaluación del Desempeño Docente
Aportaciones Sustentadas

Introducción

El tema de la Evaluación en México se sustenta en las políticas educativas y temporalmente, diríamos que sus orígenes se remontan a los años 90's con fines meramente económicos.

A diferencia de otros países, la evaluación educativa poco a poco ha ganado espacio en las instituciones educativas; estaríamos hablando, tanto en educación básica como en educación superior, a través de los llamados programas de compensación salarial en el que, para los primeros es el llamado "programa de carrera magisterial" y para los segundos "programa de estímulos al desempeño docente" aun cuando dichos programas se quedan en una evaluación tipo sumativa, son los que en la actualidad continúan vigentes.

Parte de concebir a la docencia como una de las funciones sociales asignadas a la educación media superior y superior. La función social de la universidad se encuentra estructurada en dos ejes: la generación del conocimiento y el servicio educativo a la sociedad. La primera mediante el legado cultural y educativo de la cual son depositarias las universidades y la segunda mediante la vinculación del conocimiento con las realidades sociales y la forma de organización institucional de los conocimientos en beneficio de un mayor número de escolares y miembros de la sociedad. (Cruz Á.M. 2007).

Por otra parte, hablar de Desempeño Docente hace referencia a las actividades que los trabajadores académicos llevan a cabo relacionadas en forma directa con el proceso de enseñanza y de los aprendizajes, en el marco de un plan de estudios formal que se ofrecen en las unidades académicas en sus diversas modalidades como son: clase, seminarios, prácticas de laboratorio y/o de campo entre otras y que tienen incidencia en la calidad de la enseñanza, es decir, con las tareas de

planeación, clase frente a grupo, revisión de trabajos y tareas, actividades extracurriculares y la evaluación de los aprendizajes.

Uno de los objetivos de la evaluación docente es obtener información para retroalimentar a los profesores sobre sus prácticas educativas con el objeto de buscar mecanismos para mejorarlas, o sea, en la práctica determinar las necesidades de capacitación, de perfeccionamiento o de actualización del docente, pero si bien, la capacitación puede ayudar a resolver de una manera apropiada muchos problemas de desempeño, hay muchos que no se solucionan con la capacitación sino mediante una buena orientación u opinión de los estudiantes. Por esto es importante conocer la opinión que tienen los estudiantes de la Unidad Académica de Ciencias Químico Biológicas y Farmacéuticas UACQByF (UAN) sobre la Evaluación Docente.

La evaluación del desempeño docente, al igual que cualquier modalidad evaluatoria no es un fin en sí mismo, sino apenas un instrumento, medio o herramienta para mejorar el trabajo y los resultados del trabajo docente en una escuela. El desempeño laboral ha sido definido como el grado en que un individuo realiza su trabajo de acuerdo con unos estándares que establece una institución o un sistema.

Para alcanzar los objetivos básicos este tipo de evaluación debe establecer aspectos como los siguientes:

- Criterios de selección en los ingresos o concursos.
- Políticas y programas de capacitación.
- Promociones y escalafones.
- Incentivos por el buen desempeño.
- Sanciones por el mal desempeño.
- Auto-perfeccionamiento del docente.
- Investigación sobre los recursos humanos de la institución.
- Estimación del potencial de los docentes.
- Retroalimentación continua y permanente de la información surgida de las evaluaciones.

Quienes realizan evaluaciones de desempeño insisten en la necesidad de utilizar esta información como medida de un potencial humano que debe ser desarrollado y utilizado en beneficio de la escuela. Los planeadores administrativos afirman que el desempeño de un docente es afectado por numerosas variables, entre las cuales se destaca la satisfacción, entre está y una variedad de factores propios de las personas o de la situación laboral. (Cruz Á.M. 2007).

Sustentación

Al interior de una institución educativa el profesor es un actor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De él se espera una actualización permanente

en su campo de conocimiento y sus capacidades pedagógicas; un compromiso inalterable con sus alumnos y la institución que lo arroja, y una gran capacidad para transmitir actitudes positivas hacia quienes depositan en él la confianza de su formación profesional.

En este sentido, la actividad de enseñar es una de las tareas más importantes que se realizan en la sociedad. En la última década del siglo XX, el Sistema Educativo Mexicano ingresó a una nueva etapa de su desarrollo, con la aplicación de nuevas políticas educativas que detonaron un amplio proceso de reformas en la educación básica, las cuales fueron asimiladas en la educación en general, para incidir directamente en la formación de los docentes.

Es así como las políticas educativas en México han dado pie a nuevas directrices para mejorar la calidad de la educación, lograr la excelencia académica instituciones educativas. Tradicionalmente ha sido empleada para calificar al profesor en forma global, es decir, con la visión de si es “bueno” o “malo”, considerando sólo la opinión de los alumnos y careciendo generalmente de la retroalimentación con los demás profesores. La evaluación docente debería considerar, además, la inclusión de la evaluación por parte de pares académicos, del jefe inmediato y de los directivos de la institución. Por lo tanto, es necesaria e imprescindible una propuesta integral de evaluación del desempeño docente, práctica y sencilla, en la que, como artífice del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor sea considerado un elemento fundamental. (Arce O. J. M., 2010).

Autores como García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez (2000), Mateo, Escudero, De Miguel, Mora y Rodríguez Espinar (1996), Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde (2002), Nieto Gil (1996), Tejedor y García Valcárcel (1996) y Valdés (2000), han realizado estudios sobre el análisis de los fines, los factores y los modelos de evaluación del desempeño docente y, por ende, alcanzar la eficiencia y la eficacia del propio sistema educativo.

Fines de la evaluación del desempeño docente

En la actualidad la evaluación de la docencia cobra vital importancia para el desarrollo de cualquier institución educativa, debido a que el profesor es uno de los principales agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación docente, por lo tanto, está estrechamente ligada a este proceso. No hay duda de que es necesaria la evaluación docente; sin embargo, ahora el problema se centra en cuál es su propósito, cuáles son las fuentes de información, quién la realiza y cuál es la metodología apropiada para su realización. El sentido de la evaluación docente radica en conocer las capacidades y las habilidades del profesor en su desempeño, para de esta forma propiciar la retroalimentación, entre el profesor y la institución, que conlleve al mejoramiento de la eficacia escolar. Se deduce que la evaluación no es una sanción hacia el docente, en el sentido de “castigar” o “premiar”, sino un

control permanente del proceso enseñanza-aprendizaje para mejorar continuamente la calidad educativa.

Tanto en la práctica de la evaluación del desempeño docente, como en la literatura especializada, se pueden identificar varios de los fines que se persiguen en este tipo de evaluación (Valdés, 2000), entre los que se pueden mencionar:

- Mejoramiento de la institución y de la enseñanza en el aula. Se busca un desarrollo educativo continuo, a lo largo del cual un docente puede mejorar. Existe una preferencia por las evaluaciones formativas en vez de las sumativas, y existe un fuerte vínculo con las actividades de desarrollo profesional. Cuando se integra eficazmente el desarrollo del personal, la evaluación del profesorado y la mejora de la escuela se obtienen con una mayor eficacia.
- Responsabilidad y desarrollo profesional. Parte de una fuerte visión de la enseñanza como profesión, con sus propios estándares, ética e incentivos intrínsecos para el profesor. Aun cuando las responsabilidades son un elemento clave en este punto de vista, la responsabilidad aquí se refiere fundamentalmente a la profesión y a sus estándares de práctica y ética, más que hacia entidades externas.
- Control administrativo. Considera la enseñanza como una situación de empleo, que requiere la supervisión y el control del maestro por parte de la unidad administrativa.
- Pago por mérito. Se estima que los maestros necesitan el reconocimiento y la motivación que proporcionan los incrementos salariales. Ellos desean con frecuencia utilizar el rendimiento de los alumnos, como indicador del mérito para el que los aumentos de sueldo sirven de recompensa. (Arce O. J. M., 2010).

La opinión de los alumnos, el modelo más utilizado

En la educación superior, son características las evaluaciones de estudios de caso, análisis de proyectos, tareas y otros productos. No obstante, también ocupan un lugar relevante la observación de ejecuciones específicas, sobre todo cuando los estudiantes se encuentran practicando inmersos en el campo laboral (Pimienta, 2008). En este contexto los docentes tienen desventajas con respecto a los alumnos ya que para su evaluación son considerados más factores que para un profesor. Así la evaluación docente, considerando la opinión de los alumnos, es la que se ha utilizado más frecuentemente y sigue utilizándose en las instituciones universitarias nacionales y extranjeras, ya que se emplean prácticamente en todo el mundo (García, 2003).

En este sentido, el uso del cuestionario para evaluar la docencia es común en los Estados Unidos de Norteamérica, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Israel, Nigeria, India, Reino Unido, Holanda, Francia, España y México. En el estado de conocimiento de la producción realizada en México en la última década sobre evaluación de la docencia (Rueda Beltrán, 2008) se informa que en el 69% de las publicaciones el tema de investigación es la evaluación de tal actividad con base en la opinión de los alumnos. Desde la perspectiva del aprendizaje del alumno, es como

mejor se valora la labor docente. El alumno distingue con facilidad una “buena” o “mala” actuación docente (Muñoz Cantero et al., 2002). Sin embargo, Tejedor y García Valcárcel (1996) reconoce que el criterio de referencia de los alumnos no debe de ser el único, pero es el más utilizado. La evaluación docente debe ser congruente con el modelo educativo de la institución, con su filosofía y, en particular, con el perfil docente que la institución plantea de forma ideal, buscando interpretar de acuerdo al contexto y a los procesos que alumnos y profesores viven en el aula y fuera de ella.

Ya que la sociología educativa plantea que las escuelas forman parte de un proceso social más amplio y, por lo mismo, deben juzgarse dentro de un contexto socioeconómico específico. La evaluación docente a través de la opinión de los estudiantes, habitualmente emplea cuestionarios de contexto para obtener de manera sistemática la opinión de los estudiantes sobre el desempeño de sus profesores. Estos cuestionarios generalmente contienen preguntas cerradas, aunque también pueden ser abiertas, o de ambos tipos. (Arce O. J. M., 2010).

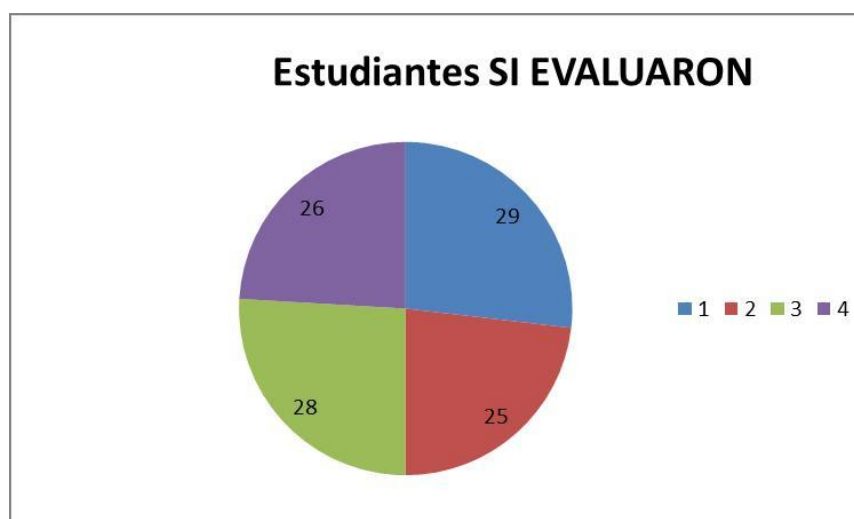
En este sentido se hizo una encuesta para conocer la opinión de los estudiantes de la UACQByF (UAN), sobre la importancia de evaluar a sus maestros, y si ya lo habían hecho al término de su semestre. Los estudiantes de la UACQByF se caracterizan por ser muy críticos y tener un amplio criterio, además siempre defienden sus ideales, en mejora de su educación.

Resultados

Se les aplicó una encuesta a 241 estudiantes de la Unidad Académica, de todos los semestres, de estos 133 estudiantes NO evaluaron a sus maestros del semestre concluido (Gráfica 1) y 108 estudiantes SI evaluaron a sus maestros (Gráfica 2). A continuación se muestran las gráficas.



Gráfica 1. Estudiantes que NO evaluaron a sus maestros.



Gráfica 2. Estudiantes que SI evaluaron a sus maestros.

El 100% de los estudiantes resaltaron la importancia de evaluar a sus maestros. Sin embargo el 55% de los estudiantes encuestados no lo hicieron, esto debido a que la mayoría comento que no estaban enterados de que podían evaluar a sus maestros, otros mencionaron que se les pasó la fecha y otros simplemente no tuvieron tiempo.

Discusión

Como se ha mencionado anteriormente la Evaluación Docente es muy importante tanto para el maestro universitario en este caso, como para la Institución, también se demuestra en los resultados obtenidos en la opinión de los estudiantes de la UACQByF, ya que el 100 % de ellos indicaron que es importante evaluar a sus maestros.

Que el 55 % de los estudiantes no hayan realizado la evaluación se debe a diferentes factores, el principal es que la Institución no los obliga, como lo hacen otros Institutos los Tecnológicos por ejemplo, en estos si no han realizado la evaluación no pueden hacer su carga horaria para el próximo semestre.

Creemos que es importante empezar a tomar algunas acciones en este sentido, y tener en cuenta lo que hacen otros Institutos, así como dar a conocer los resultados a sus maestros universitarios, ya que sin estos de nada sirve una evaluación, ya que no habría retroalimentación y no nos daríamos cuenta de donde podemos estar fallando en nuestra práctica docente.

Otro factor muy importante es reconocer a los maestros que salgan bien evaluados, esto puede ser, por medio de reclasificación o como un requisito para obtener reclasificaciones, esto sería una muy buena manera de reconocer su esfuerzo.

Bibliografía

- Arce Orozco, J.M (2010)). Fines y Modalidades de la Evaluación Docente en el nivel Superior en México. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 11, Núm. 6, 3-4.
- Cruz Ávila, M. (2007). Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Pág. 2.
- García, J.M. (2003). Los pros y contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente. *Revista de la Educación Superior*, 3, 79-87.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis Factorial*. Madrid: La Muralla.
- Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Mora, J.G. y Rodríguez Espinar, S. (1996). La Evaluación del profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 73-94.
- Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 8, 103- 134.
- Nieto Gil, J.M. (1996). *La Autoevaluación del Profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid: Escuela Española.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Editorial Pearson prentice hall.
- Rueda Beltrán, M. (Coord.) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Tejedor, F.J. y García Valcárcel, A. (1996). Evaluación institucional en la Universidad. *Revista Galega de Pisopedagogia*. 6, 101-146.
- Valdés, H. (2000, mayo). *Desarrollo escolar*. Documento presentado en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ciudad de México, México.

Reflexiones en torno a la práctica de manejo de emociones en el aula

Georgina Castillo Castañeda
gina.castillo@uan.edu.mx
Marcela Rábago de Ávila
rabago76@hotmail.com
Lucía Pérez Sánchez
lucia@systemica.com

Universidad Autónoma de Nayarit

EJE DE ANÁLISIS: 2. Reformas Educativas. Modelos educativos y curriculares.

TIPO DE TRABAJO: B) Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

A continuación, se presentan algunas reflexiones en torno a los resultados obtenidos al evaluar el manejo emocional en los estudiantes de la licenciatura en psicología. Este análisis se enlaza con un objetivo más general, derivado de un proyecto iniciado en 2017, el cual pretende, a mediano plazo, proponer una metodología de formación-educación emocional para estudiantes universitarios, sustentada en un diagnóstico previo y con impacto directo en su vida diaria, su desempeño escolar, así como en su perfil de egreso; concordando con García Retana (2012), quien hace hincapié que para poder incorporar los aspectos emocionales en el proceso educativo se debe caracterizar en qué consisten las emociones, cómo a partir de estas surge la educación emocional y qué papel juega esta dentro de dicho proceso.

En este proyecto, se pretende diseñar intervenciones secuenciadas en las que los estudiantes participantes aprendan a reconocer sus emociones, a aceptarlas y responder de forma adecuada ante ellas. Para tal efecto, es necesaria la aplicación del instrumento de Manejo Emocional y a la luz de los resultados, diseñar las estrategias que conformarán el taller.

Las reflexiones aquí mostradas se originan de la aplicación y análisis del Inventario de Manejo Emocional, diseñado desde 2013 por un equipo multidisciplinario y validado en población universitaria tanto de nivel medio como superior (Castillo, 2016). Reflexionaremos sobre los niveles de manejo emocional, detectados en los estudiantes de psicología, ahora ya egresados.

En el estudio, realizado por Castillo (2016), titulado “Competencias emocionales para contribuir a la formación integral de los estudiantes de la UAN” se llevó a cabo la aplicación del inventario de manejo emocional a 396 estudiantes de primer año, de los programas académicos de Psicología, Odontología, Derecho y Enfermería,

resultando en la caracterización de las competencias emocionales de los estudiantes, así mismo se exponen el análisis de los participantes, procedimientos e instrumentos utilizados; se presentan los resultados y se realiza el análisis de la aplicación de los instrumentos y el diagnóstico de la situación actual del manejo de emociones en los estudiantes.

Finalmente, se muestra la propuesta de acciones orientadoras y se exponen los fundamentos de éstas para la instrumentación de las tareas docentes que contribuyan a la puesta en práctica de las acciones para el desarrollo de competencias emocionales en el estudiante de nivel superior de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

Sustentación

De acuerdo con Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011), diversos documentos de políticas internacionales, nacionales e institucionales tales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o el Banco Mundial han sostenido la necesidad de priorizar una formación integral de los educandos que permita enfrentar las características del contexto nacional e internacional, donde la innovación tecnológica y el papel del conocimiento han forjado nuevas formas para ejercer las profesiones; nuevas formas de generar e incorporar conocimientos científico-técnicos y un creciente consenso al tratamiento de temas humanistas fundamentales (UAN, 2003) para el bienestar social. De esta forma, las instituciones, especialmente las universidades están llamadas a tener un papel estratégico en la formación integral de hombres y mujeres para la sociedad del siglo XXI.

Dotar a los estudiantes de herramientas para la vida es parte fundamental de esta formación integral, y es objetivo específico de la política educativa del Gobierno Federal establecida en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, pues en sus objetivos estipula como prioridad el fortalecimiento de la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México, así como, asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de población para una sociedad más justa (Gobierno de la República, 2013). El programa señala acciones concretas para prevenir y disminuir el abandono escolar y el truncamiento de trayectorias educativas, utilizar herramientas para identificar tempranamente el riesgo de abandono escolar, y generar líneas de acción específicas en esta materia. Es aquí donde la educación emocional juega también un papel primordial en la temprana detección, así como en la intervención para la resolución de los problemas detectados, aumentando las posibilidades de la conclusión exitosa de la educación superior.

Por ello se considera primordial disminuir al mínimo los riesgos de deserción de los estudiantes, identificar y trabajar en mejorar las condiciones académicas y personales para una trayectoria exitosa y asegurar la culminación de sus estudios.

Este ideal se vería reflejado en indicadores como la eficiencia terminal, el desempeño del estudiante y la ampliación de cobertura nacional, que actualmente ronda el 35% para el ciclo 2015-2016 (SEP, 2016) y a su vez, contribuiría a mejorar el resultado de las evaluaciones de organismos acreditadores.

Cabe señalar que dichos organismos se han centrado específicamente en estos indicadores que reflejan desempeño académico, obviando que dentro de los factores que indiscutiblemente pueden repercutir en estos se encuentran las experiencias propias del rol del estudiante que en muchos casos no logran resolver debido a la falta o insuficiencia educación emocional y que generalmente trascienden más allá de su vida académica.

Los programas de tutorías implementados a nivel nacional, son una herramienta importante en este sentido, para el apoyo que requieren los estudiantes en el plano académico, pero también es cierto que existe una sobrevaloración del área cognitiva; muchas evaluaciones, tanto en procesos de admisión como de seguimiento, se concentran en la revisión de conocimientos generales mediante exámenes de dominios teóricos, a lo que oportunamente se le puede agregar la valoración del conocimiento personal como una competencia básica de formación, sin embargo tal como lo describe Aguilar Nery (2012):

La tutoría en el contexto de las universidades mexicanas no surgió de una discusión de los propios actores académicos, sino como un problema institucional con la idea de compensar académicamente a los alumnos con dificultades (UAN, s/f; Sánchez, s/f). Convengo en que hay cada vez mayor convergencia en entender la tutoría como parte integral de la docencia y no como desligada de ésta. Sin embargo, esta postura se afina en el deber ser, el cual contrasta con las experiencias concretas, donde se observan resistencias y tensiones (Rodríguez, 2006; Arredondo, 2007; Maceira, 2008; entre otros). De acuerdo con la revisión internacional de De la Cruz, et al., (2011, p. 202), la mayoría de reportes sobre tutorías suele adoptar una versión testimonial, prescriptiva o exclusivamente positiva (p. e. Rodríguez y Lizárraga, 2010; Villareal, 2004), sin admitir que la realización de la tutoría es un proceso, a menudo, friccionado y abierto.

Parece una tarea difícil que la tutoría por sí sola, pueda resolver las necesidades de los estudiantes si se le aborda como un proceso separado de la docencia, sino que es preciso que se realicen de forma simultánea y sin división de las acciones ni coacción para su ejecución. La prioridad no es solamente la educación reflejada en la eficiencia terminal, sino la formación integral reflejada en la calidad de las relaciones de profesores y estudiantes.

El progreso actual de la Educación Superior ha estado determinado de forma trascendental, por la profesionalización de la enseñanza y por su acercamiento a la realidad social y productiva. Esta unión favorece el tránsito natural de lo cognitivo a lo creador; a la actuación simultánea en el plano científico-teórico de apropiación de conocimientos, y en el práctico, de adquisición de hábitos y habilidades profesionales (Ferreira, 2005). De esta manera, la sociedad actual demanda de la Educación Superior, la formación de profesionales idóneos que puedan adaptarse a la

naturaleza apresurada del progreso científico y tecnológico, para constituirse en agentes de cambios sociales positivos y conducentes al bien común. De acuerdo con Irigoyen et. al. (2011):

Se apunta, que la formación de investigadores y profesionales debe estar sujeta a las demandas específicas de los avances disciplinarios y tecnológicos, así como a las políticas internacionales –tales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o el Banco Mundial–, tiende a privilegiar la perspectiva del capital humano (medido por el nivel de educación) vinculando la producción de conocimiento, la economía y el nivel de desarrollo tecnológico con el crecimiento de un país. De esta manera, las políticas educativas en el plano universitario, se han orientado a formar profesionales en un nuevo escenario, que implica pensar, trabajar y tomar decisiones en colaboración con otros profesionales, para resolver problemas con un máximo de ejecución eficiente (p. 244).

En consecuencia, al egresado se le exige la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. En este sentido, es importante que entre las competencias para la vida demuestre la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, con una actitud favorable, ya que con ello se puede contribuir activamente al bien de la comunidad en la que uno vive (Bisquerra y Pérez, 2007).

Por la importancia del tema, OCDE- UNESCO, en 2015 publicaron un informe con resultados de investigación analítica que identifica caminos prometedores de acceso al desarrollo social y emocional efectivo. Esos caminos incluyen la promoción de relaciones sólidas entre los educadores (es decir padres, docentes y tutores) y los estudiantes, la utilización de ejemplos de la vida real y la experiencia práctica en las actividades curriculares existentes, y el énfasis en el aprendizaje práctico en las actividades extracurriculares (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

De esta forma, argumenta que las mejoras de los contextos y prácticas de aprendizaje no exigen necesariamente grandes reformas o recursos. Se puede poner en marcha este proceso adaptando la forma en que se organizan las actividades curriculares y extracurriculares existentes. Además, este informe muestra que las habilidades sociales y emocionales se pueden medir de manera válida y confiable dentro de cada contexto cultural y lingüístico. Estas mediciones pueden ser esenciales para ayudar a los responsables de la elaboración de políticas a evaluar mejor las habilidades actuales de los estudiantes y sus necesidades futuras, y ayudar así a los docentes y los padres a adaptar de manera eficaz y acorde a la pedagogía, la crianza y los entornos de aprendizaje.

La importancia de las competencias emocionales y la inteligencia emocional es reconocida a nivel internacional por diversos organismos. Por ejemplo, la OCDE afirma que “los cambios ocurridos tanto en las empresas como en la economía están

poniendo un creciente énfasis en los elementos de la inteligencia emocional” (en Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 112). Esto repercute en las exigencias a los egresados universitarios por parte del mercado laboral, que busca en ellos, además de los conocimientos académicos, un valor agregado en sus habilidades sociales y emocionales, como destacan Goleman (2002) y Caruso y Salovey (2004) (en Fragoso-Luzuriaga, 2015).

La preocupación anterior de que las personas sean capaces de adaptarse a las exigencias del mundo actual se refleja en las recomendaciones de la UNESCO a través del informe Delors (1997), que propone cuatro pilares en los cuales cimentar la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los últimos dos pilares (aprender a convivir y a ser), se encuentran íntimamente relacionados con habilidades sociales y emocionales que ayudarían a los estudiantes a desarrollarse integralmente a lo largo de toda su vida (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Dentro del ámbito nacional, las recomendaciones de los organismos internacionales se han implementado en una serie de legislaciones y documentos que encauzan la educación superior y la educación general en el país, por ejemplo, en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2008) se enfatiza que la educación debe contribuir a la mejor convivencia humana a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia y el bienestar social, lo cual se relaciona con habilidades emocionales. Lo mismo sucede en la Ley General de Educación (SEP, 2018), donde la atención a las emociones de los alumnos queda implícita al mencionarse que la educación busca el desarrollo integral de los estudiantes.

Otro documento clave para justificar e implementar la formación en competencias emocionales en la Educación Superior es la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) y su acuerdo 444, ya que al establecer las competencias generales básicas de este nivel se pueden distinguir las relacionadas con las capacidades emocionales, en especial cuando se menciona que el estudiante de bachillerato identifica sus emociones y las maneja de manera constructiva (SEP, 2008). Asimismo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000; en Fragoso-Luzuriaga, 2015) enfatiza que no es posible desarrollar las competencias que requieren los futuros profesionistas a través de métodos tradicionales, sino que es necesaria una formación integral que englobe aspectos académicos, sociales, culturales y emocionales desde antes del ingreso a las instituciones de educación superior hasta su egreso.

Todo lo anterior, permite asegurar que el bienestar emocional de los estudiantes de Educación Superior es un objetivo fundamental del nivel educativo. Por ello la Universidad Autónoma de Nayarit desde agosto del año 2000 implementó un nuevo modelo educativo (por competencias), que ha implicado la formación y actualización de personal docente y administrativo, con lo que se pretende optimizar la calidad de

la formación de los estudiantes universitarios para elevar los índices de desempeño y eficiencia terminal, rezago educativo y disminuir con ello aquellos relacionados con la deserción y reprobación.

Ante esta problemática han surgido programas que pretenden solventar dichas necesidades; programas que, con mayor o menor éxito, han implementado estrategias de solución entre los que es posible mencionar el programa de Tutorías, Asesorías y Centros Psicopedagógicos, entre otros; sin demeritar el esfuerzo de los profesores que intentan apoyar a sus estudiantes desde sus propias esferas y con recursos propios.

Actualmente existe una sobrevaloración del área cognitiva en la formación de estudiantes de nivel superior. Para que la educación pueda conducir al desarrollo del individuo deben trabajarse las esferas cognitiva y personal del estudiante, y de esta concepción desarrolladora del aprendizaje se deriva la propuesta del Inventario de Manejo Emocional. En este contexto, es relevante crear las condiciones necesarias para disminuir la incidencia de la deserción escolar y el bajo desempeño de los estudiantes.

Resultados o aportaciones

El Inventario de Manejo Emocional nos permitió realizar una caracterización del estado emocional de los estudiantes seleccionados, y hacer el cruce con el promedio académico obtenido durante su trayectoria escolar, permitiendo identificar la significancia en la relación entre las variables “Manejo Emocional” y “Promedio Escolar”.

El Inventario de Manejo Emocional evalúa las dimensiones de la ilustración 1:



Ilustración 1. Dimensiones y escalas que componen el Inventario de Manejo Emocional. Castillo, 2016.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones aplicadas en los estudiantes de la UAN, identificamos que, en la dimensión correspondiente a las emociones negativas,

la mayoría de los estudiantes tiene habilidades para enfrentar dichas emociones; sin embargo, se observa que aproximadamente la mitad se encuentra en un nivel bajo o de riesgo respecto a las emociones positivas; mientras que más del 50% presenta un nivel medio bajo o en riesgo respecto a los recursos en la solución de problemas.

De ahí que el profesional de la psicología en el contexto actual de las problemáticas sociales que aquejan a México, deberá contar con un desarrollo personal y profesional que le permita hacer frente al contexto emergente actual, dicha condición se puede lograr a través de la educación del manejo emocional, debido a que, en este momento los acontecimientos tienen el potencial de deshumanizar a las personas. Es aquí donde surge la interrogante de cómo hará frente el futuro psicólogo a las problemáticas actuales (violencia sistematizada, violación de derechos humanos, discriminación de grupos vulnerable, adicciones, falta de oportunidades para el desarrollo laboral y profesional), aunados a la falta de desarrollo emocional que frena la capacidad resiliente para hacer frente a dichas adversidades, amenazan constantemente el bienestar de las personas. Es decir, cómo responderá si carece de habilidades para la resolución de conflictos, la cual es imprescindible en dicho profesional (Patiño, 2017).

Se encontró relación estadística de los Promedios Escolares con las Escalas: Ansiedad, Enojo, Seguridad y Satisfacción, siendo esta relación positiva, a mayor nivel de estas escalas mayor será el rendimiento académico, por lo que esto nos habla de una autorregulación de las propias emociones que se refuerza con el rendimiento académico.

El análisis estadístico nos permitió identificar que existe una relación significativa entre ser mujer y obtener altas calificaciones escolares. Así mismo, con las pruebas de independencia fue posible identificar que aquellos estudiantes que presentan altas calificaciones escolares, presentan a su vez altos niveles de ansiedad, debido a que la ansiedad tiene la cualidad de anticipar un suceso como una aprehensión vaga de malestar o amenaza; una sensación de inquietud y desasosiego ante una amenaza inasible o que proviene de adentro (Macías-Valdez, 2008), lo cual le permite al estudiante prepararse para lo que se aproxima (ejemplo: examen, exposición, etc.).

Lo mismo sucede con el enojo, pues existe una dependencia significativa entre las altas calificaciones y altos niveles de esta emoción. Chapman (2013) argumenta que el enojo tiene la función de ayudarnos a emprender acciones positivas con el fin de rectificar algún error; esta puede ser una razón que posibilite obtener mejor desempeño y, por ende, mejores calificaciones.

Así también, el empleo de las herramientas estadísticas nos permitió validar el instrumento construido por un grupo de psicólogos de la Universidad Autónoma de Nayarit. El resultado de la validación mediante la prueba alfa de Cronbach fue altamente significativo, alcanzando un alfa de 0.929 para los 242 reactivos del instrumento; esto significa que el nivel de confianza es de 92% para el total de los ítems que evalúan el manejo emocional de los estudiantes.

Promedio Escolar y la Seguridad están relacionadas entre sí, pues la sensación de seguridad se refleja en la confianza; en particular cuando interiormente sabemos que podemos confiar en nuestra capacidad; así mismo se identifica la dependencia entre la Satisfacción y los Promedios escolares, pues aquellos estudiantes con menor grado de Satisfacción se concentran en los promedios de 80 a 90; esto puede explicarse debido a que el bienestar subjetivo experiencial es la satisfacción emocional; se trata de respuestas afectivas momentáneas que dependen de cómo las personas se sienten y de cómo valoran su nivel de satisfacción vital en función de los acontecimientos de la vida cotidiana (como obtener una buena calificación). Es una versión de baja intensidad del éxito, el triunfo, la plenitud y la euforia.

La competencia personal en el manejo de emociones está muy relacionada con el desempeño escolar, si bien en este estudio dicha relación se limita al promedio de calificaciones, futuros estudios más personalizados podrían arrojar elementos a considerar en la definición de políticas institucionales y en la atención a estudiantes en sus trayectorias escolares.

Acciones orientadoras para el manejo de las competencias emocionales en los estudiantes de Educación Superior: La mayor experiencia que se tiene sobre educación emocional ha sido en la educación básica. Para su correcto desarrollo, las competencias emocionales deberían estar presentes, de forma intencionada y sistemática, desde el nacimiento y en cualquier ámbito educativo y relacional (la escuela, entorno social, medios de comunicación, escolar, etc.). De esta manera, se habla de programas universales de educación emocional dirigidos a la totalidad del alumnado y no solamente a los que presentan problemas (Diekstra, 2008 en López Cassà, 2012, p. 19; López Cassà, 2012).

El Informe de la Fundación Marcelino Botín (2008, en López Cassà, 2012) integra el estudio titulado “educación emocional y social”. Es un análisis internacional donde se presentan diversas observaciones sobre la base de 800 investigaciones. Los autores concluyen que el desarrollo sistematizado de programas de educación emocional tiene un impacto importante para el desarrollo integral del alumnado. Este impacto se concreta en aspectos como: a) la mejora significativa de las competencias emocionales y sociales; b) la reducción de problemas de exteriorización; c) reducción de los problemas de interiorización; d) la mejora de actitudes y conductas positivas hacia sí mismo y hacia los demás; e) la mejora de las calificaciones escolares y resultados académicos.

La práctica de la educación emocional debe llevarse a cabo mediante metodologías gerenciales y participativas que tengan en cuenta la historia personal del sujeto, su entorno y sus necesidades. Por esta razón, se proyecta el diseño de estrategias para el abordaje de profesores y estudiantes mediante la educación emocional, y se pretende que las sesiones de trabajo sean principalmente prácticas, a través de ejercicios como interiorización, autorreflexión, role playing, debates, dinámicas de grupo, juegos, dramatización, etc., así mismo, se seguirá la estructura del Inventario

de Manejo Emocional: a) emociones positivas; b) emociones negativas y c) recursos para la solución de problemas, como módulos de trabajo secuenciados.

Para el trabajo con **estudiantes** de nivel superior es posible plantear el programa de educación emocional como parte del currículo de la universidad, ofertando el programa como una unidad de aprendizaje optativa, previo registro administrativo. De esta forma, el rol de los docentes cambia, pasan a ser mediadores afectivos, estableciendo un clima de confianza y seguridad en el aula, de tal forma que los jóvenes se sientan aceptados y respetados y puedan descubrir sus capacidades, modificar el concepto que tiene de sí mismo y mejorar su nivel de estima personal que les permita alcanzar los objetivos establecidos (Rodríguez Vite, 2014).

Asimismo, sobre la base de las experiencias previas, se propone un programa de manejo emocional diseñado y ofertado a los **profesores** de nivel superior que tenga como objetivo principal *la identificación de las propias competencias emocionales en sus cinco esferas: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias social y habilidades de vida y bienestar* mediante el “Diplomado en Educación Emocional” (Ilustración 2).

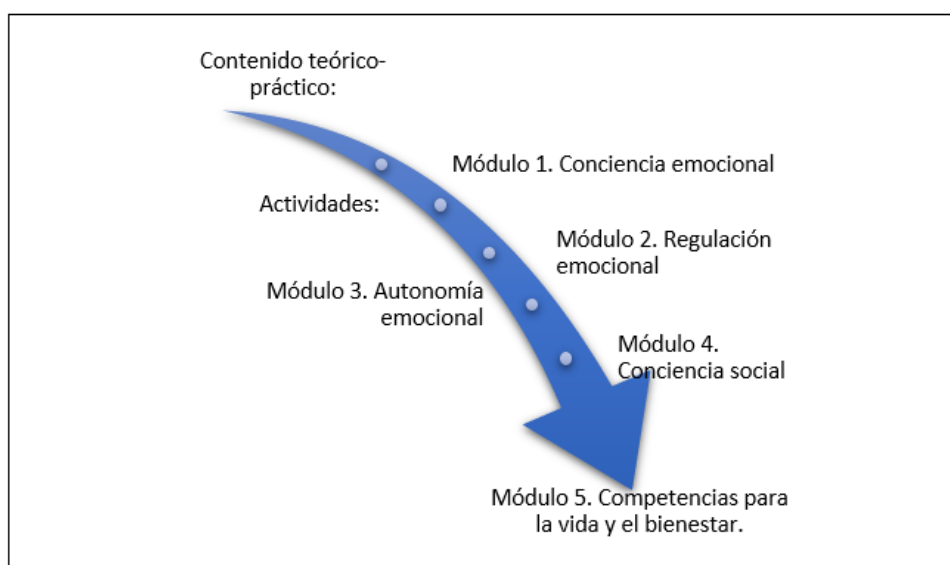


Ilustración 2. Propuesta de programa de educación emocional, dirigido a los profesores. Castillo, 2016. Elaboración propia.

Todos los profesores pueden contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, para ello se requiere, en primer lugar, de una sensibilización sobre su importancia; en segundo lugar, se precisa una formación. Por ello, esta propuesta contempla que el profesor, atendiendo su función orientadora, puede contribuir en esta labor, como orientador o guía en el manejo de las emociones en el aula.

Realizar la consulta con un grupo de expertos en diseño curricular y en competencias emocionales puede ser el primer paso para validar la planeación del programa de

educación emocional para profesores. Al finalizar el curso puede hacerse mediante: encuestas de evaluación al participante sobre el facilitador, el contenido y sobre la dinámica originada para la educación emocional; así como un conversatorio que dé cuenta de la vivencia del profesor durante este curso, así como la pertinencia de mejora al mismo.

Así mismo, es posible dar un seguimiento al curso mediante guía de observación que se completará en una sesión ordinaria de clase mediante dos aplicaciones: al inicio de la intervención y al finalizar la misma.

Podemos constatar a través del documento rector para la reforma académica (UAN, 2003) que el nuevo modelo educativo basado en competencias de la UAN, pretendió abatir el rezago, reprobación y deserción escolar, y a su vez, incrementar el desempeño y eficiencia terminal a través de la formación de estudiantes de educación superior de calidad. Sin embargo, se obvió que, para el bienestar, calidad y educación integral de los futuros egresados de educación superior, es de suma importancia la caracterización de las emociones y a su vez sustentar con ello maneras de intervenir de forma específica a las necesidades detectadas en la población estudiantil.

Por lo que se puede observar, tanto los organismos internacionales como la propia UAN si bien, pueden tener claro que es necesaria la educación integral de los estudiantes de educación superior, no consideran acciones sobre lo que es necesario abordar y el cómo hacerlo.

Hemos recorrido la mitad del trayecto, por lo que esperamos afinar la metodología y las estrategias de educación emocional, a la luz de nuevos resultados.

Bibliografía

- Aguilar Nery, Jesús. (2012). La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: narrativas docentes. *Revista de la educación superior*, 41(164), 99-121. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000400004&lng=es&tlng=es.
- Arredondo, José D. (2007). La tutoría a estudiantes de economía en la Universidad de Sonora. Tesis de doctorado en educación, México, Universidad Durango Santander. Disponible en: www.eumed.net/tesis/2008/jdal/
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Facultad de Educación. UNED. Educación XX1. 10. P. 61-82.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2008). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada DOF 18-06-2008. Recuperado de: <http://pdpa.georgetown.edu/Constitutions/Mexico/textovigente2008.pdf>

- Casique, I. (2015). ¿Nuevas respuestas frente a la violencia conyugal en México? *Revista Latinoamericana De Población*. 0(16). 129-150. Recuperado de <http://revistarelap.org/ojs/index.php/relap/article/view/3>
- Castillo, G. (2016). *Competencias emocionales para contribuir a la formación integral de los estudiantes de la UAN* (Tesis doctoral). Universidad México-cubana, Tepic, Nayarit.
- Chapman, G. (2013). *El enojo, cómo manejar una emoción poderosa de una manera saludable*. Recuperado de <http://www.portavoz.com/libros/pdfs/9780825405280.pdf>
- De la Cruz, Gabriela, Edith Chehaybar y Luis F. Abreu (2011). "Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura", *Revista de la Educación Superior*, 60 (157), 189-209.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Delors, J. (comp.). (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Ferreira, G. L. (2005). *Modelo curricular para la disciplina integradora en las carreras de perfil técnico e informático y su aplicación en la carrera Ciencia de la Computación* (Tesis doctoral). Universidad Central Martha Abreu de las Villas, Santa Clara, Cuba.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México: UNAM-IISUE/Universia. VI (16). 110-125. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/1085/inteligencia-emocional-competencias-emocionales-educacion-superior-un-concepto>.
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gobierno de la República. (13 de diciembre de 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación*, p. 184.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Hernández, O. y Villanueva, J. (2014). Violencia de género en hogares de una ciudad del noreste de México. *Revista de antropología experimental*. 14. 391-403.
- Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS) (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción española del original OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Montreal: UIS.
- Irigoyen, J. et. al. (2011). Competencias y Educación Superior. *RMIE*, Enero-Marzo. 16(48). P. 243-266 (ISSN: 14056666)
- Maceira, Luz (2008). "Posibilidades y riesgos de las tutorías en la educación superior. Apuntes para el análisis" *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (51). Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10436

- Patiño, H. (2017, 1 de septiembre). La educación socioemocional en el nuevo modelo educativo: razones y desafíos. *Este país* [web log post]. Recuperado de <http://www.estepais.com/articulo.php?id=1160&t=la-educacion-socioemocional-en-el-nuevo-modelo-educativo-razones-y-desafios>
- Rodríguez, Catalina y Gabriel Lizárraga (2010). "Cómo hacemos la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana" *Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Tutoría*, Hermosillo, Universidad de Sonora. <<http://www.uv.mx/tutoria-cuartonacional/MEMORIAS%20CUARTO%20ENCUENTRO%20NACIONAL%20DE%20TUTORIAS.pdf>>
- Rodríguez, Sergio G. (2006). "Perfil de personalidad del tutor de la Universidad Tecnológica del Sur de Sonora según el p-ípg" *Memorias del Segundo Encuentro Nacional de Tutorías*, México, UANL. Disponible en: <http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/Memoria2doEncuentro.pdf>
- Sánchez, Omar (s/f). *Tutoría y universidad pública* <http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria_y_Universidad_Publica.pdf> [julio 23, 2011].
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Cuarto Informe de Labores 2015-2016. *Diario Oficial de la Federación*. (Primera Edición). Recuperado de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/4to_informe_de_labores.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Ley General de Educación. *Diario Oficial*. Recuperado de: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>
- Sierra, R. (1992). *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra, R.; Macana, N. y Cortés Callejas, C. (2006). *Impacto social de la violencia intrafamiliar*. En Violencia Intrafamiliar (72). Colombia: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses - DRIP.
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2003). *Documento rector para la reforma académica*. Tepic, Nayarit, México. Recuperado el 27 de abril de 2016 de UAN: www.ceddi2.ceddi.uan.edu.mx/reforma/drector.htm
- Villarreal, Adriana (2004). "Propuesta para la instrumentación del programa institucional de tutorías." *Memorias del Primer Encuentro Nacional de Tutoría*, Universidad de Colima, <<http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/primernacional.zip>>

La innovación curricular frente a los procesos de construcción de los académicos universitarios

Aldo Zea Verdín
alldoverdin@hotmail.com
Sofía de Jesús González Basilio
sofiagb24@gmail.com
Nadia Sarahi Uribe Olivares
nadiaurol@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis: Reformas educativas, Modelos Educativos y Curriculares

Tipo de trabajo: Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas

Introducción

Los movimientos sociales que aquejan de forma directa a la educación han impulsado acciones y cambios en los procesos internos de las instituciones educativas, lo que implica a su vez, una serie de modificaciones en las expectativas de formación en los sujetos, motivo por el cual las estrategias de innovación en el currículum se han centrado en la generación de profesionales competentes para afrontar e integrarse a los nuevos retos que la sociedad actual representa.

Estos nuevos retos en la formación de los y futuros profesionales, se centran y concretan en el currículum, el cual está sujeto de manera permanente a procesos de actualización, modificación o en su extremo a reformas radicales en su construcción, lograr lo anterior, conlleva implícita o explícitamente incorporar la innovación como un aspecto inherente en todos los procesos y sujetos participantes en éste.

Es preciso reconocer las implicaciones que tiene el implementar procesos de innovación en el currículum, no solo tiene que ver con responder a las diferentes demandas y necesidades del ámbito social, político, económico y cultural, sino también en pensar en cómo los académicos construyen y plasman estas innovaciones pensadas desde tres aristas: la flexibilidad curricular, la integración de las competencias profesionales integradas como unidad de logro del proceso educativo y la incorporación de los ejes transversales.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, las instituciones de educación superior se encuentran en constantes cambios tanto en sus estructuras como en sus funciones debido a las exigencias de las políticas públicas y a la sociedad misma. En la búsqueda de nuevos procesos sus actores primarios buscan tener una visión clara del hacia donde se espera llegar y como lograrlo.

Si bien el tema de la innovación curricular ya ha sido abordado en varias investigaciones (sistematizadas en el Estado de la Investigación Curricular en México), el sentido que esta reflexión en particular pretende abordar es la apropiación que hacen los sujetos en torno a la innovación y las formas en cómo se posicionan frente a un discurso que en muchas de las ocasiones no es analizado con precisión en el ámbito universitario.

La presente reflexión tiene por objetivo aportar a la comprensión del proceso de innovación curricular que se desarrolla al interior de las universidades públicas en específico en una Universidad Pública Estatal (UPES), como lo es la Universidad Autónoma de Nayarit.

Sustentaciones

La educación ha tenido cambios significativos en las últimas décadas por lo que se esperaría que las instituciones se transformen. Guzmán y Nahón (2016) expresan que las universidades tienen la responsabilidad social de realizar los cambios educativos que permitan a su comunidad adoptar las habilidades y destrezas mejor valoradas. Es necesario que las instituciones realicen transformaciones óptimas, controladas y reproducibles para poder promover y controlar los procesos de producción de capital intangible en la educación.

La innovación en el campo del curriculum, representa una estrategia de las instituciones de educación superior para afrontar los cambios sociales y legitimar su función como formadora de profesionistas capaces de afrontar las diversas exigencias (laborales, personales, ideológicas, entre otras) que la sociedad moderna manifiesta, la actual sociedad en la que se vive se encuentra sujeta a una cantidad de información la cual aumenta día con día y por ende la formación de sujetos se convierte en un verdadero reto para las instituciones educativas.

Dentro de estos nuevos parámetros de información, la sociedad del conocimiento no se considera una presencia estática, ni acabada ni definida. Al respecto Carneiro (2000, p. 41) menciona que “en la nueva sociedad, inestable, inventiva e innovadora, el proyecto se sobrepone a la memoria, el futuro domina al pasado, los modelos son constantemente puestos en tela de juicio”.

En el campo de la educación el término de innovación es un concepto novedoso, a partir del cual se estructuran diversos discursos relacionados con reformas y cambios en la educación (Gros y Lara, 2009; Orozco, 2010 y Díaz Villa, 2014), por lo tanto, es usado de diversas formas desde educación básica, media superior y superior, con significados muy específicos y significativos para cada contexto, los cuales resultan ser muy heterogéneos.

La incorporación al currículum de los cambios de la sociedad del conocimiento implica un ritmo lento. La educación formal y escolarizada en general en sus

diferentes tipos y niveles, mantiene una tendencia lenta de actualización de sus procesos y contenidos en comparación con el crecimiento de las demandas sociales y la complejidad de los problemas a los que pretenden abonar las instituciones de educación. La innovación es más que mejorar, implica generar un verdadero cambio, una cierta cantidad de riesgo y apertura a resultados que no se esperan y a procesos que se pueden desarrollar de improvisado.

Es necesario comprender el proceso de resignificación y apropiación de los académicos universitarios para lograr comprender la complejidad de la innovación educativa, como un proceso donde se producen tensiones, conflictos, juegos de intereses, expectativas, alianzas y compromisos. Donde no siempre se llega a la transformación total de lo planeado, pero que sin duda se introduce algo nuevo, diferente en lo que ordinariamente funcionaba (Díaz Villa y Nieto, 2012).

En este sentido, se establece a la innovación como un proceso que ha de ser aplicado de manera intencional y anticipada, los actores educativos deben de ser reconocidos como un elemento esencial para gestionar procesos de cambio. Michael Fullan (2007) menciona que para que los procesos de cambio sean posibles, es necesario tener una visión integral de los factores que intervienen en ello y haciendo énfasis en el sentido que los académicos le atribuyen.

También implica aludir a reconocer la acción de los académicos dentro de las instituciones, recordar que la innovación está sujeta a modificaciones y variaciones constantes pues ésta se desarrolla en contextos caracterizados por sus propias dimensiones y expresiones sociales, por lo cual, las perspectivas y experiencias de los académicos universitarios se reflejan en los planteamientos que hacen desde el diseño y desarrollo del currículum.

La innovación requiere ser visualizada como una necesidad profunda de cambio que tiene que ver con los paradigmas, prácticas sociales y educativas en una comunidad concreta y “como producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso” (F. Díaz-Barriga, 2005. p. 43)

La innovación del currículum como respuesta a los cambios sociales

Partiendo del concepto de currículum el cual es amplio y cuestionable en diferentes aspectos, posee con diferentes significados dentro del ámbito educativo. Se asume como el principal mecanismo para la transmisión de la cultura y a partir de él se seleccionan e integran los saberes que la sociedad en su conjunto necesita saber.

El currículum como producto o como proceso, señala la participación de los académicos y estudiantes en la construcción y operación del proyecto curricular. El currículum como proceso y como práctica social puede ser entendido también en términos de Alicia de Alba (1991) como un proyecto político-cultural que sintetiza

conocimientos, valores, creencias, hábitos y costumbres, e integra distintos y diversos intereses, en ocasiones contradictorios.

Estas conceptualizaciones permiten acercarse a una postura del currículum orientada a la construcción de los agentes participantes y como un proyecto que se desarrolla a partir de prácticas educativas y sociales que se han de consolidar en procesos formativos vinculados a las necesidades y posicionamientos de los agentes académicos.

A partir de lo anteriormente, se puede decir que, innovar en el currículum parte o debe de partir de cambios en su estructura, determinación de nuevas orientaciones para la formación profesional, definición de nuevos roles académicos, desarrollo de nuevas y variadas formas de participación entre los colectivos universitarios, establecimiento de nuevas formas de organización, entre otras. Pero estos cambios deben estar mediados en la participación de los académicos universitarios.

Las innovaciones en el currículum y las reformas educativas

La capacidad de la universidad para estructurar propuestas cuyo alcance repercute en el orden de la estructura social, es uno de los elementos principales para centrar la atención en su actividad y los procesos que se desarrollan en su interior; uno de estos procesos hace referencia a la construcción de los proyectos curriculares y se conceptualiza al currículum universitario como un proyecto político amplio (De Alba, 1991) donde la formación de sujetos representa la síntesis de elementos culturales que los grupos hegemónicos determinan para una práctica profesional.

En las universidades, el diseño y desarrollo de los proyectos curriculares toma un significativo peso en la construcción de las propuestas sobre las que se formarán los profesionistas universitarios, desde esta idea el currículum tal como lo menciona Díaz Villa (2013) se convierte en el principal mecanismo para estructurar el proyecto universitario.

En México, las reformas educativas no están exentas de las presiones políticas y económicas que hacen que las instituciones de educación superior planteen procesos de “cambio con ausencia” (De Alba, 1991) de procesos de reflexión sobre las condiciones sociales que determinan a la universidad pública y más aún, sin un análisis de las condiciones institucionales y del sistema educativo que permitirán o no la viabilidad de las reformas que se emprendan.

Es importante mencionar que reforma educativa difiere de innovación curricular en sentido estricto, pero pueden ser parte de un mismo proceso. Al respecto Navarro y Sánchez (2004) establecen que existe una diferencia entre reforma e innovación, donde la reforma implica cambios planeados en toda la estructura de la institución, mientras la innovación integra un conjunto de cambios planeados a menor escala y que son parte de una estructura organizacional mayor.

La innovación es el elemento clave central de los procesos de reforma curricular, que implica los procesos de diseño y desarrollo del curriculum. Si se parte del concepto de desarrollo curricular de Gimeno Sacristán (2008) la innovación se centra en el desarrollo de este como producto de la participación de los agentes universitarios – académicos- en el campo del curriculum. Desde esta idea, la reforma educativa integra la reforma curricular, que a su vez está constituida como parte de procesos de innovación que determinan los procesos de diseño y desarrollo curricular en los que participan los académicos.

De acuerdo de F. Diaz-Barriga (2005) la noción de innovación curricular se toma como una forma de incorporar las novedades educativas al curriculum, este proceso en la mayoría de las ocasiones llevado a la práctica sin ninguna reflexión sobre las condiciones institucionales -académicas, de gestión, financieras, entre otras- que las pudieran posibilitar o no. La autora establece que los docentes son situados como los últimos responsables de desarrollar tales innovaciones, es decir, como los actores de una escenografía delineada por la administración central y que en escasas ocasiones el éxito se reconoce como parte de esa actividad docente.

Resultados y aportaciones: el contexto institucional y la gestión de la innovación curricular

Específicamente en el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit, en el año 2003 se emprendió un proceso de reforma académica marcada por la innovación curricular, la cual trajo consigo una serie de cambios en los procesos formativos y las formas de organización académica; la mayoría de estos planteamientos se quedaron sin operación y lejos de concretarse en prácticas específicas, entre ellos: la organización por áreas académicas, la operación de los procesos formativos a través de los cuerpos académicos y la formación multí, inter y transdisciplinaria (UAN, 2003).

El proceso de cambio requirió de actividades por parte de los académicos universitarios destinadas a la innovación. El curriculum universitario se constituyó como el principal eje de la reforma académica de la institución y sobre el proceso de innovación, otras actividades cambiaron, entre ellas la incorporación de las tutorías, la flexibilidad de los tiempos de formación y la inclusión del enfoque por competencias.

Entre el 2011 y 2014, la universidad rediseñó más del 85% de sus planes de estudios de Profesional Asociado y Licenciatura, retomando los resultados de un estudio de pertinencia institucional que se realizó dada la necesidad de innovar antes la dinámica del contexto actual.

Es a partir de este proceso que se pueden identificar avances en la innovación respecto a la construcción de los planes de estudio; sin embargo, también se pueden

evidenciar ausencias en los diseños curriculares que repercutirán en los resultados de formación de los profesionistas universitarios.

Al hacer un balance de lo realizado, el proceso de innovación curricular permitió a la institución, en primera instancia, modificar los planes de estudio en cuanto a la incorporación de elementos de flexibilidad en las áreas de formación que constituyen las trayectorias escolares, la actualización de las problemáticas sociales de referencia y centrar el proceso formativo en los estudiantes, así como incorporar las competencias profesionales integradas (Farfán, 2010) como unidad de logro del proceso educativo (UAN, 2014).

Para el desarrollo del proceso de rediseño curricular que se emprendió en la universidad, se elaboró una guía denominada *Metodología para el diseño de proyectos curriculares por competencias profesionales integradas* (González y Zea, 2011) cuyo sentido era convertirse en un sustento para el grupo de académicos responsables del rediseño y de los colectivos de académicos que integraron los comités curriculares (figura institucional responsable de hacer las modificaciones, actualizaciones y propuesta de creación de planes de estudio).

A más de diez años transcurridos desde la reforma, existen programas y proyectos que operan alrededor del curriculum universitario y que surgieron en un momento posterior al proceso de actualización de los planes de estudio, como los siguientes: formación en ejes transversales, participación en proyectos de intervención social, evaluación de aprendizajes intermedios, estrategias potencializadoras, entre otros. Tales proyectos constituyen una serie de esfuerzos de innovación que a nivel institucional se emprendieron para fortalecer el desarrollo del curriculum.

No obstante, no existen estudios al interior de la institución que permitan identificar el nivel de alcance de las innovaciones que se plantearon de manera explícita al curriculum y, por otro lado, los cambios no se pueden valorar como un hecho aislado e individual, sino por el contrario, se debe de complejizar desde lo que implicó la innovación para los académicos, el proceso de diseño y la forma en cómo lo desarrollan.

Conocer cómo se llevó a cabo y la manera en cómo se desarrolla la innovación, implica comprender los procesos a partir de los cuales los sujetos se apropiaron o no de los procesos de innovación y cómo los desarrollan. Es preciso reconocer que el proceso de modificación curricular tuvo como centro la flexibilidad del currículum y la incorporación del enfoque por competencias integradas como unidad de logro del proceso formativo, de igual forma un elemento de la innovación que no se planeó fue la incorporación de los ejes transversales y que resultó tener un amplio impacto en los nuevos planes de estudio.

A partir de reconocer los principales elementos que le dieron forma al proceso de modificación curricular en la universidad en 2011 y 2014, es preciso analizar el cómo los docentes construyen la innovación curricular, desde la incorporación de la

flexibilidad curricular, la integración de las competencias profesionales integradas como unidad de logro del proceso educativo y la incorporación de los ejes transversales, que si bien este último no se consideró su integración a los proyectos curriculares en este proceso, se tendrían que empezar a pensar en cómo los docentes lo piensan y plasman en los siguientes modificaciones curriculares, pensadas desde y para la innovación.

Cabe mencionar que no se problematiza en torno a la conceptualización de cada una de estas formas de innovación curricular, sino desde la manera en cómo estos esfuerzos son parte de un proyecto innovador que los académicos universitarios emprendieron y actualmente están desarrollando, y por lo tanto la mirada debe girar en torno al sentido de construcción de los docentes universitarios frente a las innovaciones curriculares institucionales.

Entender que los académicos construyen diversos posicionamientos respecto a los procesos de innovación curricular que diseñan y desarrollan, y que éstos están relacionados con procesos de tensión, organizacionales e identitarios que se ponen de manifiesto, es indiscutible su análisis.

Referencias

- Carneiro, R. (2000). Sentidos, Currículum y docentes. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023943/12.pdf>
- Corvalán O. y Montero P. (2013). Seguimiento y contexto de proyectos de innovación curricular en entornos de políticas de educación superior. En O. Corvalán, J. Tardif y P. Montero (Coords), *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (pp.259-276). México: ANUIES.
- De Alba, A. (2010). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE UNAM.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, DF: UNAM.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México, DF: UNAM.
- De Ibarrola, M. (2012). Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular. En M. Landesmann. (Coord.), *El currículum en la globalización A tres décadas del currículum pensado y el currículum vivido* (pp.15-22). México: UNAM.

- Díaz Barriga, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Díaz Barriga, A. & García, G. J. (2014). Desarrollo del currículum en América Latina. Lo que aprendimos. En A. Díaz-Barriga & J. García (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina*. Recuperado de [file:///C:/Users/Jazm%C3%ADn%20PC/Downloads/Desarrollo%20del%20curr%C3%ADn%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina_imprenta\(15\)%20Copy.pdf](file:///C:/Users/Jazm%C3%ADn%20PC/Downloads/Desarrollo%20del%20curr%C3%ADn%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina_imprenta(15)%20Copy.pdf)
- Díaz Barriga, A. F. (2013). Innovaciones curriculares. En A. Díaz Barriga. (coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011*, (109-179). México: ANUIES, COMIES.
- Díaz, M., & Nieto, L.M. (2012). Del concepto de innovación. *[Con]textos*, 1(4), 39-53.
- Díaz-Villa, M. (2013). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *[Contextos*, 2(8), 21-33. Recuperado de <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/356#.VIUa1nYvIU>
- Flores, T. G., & Nahón, A. E. (2016). Proceso de diseño de un modelo de educación a distancia como estrategia de innovación educativa para la Economía del Conocimiento. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (55), 330.
- Fullan, M. 2007. *The new meaning of educational change*. 4th ed. New York: Teachers College Press
- Gimeno, S. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. (Año de publicación del libro original, 1988, 10ma edición).
- Gimeno S. (2010). El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. En J. Gimeno Sacristán. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 180-202). Madrid: Morata.
- González, B. & Zea, V. (2011). Metodología para el diseño de proyectos curriculares por competencias profesionales integradas (documento de trabajo). Recuperado de http://www.uan.edu.mx/d/a/sd/dpe/metod_diseno_proectos_curric_compet.pdf
- Minakata, A. (2009). Las estrategias de gestión de las innovaciones: entre lo prescrito, lo deseable y lo posible. En M. E. Chan (Coord.), *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas* (pp. 145-158). México: ITESO.

Ruiz, L. (2009). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior*. Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.

Torres, J. (2003). *El curriculum oculto*. Madrid, España: Morata (año de publicación del libro original, 1991, 7ma edición).

Universidad Autónoma de Nayarit, (2014). 4to. Informe de labores. Recuperado de http://informe.uan.mx/2014/d/4to_Informe_COMPLETO.pdf

Universidad Autónoma de Nayarit. (2012). UAN-PAC (Informe de actividades).

Universidad Autónoma de Nayarit. (2003). *Documento Rector*. Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/d/a/sq/Legislacion/dcf4.pdf>

Diagnóstico de estrategias didácticas para una política de formación docente en la UAN

Juan Ildefonso Martínez Rivera

maestromari@hotmail.com

Clara Orizaga Rodríguez

claraorizaga@hotmail.com

Armando Ramírez Jiménez

armando@uan.edu.mx

Universidad Autónoma de Nayarit

EJE DE ANÁLISIS: Reformas educativas .Evaluación del desempeño docente.

Resultado de investigación concluido

Introducción

La educación es un tema de interés público: todo ser humano tiene derecho a una educación de calidad, que promueva la autonomía personal y la libertad. Mediante la educación que se imparte en la escuela, y de las competencias desarrolladas en ellas, que el alumno puede realizar los cambios sociales encaminados al bienestar del hombre mismo y que, por otra parte, permitan dar paso a un cambio significativo en las condiciones de vida de los individuos y la sociedad. Para ello un elemento primordial es la actividad docente que fomente un aprendizaje significativo utilizando una serie de herramientas en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre ellas están las estrategias didácticas.

El presente trabajo tiene como finalidad diagnosticar las estrategias didácticas que el docente emplea en su práctica docente, con la finalidad de implementar cursos de capacitación y formación docente para mejorar la enseñanza aprendizaje y al mismo tiempo la calidad de la educación que se imparte en la Universidad Autónoma de Nayarit.

Sustentación

Formación docente

Los procesos de internacionalización y de globalización que se presentan en nuestro país y que propician toda una serie de cambios y transformaciones en los diversos ámbitos del conocimiento, economía, social y de forma específica en la educación están impactando de igual forma a las Instituciones de Nivel Superior (IES) que ante esta situación tienden a tratar de enfrentar dichos cambios principalmente en lo referente a la calidad de educación que se oferta a la población.

Así mismo la sociedad mexicana, en el interés de que todos y cada uno de sus miembros puedan contar con una educación de calidad que les permita alcanzar los conocimientos, habilidades, capacidades y competencias, e involucrarse en todos aquellos aspectos de carácter cultural y social, asigna a los representantes de los diferentes niveles de gobierno, la responsabilidad de la organización, regulación, financiación y distribución equitativa de la educación entre sus miembros, para lo cual, diseñan políticas, planes, programas y estrategias educativas, que les permitan cumplir con tal responsabilidad (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012).

La educación formal, de acuerdo con el artículo 2 de la Ley General de la Educación, es considerada como un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura así como para lograr el desarrollo del sentido solidaridad social. Además, es vista como un factor determinante para la adquisición de conocimientos y para la formación del hombre, en síntesis pues, es la educación concebida como un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad (CDHCU, 2012).

Sin embargo, en relación con las universidades y las instituciones de educación superior provistas de autonomía en la fracción VII del mismo artículo, la constitución establece que estas cuentan con la facultad y responsabilidad para autogobernarse, y para llevar a efecto sus fines de educación, investigación y difusión de la cultura, siempre atendiendo y respetando, los principios de libertad de cátedra e investigación y de libre examen de ideas. De igual manera se destaca que estas llevarán a cabo sus propios planes y programas, determinando además los criterios que habrán de prevalecer para el ingreso, promoción y permanencia de su personal académico.

Centrándonos en el caso del docente, y considerando que cada institución educativa del nivel superior habrá de definir sus propios criterios para el ingreso de su personal docente, es importante señalar que para poder cumplir con el objetivo de calidad en la educación superior, es imprescindible tener en claro cual habrá de ser el perfil y los rasgos que habrán de caracterizar al personal docente para su ingreso y permanencia, así como las competencias y necesidades de formación, actualización disciplinar y capacitación pedagógica, para llevar a efecto su proceso educativo de manera eficiente y con la calidad que exige la institución para cumplir con la misión, y los principios institucionales.

En el entendido de que dos de los grandes retos históricos del sistema educativo y de las instituciones educativas del nivel superior en particular, han sido la cobertura y la calidad de la educación, retos que a la fecha siguen vigentes.

A lo anterior se le suma el hecho de que para el logro de la calidad en la educación, es necesario transitar por tres caminos importantes: el de la eficacia, cuyo puerto de llegada se ubica en el logro de las metas y objetivos institucionales; el de la relevancia, que tiene como exigencia, el llegar a ofertar contenidos pertinentes, útiles

y de transcendencia, relacionados con la cuestión laboral y social; y el tercer camino, que corresponde a la eficiencia, para cuyo logro, es necesario no solo emplear los recursos con que se cuentan, sino usarlos en forma racional y de la mejor manera posible, de tal forma que los objetivos y metas se logren con el menor recurso y esfuerzo posible (Ávalos; 2009).

Otra vía para el logro de la calidad en la educación, se encuentra en el documento titulado; “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo, para alcanzar sus objetivos” en el cual se destacan tres aspectos relevantes relacionados con el docente y su formación, y los cuales son adaptables en la educación de nivel superior: el primero de ellos, corresponde al hecho de que al contratar al personal docente, habrá de buscarse que estos sean las personas más aptas para ejercer la docencia; un segundo punto, destaca el hecho de que habrá de trabajarse con estos docentes, hasta convertirlos en instructores eficientes; en tercer lugar y producto de lo anterior, se habrá de garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los alumnos (Michel Barber y Mona Moursehd, 2008).

De acuerdo con el Plan de desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit, el profesor de la institución debe “fortalecer el currículum universitario acompañado del compromiso de una planta académica sólida, que desarrolle actividades de tutorías y asesorías académicas en beneficio de sus estudiantes que incentive la participación en proyectos de investigaciones e intervención social, generando programas y actividades institucionales que atiendan la diversidad de intereses y aficiones de sus estudiantes mediante un ejercicio de integración y reconocimiento de éstos como el núcleo de la actividad educativa” PDI (2016-2022).

Parte sustantiva de la universidad es la docencia por lo cual es necesario la revisión del desempeño del docente como eje central a fin de brindar una educación de calidad, como uno de los retos que enfrenta nuestra universidad en este nuevo siglo. No obstante, para el logro de una escuela de calidad, uno de los factores asociados a las escuelas eficaces es la función directiva y el mismo desempeño del docente (Murillo 2003; Zorrilla 2006).

con los parámetros esperados se tiene que recurrir a la evaluación sistemática. Ésta es necesaria para conocer los niveles de eficacia y eficiencia que se observan en el proceso educativo, como condición indispensable para hablar de calidad de las instituciones educativas, por lo que uno de los elementos esenciales de toda institución, sin duda alguna es el docente.

Ahora bien, por lo que se refiere a la finalidad pedagógica de la evaluación, siempre será mejorar el proceso educativo. Según Mota (2003: 35), la mejora de este proceso puede abordarse desde tres perspectivas: a) el alumno y su aprendizaje, b) el maestro y su metodología de enseñanza, y c) el currículum y su manejo. Las tres están íntimamente relacionadas, pues no se pueden valorar indirectamente, es decir

no se pueden evaluar los aprendizajes de los alumnos si no se evalúa al maestro y su metodología de la enseñanza en relación con el curriculum.

De este modo, para que cumpla su finalidad la evaluación, es necesario contemplar todas y cada una de las funciones sustantivas del docente universitario, entre ellas la investigación, la docencia y la extensión y generación del conocimiento. Por ello es pertinente obtener todo un cúmulo de información a fin de poder evaluar de forma válida al docente. Igualmente, es necesario conocer su desempeño a través de encuestas de opinión a los alumnos; la supervisión y opinión de un jefe inmediato y de sus pares, así como la misma autoevaluación. Todo esto asociado a un sistema que permita al docente observar su actuación y desempeño, para que al mismo tiempo modifique sus hábitos y lo lleve a la mejora de su práctica y de su desarrollo profesional en el campo de la docencia.

El término evaluación ha sido enfocado y analizado desde diferentes puntos de vista, uno de ellos es el citado por (Gutiérrez Cerda 2000) quien plantea que: "La evaluación, más que un instrumento para calificar, es un medio que nos permite corregir algunas fallas y procedimientos docentes, retroalimenta los mecanismos del aprendizaje, permite planear nuevas experiencias de aprendizaje, así como revisar su desempeño docente e implementar las medidas correctoras inmediatamente".

Así pues, la evaluación constituye una parte esencial para poder entender la función del docente y su práctica dentro del aula, de esto depende la calidad de la enseñanza. Como afirma Valdez (2000: 2) "podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no se podrá tener realmente un perfeccionamiento de la educación".

Por otra parte, la evaluación que se aplique al docente debe de tener un carácter formativo, en vez de un carácter valorativo que pueda actuar a favor o en contra del mismo profesor. Es decir, hablamos de una evaluación que induzca al docente a la mejora continua de su práctica apoyado y ayudado siempre por un experto en cuestiones didácticas, pues de otra manera puede resultar insuficiente.

Según Mota Enciso (2003: 10), entre los beneficios de los programas de evaluación docente se pueden contar con el establecimiento de planes de desarrollo del profesorado. Este apartado cobra especial relevancia dado que con los resultados de la evaluación es posible diagnosticar áreas de mejora del trabajo docente, y a partir de este punto se podrán diseñar toda una serie de estrategias de programas institucionales que ayuden a la actualización y el mejoramiento del profesorado.

En este último punto se centra parte importante de la formación docente como una política institucional ya que con ello se abona a la mejora de los docentes, pues el tratamiento que se le dé a estos respecto a la capacitación y formación redundará en la mejora de los aprendizajes y de la enseñanza.

Según la UNESCO La calidad en la educación depende en buena medida de los docentes, es decir el docente es parte fundamental para el logro académico de los estudiantes de ahí que las diferentes organizaciones e instituciones al interior deben de trabajar para formar docente más eficaces, que permitan no solo la transmisión de conocimiento, competencias y habilidades, sino que estas verdaderamente se conviertan en instrumentos para mejorar su entorno.

Así mismo en el Informe educación 2030 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos de la UNESCO (2015) se reafirma la necesidad de revitalizar la figura del docente a nivel social y se destaca el papel que tiene este en la educación de calidad puntualizando en que “Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz.”

Por su parte la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE en el Acuerdo de cooperación para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010) como parte de las estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza en el aula, sugiere fortalecer la formación docente de forma inicial y posteriormente mediante capacitación continua lograr el desarrollo profesional de los mismos en la institución.

En este mismo sentido la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) plantea como objetivo consignado en el Artículo Tercero, Fracción VIII, de su Estatuto, de “impulsar la superación académica, capacitación y actualización del personal de las asociadas en áreas de desarrollo de la educación superior, ciencia, tecnología e innovación y de la gestión académica y administrativa”, es decir precisa la importancia que tienen el de fomentar la capacitación de los docentes de las IES.

Los efectos de la profesionalización del docente, como bien comenta Mota (2006), tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, es decir que como parte de su actividad el docente no solo imparta conocimientos a sus alumnos del área profesionalizante de su formación propia, sino que complementa esta con una sólida formación en aspectos pedagógicos y didácticos.

Estrategias didácticas

El aprendizaje de los alumnos es en las instituciones de educación superior es un factor primordial a efecto de no solo proporcionar conocimientos sino de propiciar la formación profesional que el campo laboral requiere por ello el docente en su ámbito de trabajo áulico debe de poner en práctica sus conocimiento didáctico pedagógico a efecto de lograr el aprendizaje deseado de sus discentes. De allí la importancia de

que el docente cuente con una preparación no solo disciplinar sino enfocada también al mismo tiempo a lo pedagógico que le permita el establecer una serie de estrategias didácticas pertinentes y adecuadas a los contenidos de la disciplina que imparte.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes en muchas ocasiones confunden los conceptos que ocasionan que no se apliquen las actividades pertinentes para desarrollar el aprendizaje de los alumnos, esto debido en parte a que los profesores de educación superior en su mayoría no han tenido ni tienen una formación didáctica que facilite este proceso.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. Procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender, es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente. (Ferreiro 2004).

Estrategias para aprender, recordar y usar la información. Consiste en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas, Son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. (Barriga, F. y Hernández, R. 1998).

Para Tobón (2010) las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” .Las estrategias hacen referencia a la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que implica todo un proceso que el docente debe de realizar para lograr este cometido, “procedimientos que se utilizan en forma reflexible y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos” (Barriga 2010).

Existe un gran variedad de estrategias que el docente puede hacer uso de ellas de acuerdo a las necesidades para lograr que sus estudiantes se puedan apropiar del aprendizaje logrando con ello un mejor desempeño en el campo laboral, por ello la importancia de conocer y diagnosticar en el trabajo áulico del docente que tipo de estrategias utiliza, cuáles no utiliza para poder ofrecer por parte de la UAN , un programa de capacitación y formación docente en el ámbito didáctico, tal y como lo señala el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit en el eje de ampliación de la cobertura y formación de calidad “una de las políticas en el cual va a regir su trabajo consiste en fortalecer la práctica docente de nivel medio superior y superior a través de proceso de actualización disciplinar, capacitación didáctica, e incorporación de tecnologías”.

Metodología

Para la realización del presente estudio se utilizó una metodología de tipo cuantitativo, con un enfoque descriptivo y exploratorio y se basa en cálculos de porcentajes para identificar elementos de mejora de la práctica docente por medio de las estrategias didácticas que utilizan los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Población y muestra

La población del presente estudio fue un total de 1080 docentes. Es importante destacar, que del total de instrumentos enviados, se obtuvo respuesta de 217 docentes, los que representan un 20.0% del total de la población que se le hizo llegar la encuesta de las diferentes áreas académicas.

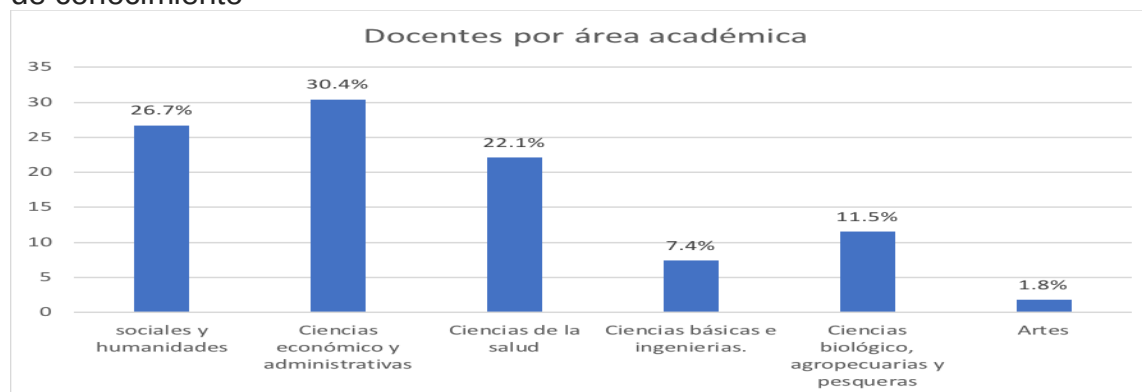
Instrumento de recolección de datos.

Para el procesamiento de los datos se recurrió al apoyo del programa de Google Forms, disponible en Internet, donde se diseñó una encuesta preguntándoles a los docentes cuales son las diferentes estrategias didácticas que más utilizan en sus clases, así como su formación profesional, grado de estudio, área donde trabaja, si es Perfil PRODEP. Para la difusión y recepción de los cuestionarios contestados, se hizo uso del correo electrónico

Resultados

Respecto al área académica donde se ubican los docentes entrevistados, se puede observar que el mayor porcentaje de los docentes que han contestado a la solicitud de información, se encuentran en el área de Ciencias Económicas Administrativas, con un total de 30.4%, seguido del área de Ciencia Sociales y Humanidades, con el 26.7%, del área de Ciencias de la Salud con el 22.1% y de Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras con 11.5 %, siendo los de menor participación Ciencias Básicas e Ingenierías, y Artes con un 5.7% y 2.1% respectivamente

Gráfico 1. Universidad Autónoma de Nayarit Distribución de los docentes por área de conocimiento



Fuente elaboración propia.

De igual manera a los docentes encuestados, se les preguntó, si contaban con perfil PRODEP, de los 192 docentes, el 41.1% se manifestó afirmativamente, mientras que un 58.9% señaló no contar con dicho perfil. Lo cual si bien es un aspecto positivo para la universidad, y en ello influye de manera significativa la formación docente, es importante que el docente se mantenga en los procesos formativos, ya que estos son coadyuvantes al logro del perfil deseable.

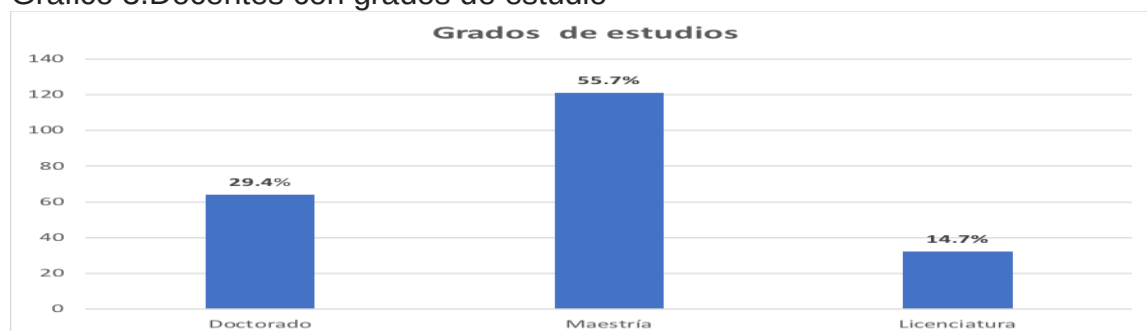
Gráfico 2. Docentes con reconocimiento de PRODEP



Fuente elaboración propia encuesta de necesidades de formación docente UAN.

Respecto al grado de estudio de los participantes en el estudio, un 55.7% de los docentes cuenta con maestría, seguido del doctorado y en menor medida de la licenciatura.

Gráfico 3. Docentes con grados de estudio



Fuente elaboración propia encuesta de necesidades de formación docente UAN.

En cuanto a las estrategias didácticas la pregunta realizada, está estrechamente relacionada con las estrategias didácticas que los docentes emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje, y en ellas se presentan diferentes opciones de respuesta para su elección.

Los resultados que se tuvieron al respecto, son que de los 217 docentes encuestados, las estrategias que más usan son: la de elaboración de proyectos un 71.4 %; seguida del ensayo con un 69.3 %; elaboración de mapas y redes conceptuales con un 68.2%; así como el uso del resumen, con un 65.6% del total de los docentes.

Por su parte, las estrategias didácticas de aprendizaje basado en problemas, informe de lectura y debate, fueron empleadas por un 54.7%, 58.9%, 58.3% de los docentes entrevistados, respectivamente. Cabe señalar que dichas estrategias didácticas, son las que los docentes encuestados utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ser precisamente estas, las que dominan o mejor conocen. Los resultados señalados se pueden observar en la gráfica que se presenta a continuación.

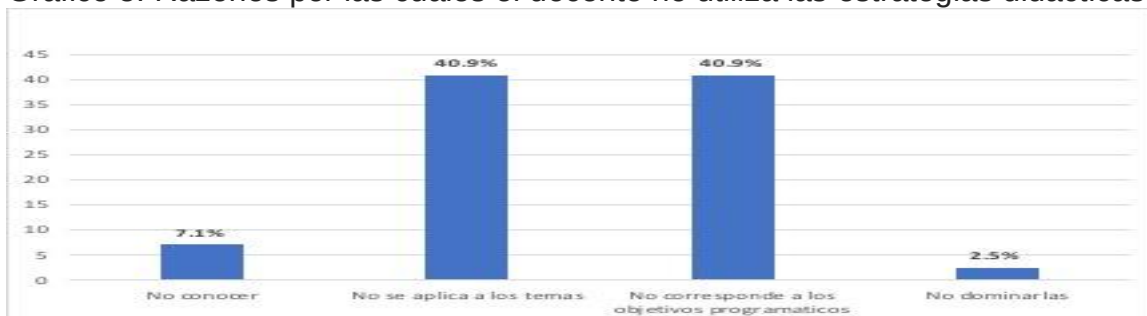
Gráfico 4. Estrategias didácticas que ha empleado en el proceso de enseñanza aprendizaje.



Fuente elaboración propia encuesta de necesidades de formación docente UAN.

Por otra parte hay una serie de estrategias didácticas que solo obtuvieron 1% de menciones o menos, en la encuesta, encontrándose entre ellas, las siguientes: Prácticas de campo, proyectos de intervención, exposiciones estudio de casos, prácticas profesionales, foros, imitaciones, presentación de proyectos turísticos, exposiciones grupales, exposiciones de productos generados por los estudiantes, estudio de caso, exposición de temas, aplicaciones y sistemas, videos, casos prácticos, estrategias de búsqueda en redes, cuadernillos de ejercicios, lectura comentada, ponencias, psicodramas, clases individuales, aprendizaje colaborativo, cuadro comparativo, uso de Moodle, y diálogos socráticos. Gráfico 5. Razones por las cuales el docente no utiliza las estrategias didácticas señaladas

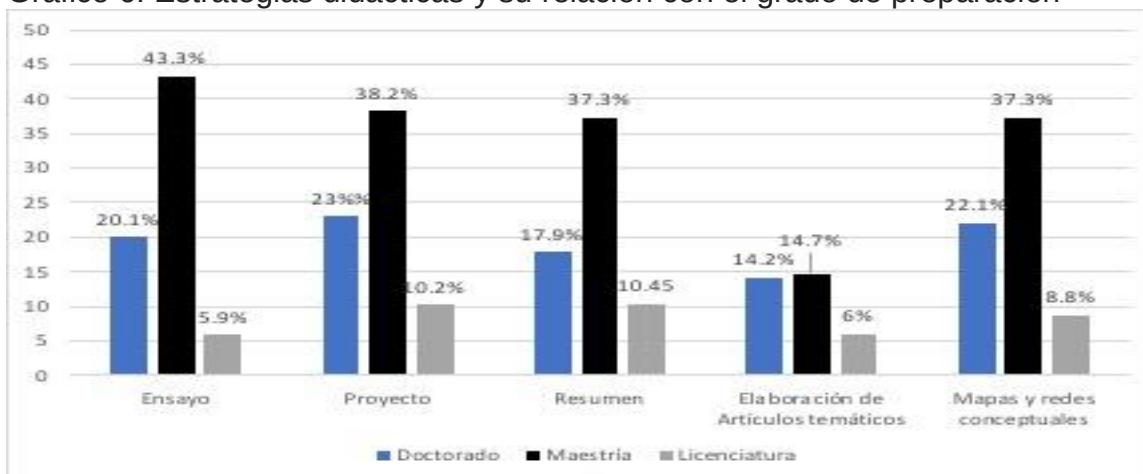
Gráfico 5. Razones por las cuales el docente no utiliza las estrategias didácticas.



Fuente elaboración propia.

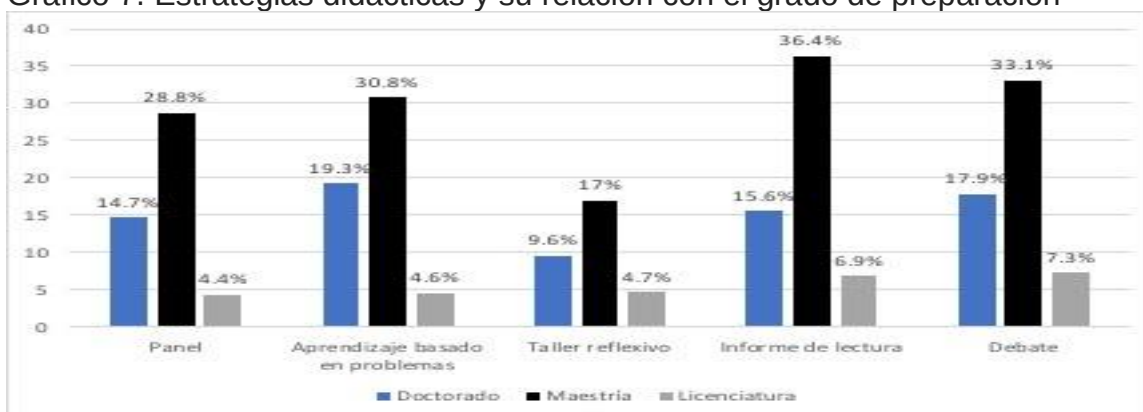
Así mismo en referencia a las estrategias didácticas empleadas por los docentes en su trabajo cotidiano en el aula, y su relación con los grados de estudios en el nivel de maestría obtuvieron un porcentaje favorable respecto a las estrategias utilizadas, seguido del grado de doctor y por último de licenciatura, tal y como lo muestra el gráfico 6 y 7.

Gráfico 6. Estrategias didácticas y su relación con el grado de preparación



Fuente elaboración propia.

Gráfico 7. Estrategias didácticas y su relación con el grado de preparación



Fuente elaboración propia

Conclusiones

La formación docente es uno de los ejes torales de la Instituciones de Educación Superior (IES), debido a la importancia que tiene en el desempeño profesional del docente, lo cual va impactar sin duda, en la calidad de la formación de los estudiantes y por ende en la calidad de la educación que la institución educativa ofrece.

De ahí que en la mayoría de las IES, se incorpore en sus planes de desarrollo, en sus políticas institucionales, en sus planes estratégicos, y/ o en sus principales líneas de acción, como objetivo prioritario, la promoción y realización de procesos de formación, capacitación y actualización, que contribuyan al desarrollo de las competencias docentes que favorezcan la calidad educativa, luego de analizar los resultados arrojados en las respuestas de los docentes se puede concluir que:

-Las estrategias didácticas que el docente encuestado más emplea en el proceso de enseñanza aprendizaje, son: ensayos, proyectos, resúmenes, elaboración de artículos, mapas y redes conceptuales, panel de discusión, aprendizaje basado en problemas, taller reflexivo, informe de lectura y debate.

Sin embargo se observó que no todos los docentes encuestados, emplean dichas estrategias en sus clases, y existe un número significativo de estrategias que no son utilizadas por el docente, por lo que se sugiere implementar cursos específicos de capacitación, en los que se trabaje inicialmente, con las estrategias que más se emplean para que los docentes que no incorporan estos recursos didácticos por desconocimiento o falta de capacidades y habilidades de tal manera que también ellos las integren a sus cursos, y posteriormente promover la capacitación sobre aquellas estrategias didácticas que emplea en menor medida en su práctica docente.

Bibliografía

- ANUIES (2017) Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior políticas específicas relacionadas con la ampliación de la cobertura, calidad, responsabilidad social universitaria, financiamiento.
- Ávalos, E. (2009). "Significado y Jerarquía de valores en docentes, alumnos y padres de familia de educación básica de los Estados de Colima y Nayarit", tesis doctoral, UAG. México
- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company. PREAL. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf mexico.
- Barriga A., Frida y Hernández R., Gerardo.(2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). La evaluación como experiencia total: logros - objetivos - procesos competencias y desempeño. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz Barriga, Ángel (2006). El enfoque de las competencias en la educación. ¿una alternativa o un disfraz de cambio. En perfiles Educativos. Vol. XXVIII. No. 111. Pp 7-36. Consultado en junio del 2012 [enhttp://virtual.chapingo.mx/propo/lecturas/competencias.pdf](http://virtual.chapingo.mx/propo/lecturas/competencias.pdf)
- Ferreiro R. "Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo". México. Ed.Trillas. (2007).
- Mota, Flavio (1999). "El maestro y la calidad". Revista Academia No 8UAG. México.

- Mota, F. (2006) Reflexiones sobre educación: La Docencia como Actividad Profesional, recuperado en Febrero 2018, <http://www.uag.mx/63/a04-01.html>
- Murillo, F. J. (2003). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: CIDE.
- OCDE. (2009) Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas internacionales.
- OCDE (2010) Acuerdo de cooperación para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.
- Plan de Desarrollo Institucional (2016-2022) Universidad autónoma de Nayarit
- Tobón, M. (2010). Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE. Bogotá Colombia.
- UNESCO. (2015). Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. INcheon, Corea del Sur.
- Valdez, H. (200) "La evaluación del desempeño docente" Revista Iberoamericana de educación (OEI).

Proyectos de colaboración: incidencia en la formación del estudiante universitario

Adriana Bernal Trigueros

adriana.bernal@uan.edu.mx

Guadalupe de Jesús González Arciniega

guadalupe.arciniega@uan.edu.mx

Amada Yolanda Sáenz Aguiar

amada.saenz@uan.edu.mx

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de Análisis: Modelos Educativos y Curriculares

Tipo de trabajo: Aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas

Introducción

El desafío de las Instituciones de Educación Superior es lograr su misión, partiendo de formar profesionistas que deberán cumplir exigencias sociales, por ello sus planes de estudio deben ser pertinentes socialmente, sustentados en un modelo curricular donde se evidencie la combinación entre lo teórico y lo práctico determinando el significado de lo que el estudiante aprende. Esto implica el conjugar las funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura y los servicios; donde la vinculación sea la estrategia principal para el desarrollo de las tres funciones.

En el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit como institución pública, en el Plan de Desarrollo Institucional (2016-2022) se establece en su misión:

“su compromiso en la formación integral del estudiante de nivel media superior y superior, la generación, conservación y divulgación del saber de todas las áreas del conocimiento, así como la extensión de los servicios, la promoción de la cultura y las manifestaciones artísticas; con un alto sentido de responsabilidad social, principios y valores universitarios para el desarrollo de una sociedad sustentable, más justa, equitativa y democrática” (UAN, 2016, pág. 14)

Asimismo, en su visión pretende lograr ser “...*formadora de profesionales con un profundo conocimiento disciplinar y sólida conciencia de su quehacer como ciudadanos, generadora de conocimiento, divulgadora de la cultura y promotora de la libre discusión de las ideas, su carácter público y autónomo simboliza dos diferentes trascendentales de su actividad y posibilitan en gran medida su misión*” (ibídem)

En la misión y visión se resalta la importancia de la responsabilidad social, la generación de conocimientos y la extensión de los servicios. Con base en esto, el 4

de Julio de 2017, se presenta el Documento de Programa de Colaboración Universitaria ante el Consejo Coordinador Académico por parte de la Secretaría de Extensión y Vinculación. En la misma fecha, fue aprobado con observaciones y firmado por los Consejeros el 21 de noviembre del mismo año. En agosto del mismo año, con aprobación de Consejo, se lanza la Convocatoria 2017-2018 para el registro de Proyectos de Colaboración Universitaria en la Dirección de Vinculación Académica de la Secretaría de Extensión y Vinculación.

En el documento del Programa de Colaboración Universitaria, se especifica el modelo para el diseño y desarrollo de Proyectos de Colaboración Universitaria (PCU), así como el enfoque teórico que fundamenta una propuesta metodológica adecuada a las condiciones institucionales y las formas de trabajo de los sujetos educativos del nivel medio superior y superior involucrado. (UAN, 2017, Pág. 9)

Con este programa, el objetivo principal es generar proyectos de colaboración pertinentes socialmente, que surjan de docentes o estudiantes con base en un diagnóstico situacional para identificar las problemáticas sociales donde el estudiante conecte lo aprendido en el aula con una situación real cuyo objetivo sea buscar soluciones, mediante un trabajo colaborativo entre los involucrados. *“Se busca generar espacios que motiven al estudiante a ser parte activa del proceso de aprendizaje y llevarlo a una reflexión profunda sobre las prácticas educativas, a innovar en metodologías y estrategias para un aprendizaje significativo y contextualizado” (Ibidem, pág. 13)*

A casi un año de los registro de los proyectos y con el propósito de hacer un análisis del impacto de los PCU, en este trabajo se pretende dar a conocer las aportaciones derivadas del Informe General de los Proyectos de Colaboración que se registraron bajo la Convocatoria 2017-2018 en la Dirección de Vinculación Académica de la Secretaría de Extensión y Vinculación de la UAN, a través de la entrega de informes parciales y finales por parte de los responsables y colaboradores de los PCU, obteniéndose hasta Julio de 2018, 15 informes finales y 13 informes parciales de un total de 22 proyectos registrados donde 3 de ellos son de reciente creación. En este primer intento, se muestran datos cuantitativos.

Con base en esto, se tiene incidencia en 6 municipios y 15 localidades de los cuales destacan las comunidades de Presidio de los Reyes y Real del Zopilote, Municipio de Ruiz; El Perico, Rosamorada; Guadalupe Ocotán, Naranjito de Copal, El Roble, Huaynamota, Las Higueras y Zoquipan, Municipio del Nayar; Real de Acuitapilco, Municipio de Sta. María del Oro; Salvador Allende, Santiago de Pochotitán, Potrero de la Palmita y Las Blancas, Municipio de Tepic.

En la Ciudad de Tepic en las colonias Moctezuma, Ojo de Agua, Indeco, Santa Cecilia, Santa Teresita, Nuevo Amanecer antes PRI, 3 de Julio, La Lomita, Emilio M. González, Loma Hermosa, El Mirador y la Reforma.

Sustentación

Para la sustentación en la generación de los PCU, se basa en el Programa de Colaboración Universitaria en los fundamentos teóricos constructivistas, aprendizaje situado y comunidades de aprendizaje.

Desde una visión constructivista se “afirma que para la construcción del conocimiento intervienen factores cognitivos que implican la acomodación constante de las estructuras mentales, en la cual se conjugan teoría/práctica y que ocurre en una relación [...] mediana social y culturalmente” (Delgado, 2011, citado por Matías y Hernández, 2014, pág. 12). Mientras que considerar un aprendizaje situado implica que “los aprendices participan, al principio periféricamente, en las actividades reales sociales. Eventualmente, los aprendices accederán a la cultura de su grupo, mediante su contacto con los expertos, en donde paulatinamente, con responsabilidad se comprometerán cada vez más e beneficio de su grupo social” (Lave y Wenger, 1991) Por ello la importancia de generar proyectos de colaboración como estrategia para que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos y le den sentido a lo aprendido, pensar como “una comunidad humana organizada que se construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural, para educarse a sí mismo, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo interno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no solo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades” (Torres, 2004, pág. 79)

Los PCU son una estrategia pertinente de colaboración de estudiantes y docentes con una población determinada que han decidido abordarla por la pertinencia que posee, donde se pone en práctica los saberes teóricos y prácticos de los distintos campos disciplinares, se desata el aprendizaje y abre la posibilidad de construir nuevos conocimientos juntamente con la población participante. Por tal razón, son un puente de dos o más vías que facilita a la comunidad universitaria a transitar por la brecha de la innovación, la consolidación de una formación académica con responsabilidad social, apertura por contribuir con el entorno, la pertinencia y calidad de los Programas Educativos.

Fundamentando esto desde la normativa institucional a partir del eje Vinculación Universitaria y Atención a Necesidades del Entorno en el que se menciona la importancia de “establecer mecanismos formales de interacción directa e indirecta, tanto al interior de la institución y en los distintos sectores de la sociedad, articulando esfuerzos con el fin de socializar el conocimiento como impulsor del desarrollo común y el bienestar social” (UAN, 2016, pág. 22), con la finalidad de atender a las demandas, exigencias y desafíos que presenta los diferentes contextos sociales.

La Universidad refrenda su compromiso por articular sus esfuerzos con la sociedad con miras a promover un desarrollo justo, equitativo, democrático y responsable con su entorno socioambiental, extendiendo sus servicios y cultura referidos a la investigación y docencia, bajo una responsabilidad social con identidad universitaria para la solución de las problemáticas sociales.

Metodología para la elaboración del informe

Para la elaboración del Informe General de los Proyectos de Colaboración Universitaria y que sirvieron de base para las aportaciones que se muestran en el siguiente apartado, en la Dirección de Vinculación Académica se cuentan con el Formato para el informe parcial (Ver imagen 1) y el formato SEVPI/FT-003 (Ver imagen 2), cuyo objetivo es evidenciar resultados y evaluar el impacto al intermedio y al final, así como con base en el Plan de Seguimiento especificado en un Documento de Trabajo de la misma dirección.

Imagen 1. Formato para informe parcial



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
Secretaría de Extensión y Vinculación
Dirección de Vinculación Académica



FORMATO PARA INFORME PARCIAL

Elaborado por:
Proyecto de Colaboración Universitaria:
Clave:

1. Nombre de los participantes

2. Objetivo del proyecto:

3. Fecha de cohorte del informe :

4. Lugar(es) donde se realizaron las actividades:

5. Número de personas beneficiadas DIRECTAMENTE* con las actividades:

Docentes	Estudiantes			
	Servicios social	Práctica Profesional	Voluntarios	Becarios

6. Número de personas beneficiadas INDIRECTAMENTE** con los servicios

Mujeres	Hombres	Niños(as)	Adolescentes	Adultos(as) mayores

*Beneficiarios directos: Aquellas personas que ejecutan las actividades como docentes, estudiantes, prestadores de servicio social, prácticas profesionales, voluntarios o becarios de la Institución Educativa, hasta la fecha de emisión del proyecto.

**Beneficiarios indirectos: Todas aquellas personas en quienes recaen las actividades, por ejemplo los miembros de la comunidad que participa, hasta la fecha de emisión del proyecto.

7. Mencione el porcentaje del logro alcanzado por meta planteada en el Plan Operativo de Ejecución:

META	ACTIVIDAD(ES)	RESULTADOS LOGRADOS	% Alcanzado
1)			
2)			
3)			



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
Secretaría de Extensión y Vinculación
Dirección de Vinculación Académica



8. Breve descripción de las acciones que realizaron durante las actividades.

ACCIONES:

9. ¿Hubo alguna actividad que no fue realizada? Anote cuál (es) fue(ron)

SI () NO ()

Descripción

10. ¿Qué capacidades generó o se fortalecieron en la comunidad?

12. ¿Qué actividades de gestión de recursos con otras instancias gubernamentales ha realizado?

MATERIALES PROBATORIOS

11. Deberán enviar fotos, videos, recortes de prensa, publicaciones o cualquier otro tipo de archivo y/o material probatorio al siguientes correo electrónico: quedupg.academ@uan.edu.mx o entregarlo de manera física en la Dirección de Vinculación Académica con la responsable de los Proyectos de Colaboración Universitaria.

12. Incluir máximo diez fotos de las diferente actividades realizadas e incluir una foto del grupo.

NOTA: El formato de las fotos será en formato JPG.

Fuente: Construcción del formato en la Dirección de Vinculación Académica de la Secretaría de Extensión y Vinculación de la UAN.

Imagen 2. Formato de Evidencias, Evaluación y Resultados. SEVPI/FT-003



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
Secretaría de Extensión y Vinculación
 Dirección de Vinculación Académica



SEVPI/FT-003
 EVIDENCIAS, EVALUACIÓN y
 RESULTADOS
 PROYECTO DE COLABORACIÓN

El o los responsables de cada proyecto de colaboración deberán entregar en la Secretaría de Vinculación Académica en digital (CD o USB) la siguiente información para monitoreo, revisión y evaluación del progreso y desempeño del proyecto de colaboración.

I. EVIDENCIAS

1.- Reporte detallado especificando las actividades desarrolladas por los colaboradores (estudiantes) antes, durante y después de la implementación del proyecto de colaboración.

NOMBRE	PROGRAMA ACADEMICO	ACTIVIDAD A DESARROLLAR	APRENDIZAJE OBTENIDO	FECHA	Nº. DE HORAS TRABAJADAS POR SEMANA	OBSERVACIONES

2.- Material fotográfico

3.- Material audiovisual (videos)

4.- Tabla en Excel con información de colaboradores (Docentes y estudiantes)*

NOMBRE	AREA O UNIDAD ACADEMICA	PROGRAMA ACADEMICO	RESPONSABLE PROYECTO	TELEFONO	CORREO

*Generar una tabla por grupo de colaboradores

II. EVALUACIÓN

El o los responsables de manera autónoma determinarán los instrumentos más adecuados para determinar la eficacia, eficiencia e impacto del proyecto.



- 1.- **Eficacia:** Grado en que se cumplieron los objetivos
- 2.- **Eficiencia:** Indica el modo en que se organizó y empleo el recurso disponible para el proyecto.
- 3.- **Impacto Perfil de egreso:** Muestra los efectos curriculares a mediano y largo plazo que tuvo el proyecto para los colaboradores (estudiantes)
- 4.- **Impacto social:** Muestra los efectos (positivos o negativos) a mediano y largo plazo que tuvo el proyecto para los participantes (población objeto de la intervención)

III. RESULTADOS

1. Informe de resultados se dará por medio de Tablas y Graficas, con su respectiva interpretación.

INFORMES

Dirección de Vinculación Académica
Tel 2 11 88 00 Ext 8798
Correo electrónico: vinculacionacademica@uan.edu.mx

Fuente: Formato elaborado en la Dirección de Vinculación Académica de la Secretaría de Extensión y Vinculación. Consultar en <http://www.uan.edu.mx/es/dssb-descargables>

Aportaciones

Los Proyectos de Colaboración Universitaria son una estrategia que permite vincular la docencia, la extensión-vinculación y la investigación, al poner en práctica los saberes teóricos, prácticos, metodológicos y axiológicos de los diferentes Planes de Estudio de las disciplinas participantes, en distintos espacios de las realidades locales. Segundo, posibilita reconocer, reaprender, construir y formar conocimientos en colaboración con la población beneficiaria tanto para el abordaje de las problemáticas, como la puesta en marcha de las estrategias de solución desde una postura dialógica, respetuosa y participativa, generando elementos para la investigación sea desde un enfoque puro, la investigación acción participativa, estudio de caso u otros acordes al proceso.

Desde la vinculación y la extensión, con la puesta en marcha de los PCU, se genera interlocución, retroalimentación y disposición por contribuir de manera comprometida y responsable con la sociedad, lo que implica una colaboración con instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, líderes naturales, autoridades tradicionales y civiles de las diferentes poblaciones, público interesado y el sector privado.

Para el 2017 y parte del 2018, el desarrollo de los PCU a través de sus representantes y colaboradores, lograron la colaboración de las siguientes instituciones:

- Centro de Desarrollo Indígena, Ruiz y Tepic
- Escuela Secundaria Federal No. 2
- Centro de Colaboración Universitaria
- Escuela Primaria Constitución 1917
- Jardín de Niños Acayapan
- Escuela Primaria Mariano Matamoros

- Escuela Primaria Mártires 20 de Febrero
- Escuela Primaria Huye Maítzika
- Hilvanando Nuevos Horizontes A.C
- Preescolar Ne Niew
- Centro de Internamiento para personas adolescentes
- Universidad Autónoma de Nayarit
- Asilo de Ancianos Juan de Zelayeta
- Hospital Central Tepic
- Asilo de Ancianos Hermoso Atardecer
- Casa Materno Infantil Asunción de María
- Guerreros de la Vida A.C
- Cruz Roja Mexicana
- Casa del Estudiante de la UAN
- Casa Hogar Ana Frank
- Casa Hogar Fundavit
- Fundación Animalista Nacahue
- DIF-Estatal
- Centro de Atención Múltiple CAM 1

Siendo 24 las instituciones participantes en los Proyectos de Colaboración Universitaria 2017-2018, mismas que pertenecen en un 46% al sector educativo, 38% al sector social y 16% al sector gubernamental. El tipo de colaboración gira desde la promoción para la salud, reforestación, desarrollo de habilidades de lecto-escritura, prevención del suicidio, mitigación de conductas sexuales de riesgo, formación de competencias matemáticas y de educación para la vida, promoción de la ciencia y la tecnología a través del diseño de prototipos, el desarrollo de actividades productivas, por mencionar algunas. Cada una orientada al cumplimiento de objetivos que tienen pertinencia a una problemática social determinada.

En el marco de la convocatoria 2017-2018, se registraron 22 Proyectos de Colaboración Universitaria, aunque tres de ellos son de reciente creación. De los 20 proyectos que culminaron en su primera etapa 50% pertenece al Área de las Ciencias Sociales y Humanidades, 25% a las Ciencias Económicas y Administrativas, 10% a Ciencias de la Salud, 5% a las Ciencias Básicas e Ingenierías, 5% a las Ciencias Biológicas, Agropecuarias y Pesqueras y 5% corresponde al Programa Peraj “Adopta un Amigo”, programa Universitario asignado a la Dirección de Vinculación Académica de la Secretaría de Extensión y Vinculación. Bajo esta convocatoria, el Área de Artes no cuenta con PCU registrados.

En la siguiente Tabla se muestran los datos generales del número de PCU por Área de conocimiento.

Tabla 1. Datos de los Proyectos de Colaboración Universitaria por Área de Conocimiento

Datos de los Proyectos de Colaboración Universitaria por Área del Conocimiento		
Área de Conocimiento	Número de PCU	Número de Programas Académicos
Área de Ciencias Sociales y Humanidades	10	6
Área de Ciencias Económicas y Administrativa	5	5
Área de Ciencias Biológicas Agropecuarias y Pesqueras	1	1
Área de Ciencias de la Salud	4	4
Área de Ciencias Básicas e Ingenierías	1	1
Área de Artes	0	0
Secretaría de Extensión y Vinculación	1	1
Total	22	18

Fuente: Construcción de las autoras

Por lo que, fueron nueve Unidades Académicas participantes que tienen Proyectos de Colaboración Universitaria. De los 20 PCU que entregaron resultados de sus actividades, 7 son de carácter disciplinar, 13 multidisciplinarios involucrando a diferentes profesores y estudiantes de 18 Programas Académicos.

El desarrollo de los PCU involucró la participación de 141 docentes y 945 estudiantes por área del conocimiento, con un impacto significativo de 4990 personas beneficiadas directamente con las actividades, 2082 beneficiarios indirectos y un total de 1011 núcleos familiares (Ver Tabla 2)

Tabla 2. Datos de los Proyectos de Colaboración Universitaria por Unidad Académica

DATOS DE LOS PROYECTOS DE COLABORACIÓN UNIVERSITARIA POR UNIDAD ACADÉMICA					
UNIDAD ACADÉMICA	NÚMERO DE PCU	NUMERO DE DOCENTES	NÚMERO DE ESTUDIANTES	NO. DE BENEFICIADOS DIRECTOS	NO. DE BENEFICIADOS INDIRECTOS
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS SOCIALES	5	31	55	1263	38
UNIDAD ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES	5	29	32	418	114
UNIDAD ACADÉMICA DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN	3	46	814	3133	1900
UNIDAD ACADÉMICA DE ECONOMÍA	2	9	9	0	0
UNIDAD ACADÉMICA DE TURISMO	1	10	5	0	0
UNIDAD ACADÉMICA DE AGRICULTURA	1	6	3	0	0
UNIDAD ACADÉMICA DE SALUD INTEGRAL	1	2	5	43	0
QUIMICO					
FARMACOBIOLOGO	1	2	3	0	0
CIRUJANO DENTISTA	1	2	3	0	0
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍAS	1	2	3	120	0
UNIDAD ACADÉMICA DE ARTES	0	0	0	0	0
DIRECCIÓN DE VINCULACIÓN ACADÉMICA	1	2	13	13	30
TOTAL	22	141	945	4990	2082

Fuente: Construcción de las autoras

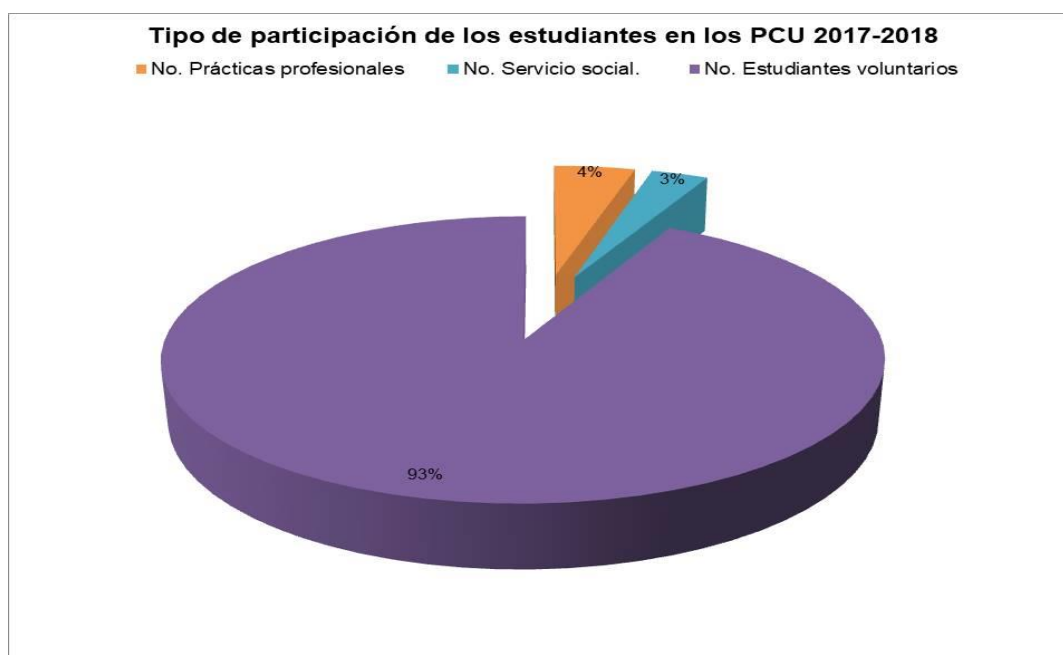
Cada PCU lleva un registro de los beneficiarios directos e indirectos con la colaboración de las Instituciones participantes. Algunos de los beneficiarios son aliados importantes para la legitimidad, confianza y apertura hacia las poblaciones, lo que permite un acercamiento sentido, empático y colaborativo para el abordaje de las problemáticas que se viven en el contexto. El trabajo colaborativo ha desencadenado el desarrollo de capacidades, atención de problemáticas y construcción de soluciones colectivas con miras a trascender en las formas de vivir, construir el conocimiento y adquirir aprendizajes más allá del aula.

La información de la Tabla 2, se generó con base en la información proporcionada por los responsables de los PCU para el Informe Final bajo la Convocatoria 2017-2018. Los datos de los beneficiarios directos e indirectos que se encuentran en cero, aún no culminan de presentar dicho informe.

El tipo de participación de los estudiantes en los PCU, en su mayoría son de carácter voluntario y en menor proporción en calidad de prestación de servicio social y prácticas profesionales (Ver Gráfico.1)

La respuesta de los estudiantes en relación al tipo de participación en los PCU se convierte en un área de oportunidad, porque tiene la posibilidad de integrarse en cualquier momento de su formación disciplinar, tiene una opción para la puesta en marcha de sus saberes teóricos, prácticos y metodológicos, así como aprender a aprender con el colectivo de profesores y estudiantes al momento de incidir en una realidad determinada desde su campo del conocimiento y múltiples miradas disciplinares.

Gráfica 1. Tipos de participación de los estudiantes en los PCU 2017-2018



Fuente: Construcción de las autoras

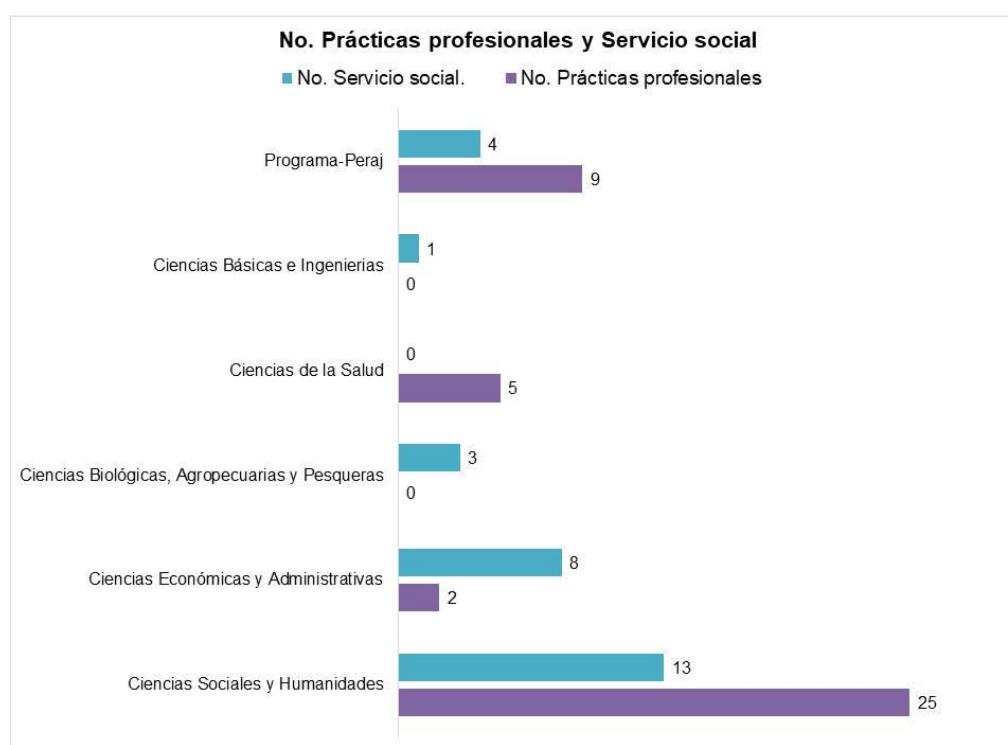
A partir de los registros que elaboran los responsables de los PCU queda evidente que el involucramiento de los estudiantes resulta estratégico para la formación de un compromiso social sentido e inteligente, se aplican las competencias de su campo disciplinar, se desarrollan habilidades para la construcción de aprendizajes desde el interfaz de los distintos conocimientos y saberes sean científicos y locales, se apropian de los procesos y participan colectivamente en el desarrollo del proyecto en un ambiente respetuoso y práctico.

El tipo de participación de los estudiantes, aunque sea de carácter voluntario, sin duda transitará al desarrollo de sus prácticas profesionales y servicio social siempre y cuando se mantenga el seguimiento durante su proceso formativo por parte de los

profesores responsables del proyecto, sus tutores, profesores de unidad de aprendizaje y desde el mismo Programa Académico participante.

Conforme a la tendencia del tipo de participación y del periodo 2017-2018, 41 estudiantes realizaron sus prácticas profesionales y 29 su servicio social con un total de 70. (Ver Gráfico 2. Tipo de participación de los estudiantes en PCU por Área del Conocimiento).

Gráfica 2. No. Prácticas profesionales y servicio social



Fuente: Construcción de las autoras

Con los datos generales antes mencionados, los PCU han significado una estrategia de vinculación y extensión universitaria que ha movilizado a los programas académicos para llevar los procesos de enseñanza-aprendizaje fuera del aula, abordar problemáticas y construir conocimientos desde un escenario dialógico, dialéctico, democrático y solidario desde los distintos sentidos que dinamizan las realidades locales.

Puntos por discutir

Con base en lo anterior se pone a discusión los siguientes puntos:

- Con base en el 1er Informe de la Administración 2016-2022 de la UAN, en el Nivel Superior se cuenta con una matrícula de 17,011 estudiantes. Con base en esto aún está el reto de involucrar más estudiantes en la participación o generación de PCU bajo una responsabilidad social, debido a que sólo 945 participaron en el cohorte 2017-2018 siendo un 6% de la población estudiantil. Asimismo, el reto es ampliar la participación a los estudiantes de educación media superior y posgrado.
- Generar por lo menos un proyecto multidisciplinar por área de conocimiento con base en la metodología del Programa de Colaboración Universitaria.
- Generar políticas y normatividades para fortalecer la gestión para el desarrollo de estos proyectos con base en lo establecido en el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022.
- Fortalecer la visión que se tiene sobre la extensión universitaria y el impacto en la pertinencia de los planes de estudio y por tanto en la formación de los estudiantes, así como de los docentes.
- Articular los esfuerzos del Modelo de Colaboración Universitaria y las zonas de incidencia local de los PCU en el Modelo Académico de la Universidad, con la finalidad de visibilizar las formas de relación y articulación con dos funciones sustantivas de igual importancia, la docencia y la investigación.

Bibliografía

- Castillo Briceño, C. (2011). Comunidades de aprendizaje: una opción ante el fracaso escolar. Revista de Sedes Regionales. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/666/66622603006.pdf>
- Lave J. y Wenger, E. (1991) Situated Learning: Legitimate Perypheral Participation. Estados Unidos: Cambridge University Press. Recuperado de: www.amazon.com
- Matías, A. y Hernández, A. (2004). Positivismo, Dialéctica Materialista y Fenomenología: Tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. Revista Actualidades Investigativas en Educación. V. 14, N. 3 Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16155/18115>
- UAN. (2016). Plan de Desarrollo Institucional. Tepic, Nayarit: UAN
- UAN. (2017). Programa de Colaboración Universitaria. Tepic, Nayarit: UAN
- Informe General de los Proyectos de Colaboración Universitario registrados bajo la Convocatoria 2017-2018. Documento de Trabajo. 2018. Tepic, Nayarit: UAN.

Derechos Universitarios en la Universidad Autónoma de Nayarit

*Los países libres son aquellos en los que
son respetados los derechos del hombre
y donde las leyes, por consiguiente,
son justas.
Maximilien Robespierre*

Alma Cecilia Medina Alcázar
Almacecy07@hotmail.com
Héctor Torres Ríos
htorios@hotmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de Análisis: Cambios paradigmáticos

Tipo de Trabajo: B) Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

La universidad, esa institución académica que tiene como finalidad la formación integral del ser humano, indiscutiblemente no debe limitarse a la instrucción profesional e intelectual de los individuos; debe procurar una educación completa basada en los cuatro pilares esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; no puede olvidar su responsabilidad y compromiso con la sociedad, con el fortalecimiento de los valores y el respeto por la dignidad humana; en este sentido, las universidades, y particularmente las universidades públicas no pueden estar al margen de asuntos de gran interés como lo es en la actualidad la protección de los derechos humanos, y por supuesto, de los derechos universitarios.

En el presente texto encontraremos un análisis sobre la importancia que poseen los órganos defensores de derechos universitarios en la actualidad, así como la necesidad de que sean instaurados órganos de esta naturaleza en todas las instituciones de educación superior del país, y particularmente en la Universidad Autónoma de Nayarit. En este orden de ideas, se inicia con una breve explicación del surgimiento de la educación superior en el Estado de Nayarit, así como un análisis evolutivo de esta casa de estudios; se aborda en segunda instancia una perspectiva histórico conceptual de los derechos universitarios, y finalmente se exponen las razones por las que se considera pertinente la incorporación de un órgano protector de derechos universitarios en esta institución. Trabajo emanado de la investigación organismos defensores de derechos universitarios.

El nacimiento de la educación superior en Nayarit

El proceso de crecimiento económico en Nayarit, una región poco desarrollada en México, se encuentra estrechamente relacionada con la educación superior que se oferta en la región; cabe señalar que los antecedentes de la educación superior en el estado tienen un fuerte vínculo con la iglesia católica pues la construcción del Seminario Diocesano de Tepic que abre sus puertas en el año 1892 (Luna, 2004, p. 3 – 5) a quienes desean hacer estudios eclesiásticos y en humanidades, marcó el inicio de la educación superior en Nayarit.

La ideología religiosa, enfrentada con el estado da impulso a un proyecto educativo propuesto por el entonces Gobernador del Estado, Luis Castillo Ledón; nos referimos al *Instituto del Estado* que se creó en 1930, (Íbidem, p.4) al cual se adhirieron algunas escuelas y unidades académicas que en ese tiempo el Estado Mexicano brindó facilidades para que se instalaran en Nayarit; es importante señalar que en ese periodo se dio impulso también a dos centros educativos: la denominada Escuela Tipo y la Escuela Normal.

Posteriormente, se hacen intentos por crear en el estado la Escuela de Jurisprudencia de Nayarit; tiempo después, en 1969, en medio de los complejos contextos económicos, políticos, culturales y sociales, nacionales y locales, nació la institución educativa denominada Universidad de Nayarit (UNI-NAY), durante el gobierno de Julián Gascón Mercado, con el proyecto educativo "El camino de plata hacia la cultura". Esta institución obtiene su autonomía en 1975 y adquiere en la misma fecha el nombre con que se le conoce en la actualidad: Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). (Ídem)

La Universidad Autónoma de Nayarit: Contexto y evolución

Uno de los más importantes avances que en materia de educación superior ha tenido nuestro estado es sin duda la creación de su máxima casa de estudios, la Universidad Autónoma de Nayarit, que por exactamente cuarenta y siete años ha contribuido con la formación de cientos de miles de profesionistas que hoy en día se encuentran brindando un servicio a la sociedad en las distintas áreas de conocimiento, en el ámbito local, nacional e incluso internacional.

Es importante señalar que en los inicios de la universidad, la fuerza de trabajo económicamente activa en el estado estaba vinculada con el agro, así como grandes empresas internacionales agrícolas (principalmente tabacaleras), por lo cual la carrera de agricultura, junto con las de Derecho, enfermería, Odontología, Comercio y Administración, fueron las primeras en ofertarse. (Castellón, 2003).

Durante esta década, la matrícula de la universidad se concentraba en las carreras biológico agropecuarias, debido al fenómeno de contratación federal; sin embargo,

en la década siguiente la situación cambió debido a los estragos causados por la crisis económica, lo que obligó a los egresados de éstas carreras a emigrar a otros estados de la república, provocando una drástica reducción de la matrícula en las carreras profesionales. (Ídem) Más tarde, en la década de los ochenta, después del cierre de las empresas paraestatales, la población se desplazó hacia el sector servicios, lo que motivó que durante este periodo se formaran agrónomos, veterinarios, ingenieros pesqueros, ingenieros químicos, contadores públicos, economistas, licenciados en turismo, médicos y odontólogos. (Ídem)

Actualmente, la oferta educativa de la universidad se conforma por un total de 37 programas de licenciatura, 17 programas de posgrado y 14 especialidades, distribuidos en las distintas áreas de conocimiento: Artes, Ciencias biológico agropecuarias y pesqueras, Ciencias económicas y administrativas, Ciencias básicas e ingenierías, ciencias de la salud y ciencias sociales y humanidades. (UAN, 2017) oferta que estamos ciertos seguirá en constante cambio, atendiendo las necesidades sociales y profesionales actuales.

Otro aspecto que es importante mencionar en la evolución de la universidad son los distintos modelos de organización que ha adoptado a lo largo de su historia; de acuerdo con Pérez, et al. (2004, p. p. 64 – 110) se identifican cuatro modelos que ha adoptado desde su fundación hasta el año 2002; a partir de ese año dio inició la llamada reforma universitaria, modelo educativo que sigue vigente en la actualidad.

Es así que podemos afirmar que a lo largo de su historia la universidad ha pasado por los siguientes cinco modelos educativos:

- ✓ La Universidad Tradicional (1969-1974)
- ✓ La Nueva Universidad y la Universidad de la Planeación (1974-1983)
- ✓ La Universidad de Excelencia, de la Planeación y Programación (1984-1988)
- ✓ La Universidad de la Modernización 1990-2002)
- ✓ La Reforma Universitaria. La Universidad de Calidad (2002 - a la fecha)

Sin el ánimo de profundizar en cada uno de los modelos, se expondrán brevemente sus principales características, tratando de sintetizar la evolución histórica de la forma de organización, pero haciendo énfasis también en lo que a derechos humanos y universitarios respecta.

La Universidad Tradicional (1969 - 1974)

El modelo académico con que se fundó la UAN en 1969, corresponde al modelo de universidad liberal francesa (Napoleónico), esto es, un modelo basado en escuelas, facultades y preparatorias con un sesgo positivista; un modelo tradicional donde se privilegia la exposición de cátedra, el autoritarismo académico y la represión.

La oferta educativa se centró en formar profesionistas que atendieran las necesidades agrícolas: Agronomía y veterinaria; para las necesidades de urbanas Derecho y Comercio; y para la atención de la salud, Enfermería y Odontología; estas últimas con la intención de atender la demanda de las mujeres que se incorporaron al mundo profesional; (Ídem)

En este proceso, los actores educativos de este modelo universitario se enfrentaron a las secuelas dejadas por el movimiento estudiantil de 1968, es decir, un modelo donde los derechos estudiantiles eran reprimidos. En agosto de 1968 se aprueba la Ley Orgánica para la Universidad de Nayarit, previendo la protección de la libertad garantizada por la constitución y castigar las faltas realizadas por los integrantes de la comunidad universitaria, a través de “la comisión de responsabilidades, los consejos de facultad y de escuela y el consejo general universitario. (SGG, 1969)

La Nueva Universidad y la Universidad de la Planeación (1974-1983)

Este modelo académico pretendía traducir los propósitos gubernamentales a estrategias capaces de repercutir en el trabajo universitario, estableciendo programas específicos, objetivos alcanzables y metas medibles; para lograrlo, se propuso la transformación de fondo de los métodos de enseñanza aprendizaje donde la alternancia de la teoría y la práctica fuera una constante en el proceso del conocimiento científico; (Pérez, et al., 2004, p. p. 76) sin embargo, el modelo tuvo un retroceso debido a los problemas políticos por los que atravesó el estado, los cuales impactaron al interior de la universidad, ocasionando el regreso al modelo tradicional.

En éste periodo de autonomía universitaria, la educación superior enfrentó un crecimiento de la matrícula sin precedentes, posibilitando el ingreso a jóvenes pertenecientes a estratos bajos y de la clase media, antes excluidos. El referente de masificación, combinado con la gratuidad de la enseñanza, criterios laxos en la selección, la falta de crecimiento de la planta laboral y las dificultades para conformar un proyecto educativo formaron una imagen de *dudosa* calidad de la educación en la UAN.

La nación atravesó por crisis económicas y la caída de los precios del petróleo, lo cual puso en aprietos la estrategia económica basada en el modelo desarrollista adoptado, lo que impactó al financiamiento otorgado a la Educación Superior.

De 1970 a 1982, la política educativa fue de apoyo financiero para recuperar credibilidad, bajo el discurso de “apertura democrática y reforma educativa,” se contiene la migración estudiantil al centro del país mediante la desconcentración, la emigración y saturación de estudiantes en el IPN y la UNAM.

En el año de 1975, la Ley Orgánica para la Universidad de Nayarit, es reformada en varios de sus artículos, no hay cambios en el sentido de la protección a los derechos

de la comunidad universitaria; lo más importante de este decreto es la declaración de la autonomía.

En 1980 se reforma nuevamente la Ley Orgánica de la Universidad, concretamente en su artículo 46, incluyendo la obligación del Rector de presentar un informe anual ante el Congreso del Estado de Nayarit, informando la situación académica y financiera de la institución, lo cual representó un avance en materia de transparencia.

La Universidad de Excelencia, de la Planeación y Programación (1984 – 1988)

El tercer modelo educativo se caracterizó por estar impregnado de la planeación institucional, motivado por el surgimiento del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNPPES), como instrumento de carácter operativo para establecer las bases de funcionamiento de instituciones de educación superior; (Ibídem, p. 94) se pretendía introducir la planeación como una práctica permanente en el ejercicio de la educación superior del país, y nuestra Universidad no fue la excepción.

Entre 1982 y 1995 las universidades enfrentan un conflicto caracterizado por las políticas educativas de corte neoliberal (Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari). Con el discurso de modernización educativa y descentralización se pretende lograr la excelencia académica, calidad educativa, eficiencia y modernización de la educación; fenómeno que orientó a las Instituciones de Educación Superior (IES) a cambiar sus proyectos y procesos formativos (reorganización curricular), ocasionando al interior de ellas, contradicciones y conflictos de carácter disciplinario, institucional, económicos, entre otros. De esta manera se empieza a establecer un sistema de evaluación y control del desempeño de las instituciones de educación superior; sistema que ha permanecido y que incluso ha tomado mayor fuerza en los últimos años.

La Universidad de la Modernización (1990-2002)

En este periodo, el modelo universitario proponía que la estrategia general de desarrollo universitario debería tener como base el mejoramiento de la estructura de la Universidad, a fin de aprovechar los recursos universitarios de manera coherente y coordinada. (Ibídem, p. 95) El desafío que enfrentó la universidad en esta época fue la crisis, en la cual se restringe y reduce el financiamiento, (estrategia política utilizada en los años ochentas y noventas), bajo el pretexto de elevar la calidad académica y encasillar a las universidades en el proyecto de estado (preparar profesionistas para el empleo), así como el pretexto de racionalizar la infraestructura, el equipo y los recursos humanos.

La Reforma Universitaria. La Universidad de Calidad (2002 - a la fecha)

El último modelo educativo de la Universidad, aún vigente, es el de la reforma universitaria; en este periodo surgen los problemas estructurales más agudos dentro de la UAN, según Castellón Fonseca (2003); entre ellos se pueden mencionar: la falta de un fondo de pensiones que garanticen las jubilaciones, la falta de financiamiento (último lugar nacional) federal y estatal, carencia de garantía de seguridad social para los trabajadores, deudas muy fuertes con el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y con el INFONAVIT; problemas que, como es de conocimiento público, siguen estando latentes y que han sido la causa de llevar a la Universidad al borde de la quiebra financiera.

En estas circunstancias, la UAN también tiene que lidiar con la política económica adoptada en el país de corte neoliberal y modernizador, de gran impulso a la iniciativa privada y al comercio internacional como estrategia para resolver la crisis. La privatización de la producción de servicios, el recorte al gasto social, el aumento de las desigualdades sociales, pérdida de empleo, deterioro de los salarios, altas tasas inflacionarias y devaluaciones de la moneda. Otro factor a enfrentar es el de implantar mecanismos de acreditación de calidad para garantizar la formación de sus egresados.

La Reforma Universitaria se compone de tres apartados: la reestructuración académica, reestructuración administrativa y restauración normativa.

Dentro de *la Reforma Académica* se contemplan evaluaciones externas, diseño del currículo, nueva oferta educativa en licenciatura y posgrado, y formación integral de los estudiantes con la implementación de un centro psicopedagógico y actividades deportivas; *la Reforma Administrativa* contempla la solución a los problemas de pensiones y jubilaciones, obtención de mayores subsidios, otros recursos extraordinarios, certificación de procesos administrativos, reestructuración organizacional y rendición de cuentas; y finalmente, *la Reforma Normativa* contempla la revisión y aprobación de la nueva Ley Orgánica de la UAN y el Estatuto de Gobierno, por el Consejo General Universitario.

En el año 2003 se socializa el documento rector de la reforma, se aprueba y pone en marcha el nuevo plan de estudios de bachillerato, se aprueba la nueva Ley Orgánica de la UAN y Estatuto de Gobierno, siendo éstos los que rigen la vida de nuestra máxima casa de estudios aun en la actualidad.

A lo largo de estos cuarenta y siete años de agitada existencia y en medio de la problemática expuesta, nuestra universidad no se encuentra exenta de la vulneración de derechos de los actores universitarios, lo que hace evidente la carencia de un órgano que regule los derechos que otorga la legislación universitaria; en este sentido, haremos referencia en apartados subsecuentes a la importancia de que la Universidad Autónoma de Nayarit cuente con un órgano defensor de los derechos universitarios.

Como se puede observar en el transcurso histórico de la ley orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, la defensa a los derechos universitarios ha sido mínima, esto ocasionado por los diferentes acontecimientos económicos, políticos y sociales por los que ha atravesado, de ahí la importancia que en esta época de la incorporación de los derechos humanos en México la UAN los promueva dentro y fuera de sus muros.

Los derechos universitarios, perspectiva histórico conceptual

Como se aborda en el artículo *Los derechos humanos y su vínculo con los derechos universitarios*, (Medina y Fernández, 2017 p. 123) la universidad pública es un espacio oportuno para la promoción y defensa de los derechos humanos, particularmente si hacemos referencia a la responsabilidad que tienen como instituciones promotoras del cambio y desarrollo social. Esta función de las universidades se vio incrementada a partir de la reforma constitucional de 2011 cuando quedó estableció en nuestra Carta Magna que todas las autoridades en el ámbito de sus competencias se encuentran obligadas a promover, defender y proteger los Derechos humanos; en este sentido, las instituciones de Educación Superior no pueden ser la excepción, están pues obligadas a contribuir con la protección de los derechos humanos desde peldaños inferiores, por tanto, se debe iniciar con la protección de los derechos de sus integrantes; es decir, la protección de los derechos universitarios.

Por derechos universitarios entendemos a aquellas prerrogativas que poseen todos los miembros de una comunidad universitaria con el fin de preservar el Estado de Derecho de la institución; aquellos que se poseen, en atención a una calidad especial, que consiste precisamente en ser universitario, ejercidos al amparo de los principios y valores que caracterizan a la institución, y que se traducen en normas jurídicas plasmadas en la legislación universitaria. (Morales, et al., 2014, p. p. 115 - 127)

Estos derechos, no obstante su desconocimiento generalizado, datan de tiempos muy antiguos, la edad media para ser precisos, cuando estudiantes y docentes se unieron en corporaciones para protegerse de dos viejos adversarios: la iglesia y los ayuntamientos. (Ídem) Surgiendo de esta manera las *Universitates Magistrorum Et Scholarium*, corporaciones que constituyeron el núcleo de lo que hoy conocemos como Universidad; hecho que nos permite afirmar que el surgimiento de los derechos universitarios no se da con el nacimiento de la universidad, sino que la universidad existe desde el momento mismo en que nacieron los derechos universitarios, luego que, previo a que se crearan dichas corporaciones las escuelas que existían eran las denominadas monásticas y catedralicias, que si bien fueron el antecedente inmediato, no fue sino hasta que alumnos y docentes se unieron para demandar el respeto de sus derechos, cuando surgió propiamente como universidad.

La protección de los derechos universitarios corresponde en nuestro país a la institución denominada defensoría de derechos universitarios u ombudsman universitario; institución que encuentra sus antecedentes en el año 1985, dentro de la máxima casa de estudios del país: la Universidad Nacional Autónoma de México, surgiendo con el objetivo de evitar y prevenir, la arbitrariedad, la injusticia y el abuso de autoridad, aplicando los principios de legalidad y de acción responsable por parte de las autoridades, creando un espacio que otros medios y mecanismos no podían cubrir en la tarea del cumplimiento de los derechos de los universitarios. (Lara, 2012, p. 7).

A partir de la creación de la primera defensoría, diversas instituciones educativas del país se han ido sumando a la creación de instancias de esta naturaleza con el objetivo de proteger los derechos de su comunidad académica: estudiantes, docentes, investigadores, personal administrativo, y algunas universidades más inclusivas extienden su protección también a los egresados.

Las defensorías de derechos universitarios permiten salvaguardar los derechos de sus integrantes, así como proteger la legalidad en todos los procedimientos y dar solución a los problemas planteados, dentro de las instituciones educativas, sin necesidad de una intervención externa.

De acuerdo con Carmona Tinoco (2013), la utilidad que posee un ombudsman especializado en la educación superior es innegable, en tanto que desempeña funciones como garante de la legalidad, razonabilidad y eficiencia en la prestación de los servicios que ofrecen las autoridades universitarias; asimismo, como protector de los derechos de que disponen los estudiantes y académicos de acuerdo con la normativa universitaria; permitiendo que la educación como Derecho humano se vea materializada. Se encarga también de vigilar la observancia de otros derechos, lo que permite, de acuerdo con el autor, que la defensoría coadyuve con la garantía de los Derechos humanos desde los peldaños inferiores del orden jurídico.

Así como los derechos humanos tienen como fundamento la dignidad del hombre, los derechos universitarios se fundamentan en la dignidad de miembro universitario, por ello, su disfrute resulta imprescindible, como condición de un estado de derecho universitario.

La pertinencia de crear un órgano defensor de derechos universitarios en la Universidad Autónoma de Nayarit

Las universidades son comunidades académicas donde se presentan relaciones de distinta naturaleza entre los sujetos que la integran; por ende, al igual que en toda comunidad donde interactúan seres humanos, requieren de un sistema normativo que regule tales relaciones para que esta interacción se dé en un marco de respeto y tolerancia (Ídem); en este sentido, las universidades, principalmente las públicas han mostrado cada vez más interés en instaurar un órgano que contribuya a regular las

relaciones, permitiendo que las funciones sustantivas de la universidad, la docencia, investigación y vinculación con la sociedad, se desarrollen en un marco de legalidad y transparencia.

En la Universidad Autónoma de Nayarit a lo largo de estos cerca de cincuenta años de existencia se han realizado esfuerzos por mejorar su nivel académico, objetivo que podemos decir, se ha está alcanzando en buen medida pues actualmente se ubica en el lugar número 30 de las mejores universidades de México, (Becerril, 2016) logrando ascender diez posiciones en los últimos dos años.

No obstante que se ha logrado trascender en diversos aspectos, entre ellos por su puesto, el académico, en materia de derechos universitarios aun existe mucho por hacer; nuestra universidad es una de las instituciones de educación superior del país que aún no contempla en su legislación un órgano defensor de derechos universitarios, quedando de cierta forma en un rezago con respecto a los alcances constitucionales en materia de protección de derechos humanos, particularmente a partir de la reforma constitucional de 2011 que establece la obligatoriedad de las autoridades de proteger y garantizar los derechos desde el ámbito que les corresponde.

En este mismo orden de ideas, es importante señalar que por mandato constitucional, concretamente mediante el artículo tercero se otorga a las instituciones de educación superior la responsabilidad de gobernarse a sí mismas, realizando sus funciones sustantivas de acuerdo con los principios que en dicho artículo se señalan; es decir, la educación debe ser democrática, nacional, sin hostilidades ni exclusivismos, debe contribuir a una mejor convivencia humana, apreciar la dignidad de la persona, sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (CDHCU, 2017, p. 5)

Por otro lado, existe un criterio jurisprudencial de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2010) que se refiere a la facultad de autogobierno que tienen las universidades y a las competencias que de ella se derivan: las competencias: normativas, ejecutivas, de supervisión y parajudiciales; refiriéndose estas últimas a la capacidad que tienen las universidades de resolver conflictos al interior de las mismas, cuando su solución no sea exclusiva de un régimen jurídico específico, distinto al universitario.

En este sentido, existe una evidente necesidad de reestructurar el marco jurídico de nuestra Universidad que le permita estar a tono con los requerimientos constitucionales actuales, en lo que a derechos humanos respecta; de este modo, considerando el vínculo que existe entre los derechos humanos y los derechos universitarios, se hace necesaria la creación de un órgano, que independientemente de su denominación, vele por el respeto de los legítimos intereses de los integrantes de la universidad.

Es importante mencionar que el objetivo de instaurar un órgano defensor de derechos universitarios no es crear una cultura de la queja, sino más bien, una cultura de paz (Arévalo, 2013 p. p. 25 – 40); logrando que con cada mediación se vaya creando un precedente para mejorar las condiciones de los miembros de la comunidad universitaria.

En este tenor, crear un órgano que proteja los derechos universitarios permitirá a nuestra máxima casa de estudios además de estar a la altura de los requerimientos constitucionales, estar en concordancia con algunos organismos nacionales, como la Red de Organismos Defensores de Derechos Universitarios (REDDU), que se propuso como una de sus acciones a mediano plazo, solicitar apoyo a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para que a través de ella se puedan establecer compromisos por parte de los Rectores que permitan que en algún momento que en todas las universidades del país exista esta figura, pues se considera necesario el aumento de instituciones de educación superior que cuenten con organismos que, independientemente de su denominación, promuevan, defiendan, protejan y garanticen los derechos humanos y universitarios.

Dado que en nuestro país no existe la obligatoriedad por mandato constitucional de que todas las universidades instauren una institución protectora de derechos universitarios, como es el caso de España, o de Perú, que en un corto plazo pretenden lograr que la totalidad de sus instituciones educativas incorporen esta figura; cabe señalar que en México de las 179 instituciones de educación superior registradas en la ANUIES, en la actualidad solamente 20 cuentan con un organismo defensor de derechos universitarios, representando solo un 11% de las instituciones a nivel nacional; por otro lado, en lo que respecta a la región centro occidente del país, a la cual pertenece Nayarit, de las 28 instituciones de educación superior registradas, solamente tres cuentan con un órgano defensor de derechos universitarios, nos referimos a la Universidad de Guanajuato, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

IES que cuentan con un organismo defensor de derechos universitarios	
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad de Guanajuato	Instituto Politécnico Nacional
Universidad Veracruzana	UAM-Iztapalapa
Universidad Autónoma del Estado de México	Universidad Iberoamericana de Puebla
Universidad Nacional Autónoma de México	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Universidad Autónoma de Guerrero
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	Universidad de Sonora
Universidad Autónoma de Sinaloa	Universidad Autónoma de Zacatecas
	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Ha de señalarse además que actualmente la Universidad Autónoma de Nayarit registra una matrícula de 15,547 estudiantes de licenciatura, (López, 2016) y 495

estudiantes de posgrado; una planta académica de 1924 docentes y 2021 trabajadores administrativos y manuales (DRHUAN, 2016), población que sin duda se vería beneficiada con la instauración de un órgano que proteja los derechos que la legislación universitaria les confiere, cuando consideren que están siendo afectados.

Por otro lado, al ser la Universidad Autónoma de Nayarit una institución pública, promotora de programas educativos, de investigación y vinculación social, tiene la responsabilidad de promover y de integrar los derechos humanos dentro y fuera de sus instalaciones.

Conclusión

La Universidad Autónoma de Nayarit, a casi 50 años de su fundación, no cuenta con un organismo defensor de derechos humanos universitarios que salvaguarde los legítimos intereses de los integrantes de su comunidad; si bien cuenta con los sindicatos de trabajadores académicos y administrativos, así como con la Federación de Estudiantes, una defensoría desempeñaría funciones distintas a ellos, por lo que sin duda, resulta pertinente la creación de un organismo de esa naturaleza.

Por lo expuesto a lo largo del documento se puede afirmar que nuestra *alma mater* se encuentra en un momento oportuno para iniciar con el compromiso de impulsar el Estado de derecho universitario y contribuir de esta manera, a garantizar los derechos humanos desde los peldaños inferiores del orden jurídico.

Es evidente la necesidad de que en la Universidad Autónoma de Nayarit se instituya una defensoría de derechos universitarios que promueva, defienda, proteja, garantice y difunda los derechos universitarios; una institución que bajo el modelo del *ombudsman* y sus principios de autonomía, independencia, imparcialidad y fácil acceso, contribuya a que las funciones sustantivas de la universidad se desarrollen en un ámbito de legalidad y transparencia.

Asimismo, al ser la Universidad Autónoma de Nayarit una institución comprometida con la sociedad debe ser difusora y protectora de los derechos humanos al interior y exterior de sus muros, especialmente si analizamos que establece como parte de su misión, honrar los principios de colaboración, equidad, tolerancia, solidaridad y convivencia democrática.

Como bien señala Miguel Carbonell, el impacto que tengan los derechos humanos -y universitarios- en la vida diaria, depende en buena medida de los sistemas de protección con que se cuente; en este sentido, más que pertinente, resulta necesaria la creación de un órgano de esa naturaleza, que coadyuve con el mantenimiento del orden jurídico al interior de la universidad, y que la dote de una mayor capacidad para mantener y mejorar su calidad moral.

Bibliografía

- Arévalo Narváez, Carlos Enrique. (2013). Los derechos humanos al interior de las universidades. En Carmona Tinoco, Jorge Ulises (Coord), La vinculación entre los derechos humanos y los derechos universitarios. México: UNAM. P. p. 25 – 40.
- Becerril, Antonio. (2016). Las mejores universidades de México/Ranking 2016. En periódico El Economista. México, 19 de abril de 2016.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo tercero. México: DOF p.p. 5
- Carmona Tinoco, Jorge Ulises (coord.). (2013). La vinculación entre los derechos universitarios y los derechos universitarios. Memoria del Seminario internacional en homenaje al Dr. Jorge Carpizo Mac Gregor. México: UNAM-UNESCO.
- Castellón Fonseca, Francisco Javier. (2003). La Reforma Universitaria de la Universidad Autónoma de Nayarit, ponencia presentada en la biblioteca Magna de la UAN en agosto de 2003. Nayarit: UAN.
- Dirección de Recursos Humanos de la Universidad Autónoma de Nayarit. (2016). Informe de labores de la dirección de recursos humanos de la UAN. Nayarit: UAN.
- Lara Sáenz, Leoncio S. (2012). La creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios. En memoria del homenaje al maestro Jorge Barrera Graf, primer defensor de los derechos universitarios de la UNAM con motivo del XXV aniversario de su establecimiento. México: UNAM. P. 7.
- López Salazar, Juan. (2016). Sexto informe de labores. Nayarit: UAN.
- Luna Jiménez, Pedro (Comp.). (2004). La Universidad Autónoma de Nayarit: Una visión retrospectiva. Colección Documentalia. Nayarit, México: UAN. p. 3 – 5.
- Medina Alcázar, Alma Cecilia y Fernández Reyes Pamela Lilí. (2017). Los derechos humanos y su vínculo con los derechos universitarios en Problemas y soluciones en el Estado Constitucional democrático. México: Tirant lo blanch, p. 123.
- Morales Reynoso, María Lourdes y Fuentes Reyes, Gabriela. (2014). Humanismo y derechos universitarios. En Morales Reynoso María de Lourdes y Otero Parga Milagros (Coord), La Universidad humanista. México: Universidad Autónoma de Estado de México. pp. 75-86. 115-127

- Pérez González, Rubén, Murillo, Arturo y Pacheco Ladrón Guevara, Lourdes. (2004). La Universidad Autónoma de Nayarit: modelo de organización académica 1969-1994, en Colección Documentalia, Historia de la Educación en Nayarit, Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit, p.p. 64 – 110.
- Secretaria General de Gobierno. (1969). Ley Orgánica para la Universidad de Nayarit. En periódico oficial del gobierno del Estado de Nayarit. Tomo CVI, núm. 15. Nayarit: SGG.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2010). Jurisprudencia 1a./J.20/2010 de la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, página 877, Tomo XXXI, Marzo, 2010, novena época. Mexico: SCJN.
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2016). Historia de la Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de: <http://www.uan.edu.mx/es/historia-de-la-uan>, el 16 de septiembre de 2016.
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2017). Oferta educativa de la UAN. Recuperado de: <http://www.uan.edu.mx/es/oferta>, el 15 de marzo de 2017 .

El acompañamiento pedagógico *in situ* en la Universidad del Caribe

Virgilio López Pensado
vlopez@ucaribe.edu.mx

Universidad del Caribe
Eje temático: Reformas educativas, Evaluación del desempeño docente
Tipo de trabajo: Resultados de proyectos de investigación

Introducción

Desde el 2016 en la Universidad del Caribe se implementó de forma institucional la estrategia denominada Asesoría Pedagógica *In Situ*, la cual consiste en una observación de clase de docentes de nuevo ingreso, con el fin de identificar una práctica congruente con el Modelo Educativo, y brindar la asesoría pertinente a partir de lo observado. Es en ese marco que se decidió hacer una primera valoración de práctica educativa a partir de la observación de las clases, con el fin de identificar fortalezas docentes y áreas de mejora, brindando alternativas a los docentes en función del instrumento que permite observar la secuencia didáctica en los profesores.

Se realiza un estudio de tipo exploratorio que permita describir esta práctica, a partir del análisis estadístico de la información recopilada desde su inicio hasta la primavera de 2018, contabilizando un total de 70 profesores observados. El análisis de la información gira en torno a categorías pedagógicas incluidas en los ítems del instrumento, las cuales permiten identificar la práctica docente en congruencia con el Modelo Educativo.

El presente análisis para nada es exhaustivo, sino más bien el punto de partida para hacer una investigación más profunda, un primer intento de darle seguimiento a un proceso de acompañamiento que no sólo se convierta en un mero trámite administrativo, sino que el docente vea en esta actividad una posibilidad de mejora de su práctica en el aula, éste debe ser el objetivo final, no obstante, para ello, había que hacer un alto y valorar lo que se ha hecho bien, y aquello que se necesite mejorar, de lo contrario, se seguiría implementando quizás con las mejores intenciones, sin saber si los objetivos se están logrando.

Sustentación teórica

El Modelo Educativo como marco de referencia para la práctica docente

Todo proceso educativo en una institución se desarrolla dentro de un marco filosófico y bajo postulados psicopedagógicos, son estos pilares quienes brindan las pautas teóricas e instrumentales para el quehacer en el aula. A partir de ello, se definen desde el perfil de egreso, las funciones y roles de los actores educativos, las características de la intervención pedagógica, los procesos de evaluación del aprendizaje y la enseñanza, e incluso se debe definir una estrategia de formación pedagógica para el cuerpo docente con miras a su profesionalización.

En este sentido el Modelo Educativo Flexible y Centrado en los Aprendizajes de la Universidad del Caribe define con claridad los lineamientos tanto filosóficos como psicopedagógicos bajo los cuales se sustenta la práctica educativa, tanto de estudiantes como de docentes. Este modelo, frente a las características de la sociedad actual, se nutre de corrientes psicopedagógicas que surgen ante la caducidad de la pedagogía tradicional, integrando paradigmas alternativos como el cognoscitivismo, el constructivismo, y los enfoques socioculturales y humanista, a partir de los cuales se concreta la propuesta didáctico-pedagógica de la universidad, y que debe ser materializada en las aulas por estudiantes y docentes (Universidad del Caribe, 2003).

Se configura una intervención pedagógica a partir de las que se denominan Ideas Fuerzas del modelo, donde es imprescindible (1) reconocer la importancia de los conocimientos previos, (2) valorar la necesidad de interactuar con el objeto de conocimiento, es decir, el medio físico y social, (3) reconocer la diferencia entre lo que el estudiante es capaz de aprender con la ayuda de otros y lo que puede hacer por sí solo, (4) asegurar que los contenidos sean significativos y con ello generar una motivación favorable por parte del estudiante, tanto lógica como psicológica,(5) fomentar la autonomía del estudiantado para aprender a aprender (metacognición), y donde el estudiante aprenda a asumir un rol con una actitud crítica, sistemática y una disciplina intelectual. (Universidad del Caribe, 2003). De esta manera:

El Modelo Educativo se caracteriza por una serie de rasgos que han distinguido a la Universidad y le han permitido responder a los requerimientos de la sociedad actual. De esta manera, se concibe como un modelo promotor de la formación integral, con una propuesta pedagógica que le otorga mayor importancia a los procesos que desarrolla el estudiante por aprender, distingue entre la pertinencia social y académica de sus programas de estudio, es flexible cuando el estudiante asume la responsabilidad de dirigir su aprendizaje durante su formación. (López, V. 2012).

Con fundamento en las premisas del Modelo Educativo, y considerando que el tema esencial es el acompañamiento al docente, resulta primordial definir las características de éste último, quien es uno de los actores esenciales para materializar lo estipulado teóricamente en aquel documento. De esta forma, apoyado

en aportaciones teóricas de Díaz Barriga y Hernández (2002), citado por López, V. (2012), se ilustran las características que debe poseer el docente, entre las que destacan:

- Promover formas de enseñanza que culminen en aprendizajes significativos.
- Orientar y facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Evaluar tanto los aprendizajes del estudiantado, como su propio proceso de enseñanza.
- Realizar investigación para la docencia y mantenerse actualizado en su disciplina.
- Promover en el estudiantado una formación integral, tanto profesional como humana que asegure su desarrollo e integración efectiva a la sociedad.
- Estimular la creatividad y el accionar lúdico como formas de aprendizaje e identificar las experiencias y conceptos previamente adquiridos, que permitirán al estudiante involucrarse en el proceso de su propio aprendizaje.

Evaluación Docente Universitaria

Actualmente el tema de la evaluación docente ha estado presente de forma más significativa debido a la reforma educativa en el nivel básico y medio superior, en diversos foros académicos y políticos se ha discutido al respecto, y pareciera que es un tema que seguirá vigente de forma significativa. Sin embargo, la Instituciones de Educación Superior (IES) para nada están exentas de esta actividad, ya que desde el gobierno de Salinas de Gortari, la política educativa determinó la creación nacional de evaluación de las instituciones de educación superior, sosteniendo que el propósito de dicha evaluación era elevar la calidad de la educación y alcanzar así la excelencia académica (ANUIES, 2000, citado por Arbesú, M. I., 2004).

Dentro de las funciones de los académicos en la IES se destacan principalmente dos: “Aquellas actividades relacionadas con la investigación, tutorías, acciones de servicio en las que participa el personal académico; el segundo, a todas aquellas formas en las que se llevan a cabo las diversas modalidades del proceso de enseñanza y de aprendizaje”, (Arbesú, M. I., 2004). Si bien existen autores que desde hace varios años afirman la ausencia de un consenso en lo concerniente a qué aspectos constituyen lo que significa ser un buen profesor ((Rueda y Rodríguez, 1996), se considera una premisa válida en el sentido de que la labor docente ha ido evolucionando conforme lo hace la misma sociedad, además de los avances en la ciencia van orientando hacia la configuración y/o actualización, de lo que se requiera para guiar el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la didáctica tradicional dictaba la cátedra como el método casi universal para la enseñanza, sin embargo, hoy sabemos que esto está completamente rebasado, y se requiere que un docente desarrolle otras habilidades y adopte actitudes distintas frente a las demandas pedagógicas de las nuevas generaciones.

Por lo tanto, en la experiencia y filosofía de la Universidad del Caribe, la evaluación docente está determinada por su propio Modelo Educativo, donde el ideal docente está definido, el cual es socializado con el cuerpo docente desde que se incorporan a

la institución. En este sentido se plantea la imperante obligación de toda institución educativa de establecer el rol docente que se requiera para la formación del ser humano que establezca su misión, congruente con su política educativa, y que cada profesor sepa lo que se espera de él al desempeñar la función de la enseñanza, ya que a partir de ello, se derivará la conformación de un proceso evaluativo específico para el desempeño docente.

Bajo este panorama, la evaluación al desempeño docente en la Universidad del Caribe esencialmente se estructura por dos acciones sustanciales: por un lado, la aplicación de una encuesta de opinión que contestan los estudiantes sobre el quehacer de sus docentes, quienes simultáneamente responden un cuestionario de autoevaluación; y por otro lado, se realiza una asesoría pedagógica *in situ*, consistente en una observación de clase de cada docente por parte de personal especializado en los fundamentos psicopedagógicos del Modelo Educativo. (López, V. 2012). Y es justamente en esta segunda estrategia en la cual se centra el presente estudio, donde se comparten los primeros resultados al respecto.

Acompañamiento pedagógico

Es bien sabido que los profesionistas que se integran a la docencia en las IES no siempre poseen las habilidades didáctico-pedagógicas para el desempeño de dicha función, por lo que debe ser responsabilidad de las instituciones formarlos de acuerdo a las características que se determinen en los modelos pedagógicos de cada una de ellas. Es en este contexto que se enfatiza la importancia de la capacitación docente de forma permanente, ya que si bien se puede contar con excelentes profesionistas en la disciplina profesional, no siempre se puede decir lo mismo al ejercer la docencia.

En la actualidad, en el campo educativo, diversos países han integrado a la formación continua de sus docentes el acompañamiento pedagógico como una estrategia clave para fortalecer las habilidades didácticas en el aula (Díaz, C., Haapakorpi, A., Särkijävi-Martínez, A. y Virtanen, P., 2015). Por ejemplo el caso de Perú, donde el Consejo Nacional de Educación, apoyados por personal especializado de la Universidad de Helsinki, Finlandia, definen:

Acompañamiento es el acto de ofrecer asesoría continua, es decir, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica. (Díaz, C., *et al*, 2015:104)

Por su parte, la política nacional docente en Chile, también está incorporando este acompañamiento dentro de sus prácticas, sobre todo en los profesores de recién ingreso al servicio, quienes estarán acompañados por un profesor de mayor experiencia que lo guiará en su práctica pedagógica y otros aspectos propios del rol docente. La definen como una estrategia institucional de acompañar a los docentes

de nuevo ingreso en su inmersión en la práctica docente, con el fin de conocer lo que sucede al interior del aula, brindando la realimentación hacia las habilidades pedagógicas, para que cada docente potencie su desempeño, y los estudiantes reciban mejores oportunidad de aprendizaje (Lincovil, M. J., 2016).

Una de las estrategias que se ha institucionalizado en la Universidad del Caribe es la denominada Asesoría Pedagógica *In Situ*, la cual tiene por objetivo brindar acompañamiento docente durante la ejecución de la clase, considerando el inicio, desarrollo y cierre de la sesión, así como el manejo de todos los elementos didácticos con base al Modelo Educativo para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje (Universidad del Caribe, 2018). Si bien esta es una práctica que recientemente se retomó en la universidad, ya se ha aplicado en otras instituciones de índole internacional, como una estrategia para el desarrollo profesional docente y/o formación continua, integrándola a sus políticas educativas tanto en países latinoamericanos como en Europa (Vezub, 2011, citado por Díaz, C., Haapakorpi, A., Särkijävi-Martínez, A. y Virtanen, P., 2015).

Una de los giros que se requiere para que una estrategia como la planteada tenga éxito no sólo es tener una buena plataforma teórica que sustente la viabilidad y factibilidad de la estrategia, sino involucrar de forma directa a los principales actores, los docentes. Cuando se revisan sus opiniones normalmente ven en estas acciones meros trámites administrativos, o en su mayor defecto hasta con tintes punitivos; es necesario cambiar esta percepción y transformarla en un servicio de apoyo, no de evaluación o rendición de cuentas, sino de un auténtico apoyo a la labor docente, y es bajo esta premisa que se establece y se desarrolla la Asesoría Pedagógica *In Situ* en la Universidad del Caribe.

Formación y Profesionalización docente

El papel de los docentes sigue y seguirá siendo determinante en la consecución de logros de aprendizaje. Pero, para que el docente pueda hacer frente a sus tareas, ha de cualificarse desde miradas y perspectivas sistémicas e integrales. La formación y el acompañamiento pedagógico se han planteado como una de las principales mediaciones para concretizar esta cualificación (Martínez, H. A. y González, S., 2010). Desde esta óptica, el acompañamiento pedagógico pretende integrarse como un elemento más de profesionalización del profesorado en la universidad, es decir, no sólo la capacitación y actualización mediante cursos, talleres, etc., sino de la concreción de los saberes revisados en la práctica áulica. Por ello, tal como lo plantean Martínez, H. A. y González, S. (2010):

El acompañamiento pedagógico lo asumimos como proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de ésta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como soporte a una profesionalización en, para y desde la vida.

No hay duda de que la labor es enorme, no sólo en lo teórico y técnico, sino en lo humano; la sensibilidad de los agentes educativos que participan en la práctica docente universitaria (y de los demás niveles educativos), será un eje rector para asumir la crítica de transformación, y en esa medida se fortalecerá la labor docente y como consecuencia los aprendizajes esperados al final de un curso, de un periodo escolar o de una carrera universitaria.

Sustentación metodológica

En el presente reporte de investigación, primera fase con una muestra específicamente con docentes de nuevo ingreso, se desarrolló un trabajo de tipo Exploratorio – Descriptivo, apoyándose en una metodología meramente cuantitativa, ya que se parte del análisis estadístico de la recolección de información a partir del elemento denominado “Instrumento de la Asesoría Pedagógica In situ”.

Se consideró este tipo de estudio debido a que la implementación de la estrategia se institucionalizó a partir del periodo escolar de otoño de 2016 dentro del Proceso de Enseñanza Aprendizaje, que integra el Sistema de Gestión de la Calidad de la Universidad del Caribe, por lo tanto, ya han pasado varios periodos escolares desarrollando esta actividad por lo que se decidió identificar qué tanto las prácticas docentes de los profesores de nuevo ingreso se desarrollan de forma congruente con el Modelo Educativo, a partir de la observación de una clase, donde los especialistas se apoyan con el instrumento ya citado. Cabe hacer mención que todo docente de nuevo ingreso tiene la responsabilidad institucional de participar en un curso de inducción llamado “Iniciación a la Docencia”, donde se le explican las características pedagógicas del Modelo Educativo, así como las funciones y roles que deberá asumir como profesor de la Universidad, donde también se les comenta que a lo largo del periodo escolar se les hará la visita y observación de una de sus clases sin previa notificación.

La población docente en la Universidad del Caribe varía dependiendo el periodo escolar, destacando que en los periodos de otoño, por el ingreso de estudiantes nuevos, el número es ligeramente más alto que en los periodos de primavera; como dato de referencia, en el periodo finalizado actualmente (primavera 2018), el total de docentes fue de 295, de los cuales 78 son Profesores de Tiempo Completo y 217 Profesores de Asignatura. Para efectos del presente estudio, se trabajó con los registros de información de los profesores de nuevo ingreso desde el periodo de otoño 2016 hasta el periodo primavera 2018, obteniendo una muestra de 70 docentes, de todos los departamentos académicos de la universidad, los cuales al menos una vez recibieron la Asesoría Pedagógica In Situ.

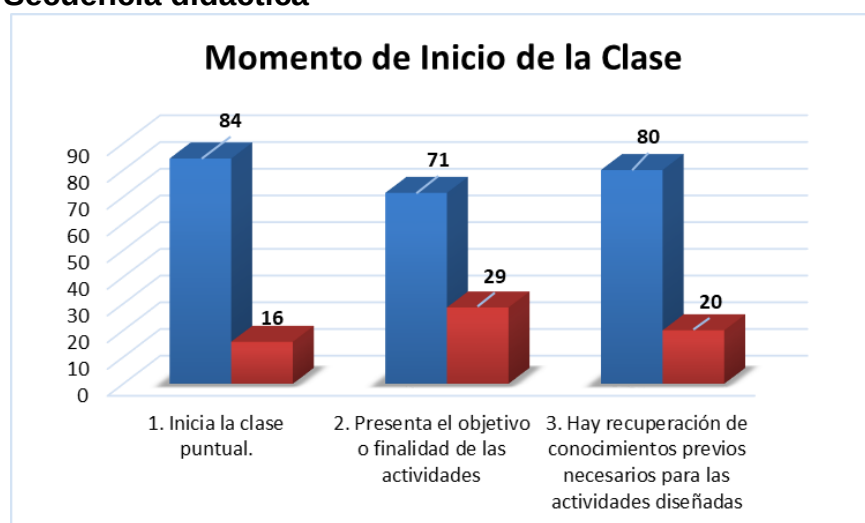
El instrumento de la Asesoría Pedagógica In situ consiste en una guía de observación integrada por una serie de ítems concentrados bajo la estructura de una clase: Inicio, Desarrollo y Cierre, concentrándose la mayor cantidad de rasgos a observar durante el momento del desarrollo, donde el docente debe demostrar el uso

de los diversos elementos didáctico – pedagógicos del ser docente de la universidad. El instrumento está diseñado a manera de lista de cotejo, donde el observador sólo señala si está o no están presentes las habilidades o rasgos docentes que se pretende manejen los profesores.

Resultados

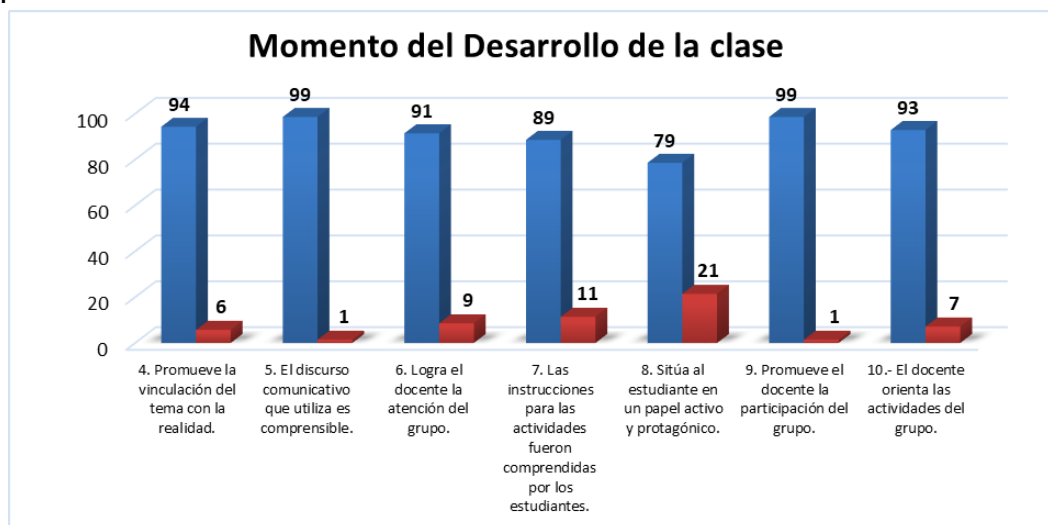
La gestión de la información derivada de las visitas a clases, recolectadas a partir del instrumento, se distribuyeron en categorías de análisis para lograr un mejor tratamiento así como para analizar los elementos esenciales en la práctica pedagógica de los docentes. Por tanto, se hace el análisis de la información a partir de la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre de la clase), los tipos de estrategias que se emplean y los ambientes de aprendizaje que se propician. Es a partir de estas categorías que se presentan los siguientes resultados.

Categoría: Secuencia didáctica

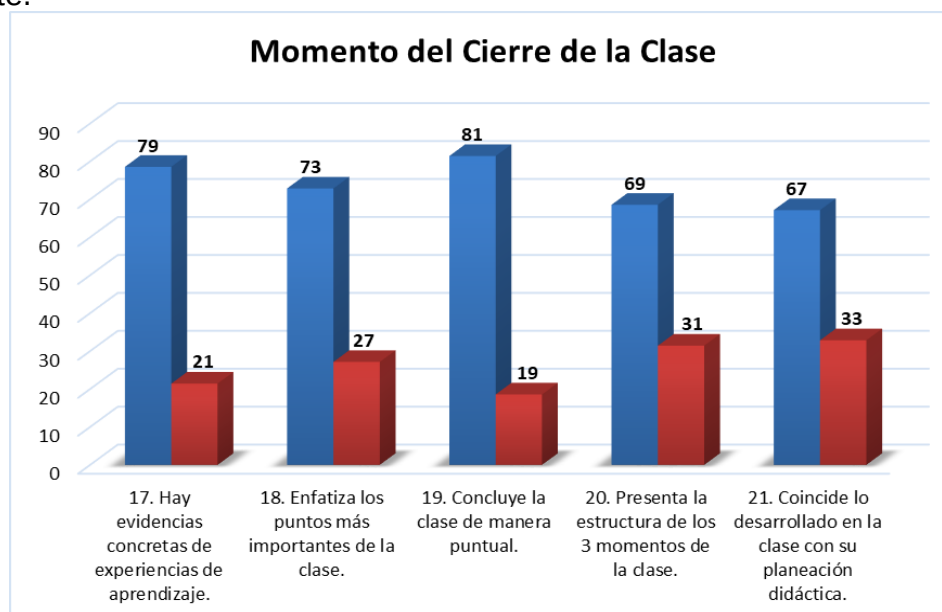


Con base a los datos recopilados e ilustrados en la gráfica, en el Inicio de la Clase, en el cuál se pretende que el docente inicie puntual, presente el objetivo de clase y recupere conocimientos previos para vincular con la clase anterior, se muestra como el 84 % de los docentes inicia puntualmente, el 71 % presenta el objetivo de la clase y un 80 % realiza alguna actividad para recuperar conocimientos previos. En este sentido, se enfatiza con el cuerpo docente la importancia de hacer explícito el objetivo de clase, ya que será este elemento quien oriente las actividades, las cuáles siempre deben estar claras para el grupo, inclusive se plantea la recomendación de recordarlo a lo largo de la clase no sólo al inicio. Por otra parte, la necesidad de mantener las clases enlazadas resulta vital para la construcción de aprendizajes significativos, que el estudiantado no tenga la impresión de conocimientos aislados entre clase y clase, por ello para aquellos docentes que no manifestaron esta

actividad (20 %), se insiste en dedicar parte del inicio de clase a este significativa labor.



En relación al momento del Desarrollo de la Clase, los datos ilustran un desempeño docente que guarda congruencia con el Modelo Educativo, ya que en la mayoría de los ítems prácticamente más del 90 % de los docentes demuestran un rol adecuado; sin embargo, es de resaltar uno de los ítems donde un 21 % de los docentes tendrá que fortalecer este rasgo, el de situar al estudiante en un papel activo y protagonista en el proceso de aprendizaje. Recordemos que de acuerdo al Modelo Educativo el estudiante debe asumir su rol activo en las actividades del aula, no sólo ser receptores pasivos de la enseñanza; será labor del profesor fortalecer su función para generar experiencias de aprendizaje donde el principal protagonista sea el estudiante.



El Momento del Cierre de la clase, con base a los datos, se puede afirmar que es el que requiere de mayor atención por parte de los docentes, ya que sólo el ítem que indica que concluye la clase puntual está por arriba del 80 %, además de que éste no representa *per se* un aspecto didáctico. En el 79 % las clases no hubo una evidencia concreta, es decir, si bien se desarrollan actividades se necesita que los estudiantes evidencien cómo están aprendiendo, donde se concrete la construcción de los conocimientos de la clase. Un 73 % de los docentes al final de clase enfatizan los puntos más importantes, haciendo un escaneo rápido de lo esencial que se llevan los estudiantes en conocimiento y/o habilidades, sin embargo, un 27 % tendrán que reforzar este aspecto, lo cual muy probablemente tuvo como consecuencia que se observó que un 31 % de los docentes no presentan los tres momentos de la clase, justamente por la ausencia de alguna actividad de cierre donde se al menos brevemente el grupo recupere lo visto en clase, y que servirá de conocimientos previos para la siguiente sesión.

En términos generales, respecto a la categoría de la Secuencia Didáctica, los docentes demuestran un desempeño congruente con el Modelo Educativo en cuanto al desarrollo de la clase, es decir, en su gran mayoría los docentes demostraron una práctica que cumple con los lineamientos didáctico-pedagógicos, sin embargo, habrá que trabajar con los docentes en los rasgos que no estuvieron presentes durante la sesión, principalmente se considera dos aspectos claves, el de posicionar al estudiantes como actor protagónico del proceso educativo y preparar un cierre de clase que incluya los elementos esperados como tener evidencias concretas del aprendizaje, enfatizando los puntos más importantes de la clase. Estas áreas de oportunidad, al final de las sesiones visitadas, fueron socializadas con cada uno de los profesores, pero habrá que poner especial atención en las futuras capacitaciones y asesorías permanentes a los profesores de la universidad.

Categoría: Tipos de estrategias

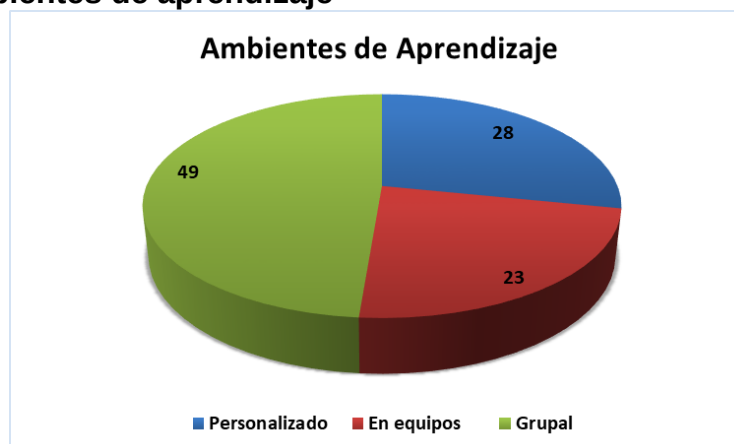


Para el logro de los aprendizajes esperados al final de curso, es necesario que los docentes empleen a lo largo de este las diversas estrategias propuestas para la formación integral; en el caso de la Universidad del Caribe, se consideran tres tipos de estrategias: Adquisición y Construcción de Conocimientos (ACC), Desarrollo de Habilidades de Pensamiento (DHP) y Desarrollo de Actitudes y Valores (DAV), a partir de las cuáles los profesores definen sus técnicas de enseñanza para generar aprendizajes significativos. Como se puede observar en la gráfica, la muestra de docentes claramente tiene una preferencia por trabajar la parte conceptual, ya que un 63 % de las clases se desarrollaron promoviendo conocimientos, el 31 % se caracterizó por presentar experiencias de aprendizaje de habilidades y sólo el 6 % puntualizó el trabajo con actitudes y valores.

Sin duda, no se puede afirmar que tal distribución de estrategias sea determinante, en la experiencia que se tiene en la universidad, se ha observado que los docentes de nuevo ingreso optan en un principio por favorecer conocimientos, y conforme avanzan su trayectoria en la institución, aunado a la capacitación y apoyo pedagógico que se les brinda, van integrando mayor variedad de estrategias. Sin embargo, si es necesario reforzar la integración de experiencias de aprendizaje que apunten a las actitudes y valores, si bien, depende de varios factores, por ejemplo la naturaleza de la asignatura, la experiencia del docente, la dinámica del grupo, incluso hasta el horario de la clase, no obstante, habrá que recomendar al profesor incluir este tipo de actividades a lo largo del periodo escolar.

Otra reflexión respecto de los porcentajes obtenidos es la enorme prevalencia de la estrategia ACC, lo cual tiene que ver con el uso de técnicas expositivas. Es decir, un alto número de docentes se inclinó por actividades expositivas donde principalmente ellos son quienes, en calidad de expertos en el tema, explican al grupo o propician que sean los estudiantes quienes expongan (en el mejor de los casos), lo cual deja vislumbrar una didáctica tradicional, donde es el docente quien es el encargado de depositar el conocimiento en los estudiantes. Cabe señalar que este aspecto no significa en sí mismo un factor que vaya contra el Modelo Educativo, el problema es cuando se abuse de este tipo de estrategias, y en todo un curso sólo se trabaje de esta forma, por ello la trascendencia de que los docentes integren de las tres estrategias, ya que a partir de ello se promueve la formación integral del estudiantado.

Categoría: Ambientes de aprendizaje



En relación a la categoría de Ambientes de Aprendizaje, para la Universidad del Caribe es medular que los docentes promueven los tres tipos de ambientes de aprendizaje a lo largo del curso: Personal, Colaborativo en Equipos y Grupal, se parte de la premisa de que el estudiantado debe aprender a desenvolverse en cualquier ambiente, ya que será una formación para cuando se desempeñe en el ámbito laboral; de ahí la enorme trascendencia de que el cuerpo docente los promueva durante el periodo escolar.

De acuerdo a los datos registrados, las dinámicas de clase de los docentes de nuevo ingreso ilustran un 49 % de trabajo grupal, un 28 % de ambiente personalizado y un 23 % en equipos, si bien se observa la presencia de los tres ambientes, casi la mitad de los profesores desarrollaron clases en ambiente grupal, que tiene una relación un tanto estrecha con la categoría anterior en cuanto una clase expositiva debido a que en la medida que un docente expone en clase, el ambiente que más favorece es el grupal, por tanto se identifica una congruencia entre las estrategias y ambientes que mayor porcentaje obtuvieron en el registro de observación.

Discusión

A partir de este estudio exploratorio, se pretende ir desarrollando uno de mayor complejidad, pero el presente permitirá identificar las bases para fortalecer la práctica del Asesoramiento Pedagógico *In Situ* en la Universidad del Caribe, y sobre todo sentar las bases para lograr un cambio en la percepción de los docentes de esta actividad y concebirla como verdadero apoyo pedagógico hacia la profesionalización del profesorado (Martínez, H. A. y González, S., 2010), lo cual es responsabilidad no sólo del docente, sino de la misma institución, la cual tendrá que diseñar e implementar de acuerdo a su filosofía institucional, una estrategia que empodere a sus docentes con herramientas didáctico – pedagógicas, así como una actitud favorable frente a la misma estrategia.

Por otro lado, también es necesario resaltar que frente al desarrollo de una clase, el éxito o fracaso de la misma, no sólo depende del profesor, es importante, y más en el ámbito universitario, darle al estudiante la justa corresponsabilidad en este proceso, en el caso de la Universidad del Caribe (2003), desde la misma concepción de su Modelo Educativo, se aboga por un estudiante con autonomía en el aprendizaje, que asuma el rol protagónico para la construcción de su perfil de egreso en el sentido más amplio. Es decir, si bien dentro de las áreas de oportunidad en los resultados de las visitas a clase se notó falta de protagonismo de éstos, esto no sólo es responsabilidad del docente, sino también del propio estudiante, habrá que valorar esto desde la justa dimensión identificando donde radica la posible causa de este aspecto que se necesita reforzar en la práctica educativa.

Hoy en día que tanto se habla de la evaluación docente, sobre todo por la reforma educativa de nivel básico y medio superior, se pretende sentar las bases para una transformación, de pasar de una evaluación hacia un verdadero acompañamiento pedagógico del maestro, que lejos de que sientan que están siendo juzgados y haciéndolos responsables de los problemas educativos, se les brinde apoyo desde su incursión a las instituciones, en nuestro caso a la universidad. El propósito es diseñar una estrategia íntegra: formación pedagógica desde que ingresa, apoyo permanente a lo largo del curso, asesoría pertinente mediante la visita a clase y hacerlo partícipe de una formación permanente en los diversos tópicos pedagógicos que se requiera, logrado con todo ello la profesionalización de la actividad docente.

Finalmente, sólo resta afirmar la imperante necesidad de ampliar la Asesoría Pedagógica *In Situ* a una mayor población docente, y no sólo trabajar con los profesores de nuevo ingreso, sino poder trabajar con una muestra de profesores de tiempo completo y profesores de asignatura que ya tengan varios años trabajando en la universidad, esto permitirá contar con resultados más completos que permita una generalización, lo que podría permitir replicar esta práctica de acompañamiento pedagógico en otras instituciones educativas.

Bibliografía

- Arbesú, M. I. (2004) Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (23), 863-890. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n023/pdf/rmie09n23scB02n03es.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, C., Haapakorpi, A., Särkijävi-Martínez, A. y Virtanen, P. (2015) *La universidad en la formación de formadores de acompañantes pedagógicos para la innovación en el aula*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Lincovil, M. J. (25 de junio de 2016) *Acompañamiento en aula: Todo lo que una escuela debe saber*. [Mensaje en Blog] Recuperado de

- <http://www.eligeeducar.cl/acompanamiento-en-aula-todo-lo-que-una-escuela-debe-saber>
- López, V. (2012) La Evaluación Docente en la Universidad del Caribe, un Mecanismo para Valorar la Práctica Docente con su Modelo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 70-81. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4305>
- Martínez, H. A. y González, S. (2010) Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Revista Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Rueda, M. y Rodríguez, L. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM, en Mario Rueda Beltrán y Javier Nieto (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria*, México: Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7-50.
- Tantaleán, L. R., Vargas, M. J. y López, O. (2016) El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33. Recuperado de <http://dimglobal.net/revista33.htm>
- Universidad del Caribe (2003) *Modelo Educativo Flexible y Centrado en los Aprendizajes*. Cancún Quintana Roo, México: Universidad del Caribe.
- Universidad del Caribe (2018) *Manual del Proceso Enseñanza Aprendizaje*. Cancún Quintana Roo, México: Universidad del Caribe.

Impacto de los proyectos de colaboración universitaria a partir de sus objetivos

María Guadalupe Pineda Guerrero
lupita.pineda@uan.edu.mx
 Gabriela Alvarado Zermeño
gaby75alvarado@hotmail.com
 Perla Lucero Carrillo López
perla.carrillo@uan.edu.mx

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de Análisis: Modelos Educativos y Curriculares

Tipo de trabajo: Aportaciones sustentadas en investigaciones previamente

Introducción

Para la Universidad Autónoma de Nayarit es prioritario procurar el bien común y aspirar a la justicia social, el desarrollo humano y sostenible; esto en gran parte depende de la dinámica social, la cual nos exige estar en revisión de los procesos académicos universitarios de manera constante, porque como bien es conocido por todos nosotros, en esta sociedad globalizada los problemas y necesidades del entorno son cambiantes, por lo tanto estamos obligados socialmente a egresar universitarios que den respuestas a las necesidades actuales.

Como bien se dijo en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La educación superior en el siglo XXI Visión y acción, celebrada por la UNESCO en París en 1998, pág.2-4 :

“La educación superior debe cambiar profundamente, haciéndose orgánicamente flexible, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos y formas de organizar los estudios (delivery systems) y dominando con esta finalidad las nuevas tecnologías de la información. Debe anticiparse a la evolución de las necesidades de la sociedad y de los individuos, abrirse ampliamente a los adultos para poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar su cultura general. En resumen, la educación superior del siglo XXI deberá inscribirse decididamente en el proyecto global de educación permanente para todos, convertirse en su motor y su espacio idóneo y contribuir a incorporar en ella los demás niveles y formas de educación estrechando sus vínculos entre sí”.

En cuanto a las funciones de la educación superior, los debates pusieron de manifiesto que éstas tenían que ampliarse. Además de las misiones tradicionales de enseñanza, formación, investigación y estudio, que siguen siendo fundamentales, muchos jefes de delegación quisieron destacar la importancia de la misión educativa de la educación superior, la que consiste en:

“Favorecer el desarrollo integral de la persona y formar ciudadanos responsables, informados, comprometidos para actuar en pro de un futuro mejor para la sociedad. La educación superior está también llamada a contribuir a la solución de los grandes problemas de alcance mundial, regional y local (pobreza, exclusión, agravación de las desigualdades, deterioro del medioambiente, etc.) y a actuar para promover el desarrollo, la comunicación de conocimientos, la solidaridad, el respeto universal de los derechos humanos, la democracia, la igualdad de derechos de hombres y mujeres así como una cultura de paz y la no violencia (ibídem)”.

La razón de ser de la Universidad Autónoma de Nayarit, se constituye primordialmente en función de la sociedad. Es por ello que desde la función sustantiva de la Extensión y Vinculación Universitaria se persigue un objetivo el cual es el de formación integral de sus estudiantes, que les permita intervenir con las herramientas necesarias para generar dinámicas de cambio hacia una sociedad más justa y solidaria. (UAN, 2016, pág. 12)

Dentro de la formación profesional, es necesario e imprescindible la existencia de programas que permitan a los estudiantes opciones de retribución a la sociedad mediante actividades sociales y ecológicas, que contribuyan a proteger el medio ambiente, así como a fomentar hábitos que coadyuven en la modificación de estilos de vida, que le permita a la sociedad en general desde edades tempranas a disminuir y/o eliminar factores o conductas de riesgo física, psicológica y socialmente.

Los proyectos de colaboración que se generen dentro del espacio universitario deben de favorecer y generar espacios que logren motivar al estudiante para ser parte activa del proceso de aprendizaje que requiere, llevándolo a una reflexión profunda sobre las prácticas educativas, aventurarse a innovar en metodologías y estrategias que procuren un aprendizaje significativo y contextualizado para el estudiante, estos proyectos deben entenderse como un conjunto de actividades individuales y colectivas que promueven el uso eficiente de recursos materiales e infraestructura, y cuyo aporte central es desarrollar en los estudiantes actitudes positivas frente al aprendizaje y la investigación en contexto a partir del desarrollo de proyectos y actividades de colaboración entre personas con intereses comunes.

Sustentación

La Universidad Autónoma de Nayarit, es un espacio educativo y público, el cual está diseñado y destinado para promover el desarrollo económico, social, político, deportivo y cultural del estado, lo que la convierte en el escenario ideal para plantear y germinar proyectos de carácter institucional que busquen generar cambios estructurales en la actividad universitaria y que propicien resultados que influyan al interior universitario no solo en los docentes, sino en los estudiantes que son parte fundamental para que los procesos sociales se coordinen de manera favorable entre el trinomio sociedad – universidad y gobierno (Plan de Desarrollo Institucional, 2016-2022).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2009, recomienda a las universidades:

“Fortalecer las funciones de servicio a la sociedad, especialmente aquellas orientadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo mediante la participación en los órganos rectores de las IES, ampliar las posibilidades de aprendizaje profesional y combinación de estudios y trabajo, intercambio de personal y revisión de planes de estudio mejor adaptados a la práctica profesional y para aprender a emprender” (UNESCO, 2009, pág. 2 y 3).

Es evidente que las universidades deben asumir la responsabilidad de formar ciudadanos críticos, capaces de construir conocimiento y ser partícipes activos, conscientes de su actividad cognitiva y del contexto en el que se desenvuelve desde el plano interpersonal y cultural. Todo ello conlleva a pensar en erradicar “el debilitamiento de las interrelaciones, el diálogo y la confluencia transdisciplinar en la comprensión holística de la continuidad, especificidad y coproducción de los diversos niveles de organización de los fenómenos y las problemáticas contemporáneas.” (Oliva, Koch-Ewertz y Quintero, 2014: 102)

Es por ello que para la Universidad el vínculo con la Sociedad y el Gobierno es fundamental para alcanzar los objetivos de convertirla no sólo en generadora de espacios académicos, sino de servicio social, cultural, deportivo y productivo que mejoren la calidad de vida de la sociedad Nayarita y brinden más herramientas para la práctica profesional y el servicio social en los estudiantes que dinamice y fortalezca el perfil de egreso de los estudiantes en su compromiso por construir una sociedad más justa y próspera que aumente el desarrollo productivo del país, el estado y el municipio, aumentando la calidad de vida y el uso efectivo de las tecnologías de la información para comprender y mejorar el entorno en el que se vive (PDI 2016-2022).

La colaboración y participación constante y permanente entre sujetos, implica un proceso de análisis del contexto en que se produce y las particularidades de los que participan para poder intervenir, por ello “la transdisciplina como actividad colaborativa es necesaria, dado que en muchos casos no es factible encontrar en las disciplinas modelos teóricos y metodologías que permitan tratar los diversos, heterogéneos y coincidentes factores que se relacionan con un problema o situación concreta” (Luengo, 2012: 19).

En el 2007 Gil Ureta que es citado por De la Cuesta, et. al., en el 2010, pág.9; manifiesta dos facetas para que se dé la colaboración universitaria:

1. La responsabilidad social universitaria la cual implica la identificación de la universidad con un conjunto de principios y valores personales, sociales y medio ambientales, los cuales asume, declara en su misión institucional, difunde y aplica los proceso clave (gestión, docencia, extensión de la cultura y vinculación;

2. La colaboración universitaria es un compromiso de los universitarios para actuar teniendo en cuenta sus impactos de diversa naturaleza, con el fin de favorecer un desarrollo humano sostenible, en el marco de la satisfacción de las demandas y expectativas de sus partícipes.

La colaboración universitaria que propone la UAN, además de responder a la responsabilidad y al compromiso social, es una oportunidad de fortalecer, la formación profesional más allá del aula. Busca generar espacios que motiven al estudiante a ser parte activa del proceso de aprendizaje y llevarlo a una reflexión profunda sobre las prácticas educativas, a innovar en metodologías y estrategias para un aprendizaje significativo y contextualizado (Modelo de Colaboración Universitaria, 2017, pág. 13).

De esta manera los Proyectos de Colaboración Universitaria (PCU) deben entenderse como un conjunto de actividades individuales y colectivas que promuevan el uso eficiente de recursos materiales e infraestructura para el desarrollo de actividades positivas en los estudiantes, frente al aprendizaje y la investigación, en un contexto real que permita la colaboración con otras personas con intereses comunes, siempre pensando en responder las exigencias del entorno cuya naturaleza cambiante exige establecer mecanismos de adaptación a esta dinámica (*ibídem*).

Metodología

Los PCU son una ventana de oportunidad para los docentes y estudiantes universitarios de nivel superior y medio superior, para que por medio de estos lleven una práctica educativa participativa, en la cual se propicie realmente aprendizajes significativos aplicando la teoría a la práctica y así generar una relación estrecha con su contexto y las necesidades del entorno.

De esta manera y a un año de la puesta en marcha de los PCU dentro de la UAN, se han tenido resultados favorables de los proyectos registrados por docentes universitarios y estudiantes que han participado, ya sea como prestadores de prácticas profesionales, servicio social y voluntarios, fortaleciendo con ello su perfil de egreso.

Los PCU están clasificados por áreas del conocimiento, por lo que a continuación se presentan una serie de tablas en las cuales se esquematiza la relación y el fortalecimiento que tienen los diferentes proyectos con los perfiles de los estudiantes universitarios por unidades académicas.

Tabla 1. Unidad Académica de Ciencias Sociales: proyectos y relación con el perfil de egreso.

Nombre del proyecto	Objetivo General	Relación con el perfil de egreso
Intervención psicosocial en contextos de interculturalidad. PCU-01	Realizar intervenciones orientadas hacia la mejora de habilidades para la vida así como en necesidades éticas, así como respeto, aceptación y confianza en el ser humano y en su capacidad de cambio como indígena del área de influencia del Centro Coordinador Tepic de la CDI.	El estudiante desarrolló del apego hacia los valores principio básico de su ejercicio e identidad profesional. Adquisición de conocimientos y habilidades para diseñar y poner en marcha programas comunitarios, de intervención grupal y de procesos psicosociales y culturales, que incidan en el mejoramiento de la salud mental de la población.
Prevención del suicidio en adolescentes y jóvenes. PCU-13	Aplicar programa de intervención para la prevención del suicidio en adolescentes y jóvenes estudiantes de escuelas públicas.	El estudiante desarrollo habilidades de observación y de aplicación de instrumentos, así como lograr establecer la empatía requerida para la obtención de resultados, de igual manera se logró el análisis y reflexión acerca de la importancia de atender los factores que predisponen a los adolescentes para tener ideación suicida o intentos.
Bien-Estar. PCU-12	Promocionar la calidad de vida y la salud mental en los adolescentes de la colonia Nuevo Amanecer antes PRI.	El estudiante desarrolló propuestas de trabajo para la atención a la diversidad cultural, escolar y social; fomenta su participación en el trabajo interdisciplinario con otros especialistas para atender las distintas problemáticas de la disciplina del psicólogo presentes en la comunidad.
Saberes y conocimientos Cora en el módulo integral de producción y venta de fruta deshidratada con ecotecnología solar. PCU-16	Diseñar una estrategia de comercialización y venta de frutas deshidratadas con ecotecnología solar teniendo como base los saberes y conocimientos que tiene la organización, considerando la cosmogonía cora población Nayeri (cora) sobre racionalidades construida a partir de un sedimento de saberes y productivas, con el propósito de consolidar procesos de conocimientos en función del tiempo, concepción de organización pertinentes y focalizados al contexto y los espacios y usos-aprovechamientos de la tierra. dinámicas comunitarias, en la localidad de Presidio de los Reyes, Municipio de Ruiz, Nayarit.	Los estudiantes tuvieron una postura reflexiva, crítica y participativa del entorno y los procesos de la organización, considerando la cosmogonía cora población Nayeri (cora) sobre racionalidades construida a partir de un sedimento de saberes y productivas, con el propósito de consolidar procesos de conocimientos en función del tiempo, concepción de organización pertinentes y focalizados al contexto y los espacios y usos-aprovechamientos de la tierra.

Fuente: Informe de PCU 2017-2018/ Elaboración de las autoras

Tabla 2. Unidad Académica de Educación y Humanidades: proyectos y relación con el perfil de egreso.

Nombre del proyecto	Objetivo General	Relación con el perfil de egreso
Pienso, luego transformo mi mundo" Filosofía para niños y Jóvenes, un camino para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético. PCU-08	Desarrollar a través del programa de Filosofía para Niños un aprendizaje significativo, que estimule la reflexión y el cuestionamiento así como el replanteamiento sobre diversos temas éticos, políticos, estéticos y ambientales. Así como la convivencia respetuosa y dialógica de su entorno y muestra una práctica de pensamiento cuidadoso del otro.	El estudiante logra estimular la reflexión y el cuestionamiento así como el replanteamiento sobre diversos temas éticos, políticos, estéticos y ambientales. Así como la convivencia respetuosa y dialógica de su entorno y muestra una práctica de pensamiento cuidadoso del otro.
"Ludotecas UAN en tu comunidad". PCU-09	Identificar necesidades educativas de los niños que acuden a la ludoteca, para que, estudiantes universitarios prestadores de servicio social y prácticas profesionales diseñen y apliquen estrategias de acompañamiento lúdico-pedagógica en un contexto de real.	Los estudiantes que participan lograron establecer una actitud positiva, crítica y analítica ante las situaciones que se fueron presentando con los niños en la colonia. Así como establecer distintas estrategias lúdicas para dar atender en conjunto con la ruta de mejora que se manejaban para el preescolar y la primaria.
Colaboración en el desarrollo académico de preparatorias por cooperación: preparatoria "Amado Nervo", Pericos, Mpio de Rosamorada, Nayarit. PCU-10	Contribuir a la mejora del funcionamiento de la Preparatoria por Cooperación generando espacios de aplicación práctica para estudiantes del área de Educación.	Los estudiantes de la licenciatura lograron desarrollar tanto en la práctica como en la teoría actividades concernientes al diseño curricular, a través del diseño de un taller de lecto-escritura. Así como la elaboración de una propuesta de planeación de clase mediante la estrategia de secuencia didáctica.

Fuente: Informe de PCU 2017-2018/ Elaboración de las autoras

Tabla 3. Unidad académica Contaduría y Administración: proyectos y relación con el perfil de egreso.

Nombre del proyecto	Objetivo General	Relación con el perfil de egreso
Taller de Mercadotecnia (PCU-11)	Desarrollar entre el alumnado del Instituto Mártires 20 de Febrero Secundaria las capacidades para reconocer y analizar los elementos que forman parte de la mercadotecnia básica y sus principales aplicaciones en la práctica. Como lo es el reconocimiento de los segmentos de mercado a los que se dirigen los productos, realizar estrategias de promoción y publicidad.	Los estudiantes identificaron las dinámicas generales de los mercados nacionales, locales e internacionales. De igual manera conocieron la importancia de comprender el mercado para la colocación de un producto. Además identificaron las características generales de los instrumentos a aplicar para un estudio de mercado.
Reforestación de áreas verdes al interior y exterior de la universidad. (PCU-14)	Concientizar a los tutores y estudiantes tutorados de las diferentes licenciaturas que se ofertan en la UACYA UAN, con respecto de la importancia de los valores, la ética y la responsabilidad social.	Formación integral de los estudiantes, con respecto a la sensibilización de las temáticas sociales-ambientales, para que a corto, mediano y largo plazo, se sigan involucrando en estas acciones en beneficio de la sociedad. Formación de una cultura de cuidado ambiental.
Responsabilidad social en jóvenes universitarios tutorados de la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la UAN. (PCU-18)	Desarrollar e implementar programas de reforestación en áreas naturales protegidas, parques públicos urbanos y en la Universidad Autónoma de Nayarit como medio de captación del carbono ambiental.	Los estudiantes lograron formar valores, concientizarse y sensibilizarse durante el diseño y aplicación de proyectos sociales acordes al contexto. Así como formarse de pensamientos tendientes al bienestar social y consciente de las diversas situaciones que se viven actualmente; y ser capaces de aplicar un proyecto desde la perspectiva de la responsabilidad social.

Fuente: Informe de PCU 2017-2018/ Elaboración de las autoras

Tabla 4. Unidad académica de economía/ unidad académica de agricultura: proyectos y relación con el perfil de egreso.

Nombre del proyecto	Objetivo General	Relación con el perfil de egreso
Herbario Virtual de Nayarit (PCU-02)	Fomentar el conocimiento sobre la flora de Nayarit, mediante un sitio web de libre acceso que contenga al menos: nombres científicos debidamente actualizados, ubicación en la clasificación, ejemplares de respaldo con su información de etiqueta respectiva, imágenes de ejemplares de herbario digitalizados, distribución conocida en el estado, información de nombre común, usos y propiedades; para promover el estudio, manejo y conservación de la biodiversidad.	Los estudiantes lograron: Usar fuentes académicas para recuperar los registros de la flora del Estado de Nayarit y corroborar la correcta nomenclatura y clasificación de las especies. Aplicar lenguajes de programación orientados al diseño web, así como a las transacciones en línea; además, utilizar metodologías de trabajo que les permitieron integrar temas de su formación académica dentro de esta investigación. Trabajar en equipo y considerar los enfoques desde otras disciplinas.

Fuente: Informe de PCU 2017-2018/ Elaboración de las autoras

Tabla 5. Unidad académica de salud: proyectos y relación con el perfil de egreso.

Nombre del proyecto	Objetivo General	Relación con el perfil de egreso
Prevención y erradicación de conductas antisociales y violentas en infantes y adolescentes. Mediante el entrenamiento y encuentro deportivos.	Promover torneos deportivos en las colonias Indeco, Ojo de Agua, Sta. Teresita y Sta. Cecilia.	En el ámbito curricular impacta en Salud Pública, Administración Deportiva, Organización Deportiva, Activación de la Salud Integral, Entrenamiento Deportivo, Actividades Lúdicas y Expresión, La Convivencia en el Juego, Los Medios de la Educación Física, Prácticas Profesionales Promoción de la Salud y Prácticas Profesionales de Entrenamiento

Fuente: Informe de PCU 2017-2018/ Elaboración de las autoras

Tabla 6. Área de Ciencias Básicas e Ingenierías: Ingeniería en Control y Computación: proyectos y relación con el perfil de egreso.

Nombre del proyecto	Objetivo General	Relación con el perfil de egreso
Robot Araña (PCU-17)	Despertar el interés por las ciencias básicas en los alumnos de educación básica a través de proyectos de inducción a la tecnología y las ciencias básicas	El estudiante pondrá en práctica de los saberes teóricos-prácticos disciplinares en robótica, sistema de control y automatización; para promover la ciencia y la tecnología a niños de educación básica para motivar la creación de prototipos.

Fuente: Informe de PCU 2017-2018/ Elaboración de las autoras

Aportaciones

- Los PCU centraron sus esfuerzos en la elaboración de estudios de diagnóstico para la identificación de las problemáticas y comprensión de las estructuras sociales, formas de organización, dinámicas, concepción del tiempo y la espacialidad, así como hábitos de consumo, relaciones interpersonales y de lectura. También se aplicaron talleres para la promoción de la calidad de vida, prácticas sexuales responsables, proyectos de vida y estrategia de comercialización-venta de productos deshidratados con tecnología responsable con el medio ambiente.
- Las actividades se enfocaron a generar procesos que mejoren los aprendizajes obtenidos, fortalezcan los hábitos de lecto-escritura y pensamiento matemático desde ejercicios lúdicos e integrales para todas las edades, la reflexión y construcción del conocimiento desde una postura ética y dialógica, y la mejora de espacios educativos más acordes a las necesidades del contexto desde lo formal y no formal.
- Las actividades emprendidas giraron desde la aplicación y promoción del campo disciplinar a través de talleres, la integración de los estudiantes y profesores a diferentes instituciones para la atención de sus problemáticas de manera directa y comprometida, resultando un ejercicio vivencial que permitió el fortalecimiento de valores y la ética propia de la responsabilidad social y el cuidado medioambiental, que todo estudiante de la Unidad Académica debe poseer para ponerlo en práctica en cualquier proyecto profesional o de vida durante y después de su formación profesional.
- Podemos observar que los PCU están encaminados a que los sujetos universitarios: docentes y alumnos son piedra angular para generar las transformaciones del entorno orientadas a la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, brindando los apoyos requeridos a partir de las diferentes áreas de la universidad.
- Durante este primer año de los PCU es importante y relevante mencionar el vínculo y colaboración también con las OSC (organizaciones de la sociedad civil) que sumando esfuerzo y objetos sociales UAN-Gobierno-OSC logramos impactar de una manera más concluyente llegando así a más personas desde el latir comunitario.

Bibliografía

De la Cuesta González, M., De la Cruz Ayuso, C., Rodríguez Fernández, JM. (2010). Responsabilidad Social Universitaria. Recuperado de:

- <https://books.google.com.mx/books?id=T-ZjJSnvFaYC&pg=PP5&lpg=PP5&dq=de+la+cuesta+martinez+marta...2010&source=bl&ots=Nv6Q2Vx99C&sig=qbXO2Shi9ty8pV3Eql5BHu8caPo&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjyxsmb7ubcAhWE2YMKHRtdDEoQ6AEwBXoECAUQAQ#v=onepage&q=de%20la%20cuesta%20martinez%20marta...2010&f=false>
- Estrategia de cooperación universitaria al Desarrollo (2000). Recuperado de: <https://www.um.es/documents/1642032/1886411/ESCUDE.pdf/053b4bcd-3cbf-4dfc-b0d4-89b85734fac3>
- Informe General de los Proyectos de Colaboración Universitario registrados bajo la Convocatoria 2017-2018. Documento de Trabajo. 2018. Tepic, Nayarit: UAN.
- Luengo González., E. (2012). La transdisciplina y sus desafíos a la universidad. ITESO. Recuperado de: [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/632/Transdisciplina+y+sus+desaf%edos+\(final+revisado+1+agosto+2012\).pdf?sequence=4](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/632/Transdisciplina+y+sus+desaf%edos+(final+revisado+1+agosto+2012).pdf?sequence=4)
- Oliva-Figueroa, I., Koch-Ewertz, T y Quintero Tapia, J. (2014). Inter/transdisciplinariedad y universidad: patrones de desplazamiento e interactividad disciplinar. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. 6(13), 99-112. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/8787>
- UAN. (2016). Plan de Desarrollo Institucional. Tepic, Nayarit: UAN
- UAN. (2017). Programa de Colaboración Universitaria. Tepic, Nayarit: UAN
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. UNESCO, París; Tomo I, Informe final. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (2009). La UNESCO y la Educación en Línea. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184967s.pdf>
- Yurén, M. (2013). Filosofía de la educación en México, 2ª ed., México: Trillas.

Las reformas en las políticas educativas: un poder de transformación de la calidad de la educación

Claudia Rodríguez Lara
claroladoc@gmail.com
María del Carmen Navarro Téllez
mcnt75@gmail.com
Xóchitl Castellón Fonseca
castellonxochitl0@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit.
Eje de análisis: 2. Reformas Educativas.
Tipo de trabajo: B) Ensayo.

INTRODUCCIÓN

Durante la última década, se han gestado cambios en las políticas educativas que orientan y determinan los procesos educativos de los niños, niñas y jóvenes de América Latina. Este proceso de cambio no ha sido fácil puesto que existen diversas percepciones encaminadas a dos tipos de intereses, por una parte, hacia las políticas básicas para mejorar la calidad y eficiencia educativa y por otro lado hacia la cobertura y crecimiento de la matrícula, y cada una de estas influenciada por las características distintivas de la formulación de políticas educativas. Para ello se tomará como referencia las ideas de Navarro (2006), quien aborda el proceso de formulación de política en las esferas nacional y educativa desde la experiencia de algunos países latinoamericanos. Así mismo los procesos de formulación de las políticas educativas están permeados por las referencias de la globalización, la sociedad del conocimiento, las nuevas redes de comunicación y producción del conocimiento, concentran buena parte de los fundamentos que explican el cambio de paradigmas propuestos en materia de políticas educativas.

Los cambios de la época requieren cambios políticos, económicos y sociales que propendan por una educación en la que la escuela tenga la posibilidad de espacio de aprendizaje individual y colectivo, donde se fortalezca el aprender a aprender como lo plantea Stavenhagen (1998) Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estos cambios deben estar acompañados por políticas de estado que perduren más allá de gestiones de gobierno, que propendan por hacer que los procesos educativos tengan las menores variaciones posibles, para de esta forma identificar si las reformas educativas tienen un verdadero impacto. Es importante resaltar que al hablar de reformas se tendrá en cuenta la postura de Zaccagnini (2004) quien plantea que en educación se habla de reformas cuando se pretende realizar grandes cambios estructurales y organizacionales en el sistema educativo.

América Latina tiene la tarea de generar condiciones que garanticen el acceso de los niños y jóvenes a una educación de calidad, inclusiva, multicultural y que fomente la diversidad logrando que permanezcan en el sistema y culminen no sólo el ciclo escolar, que se preocupen por continuar sus estudios y piensen en el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Finalmente es importante aclarar que los cambios en educación no se crean de forma rápida, por esto se hace necesario generar Reformas en las políticas educativas lo suficientemente claras que no dependan de los gobiernos de turno, que trasciendan y afecten el proceso de formulación de las políticas generales del país.

SUSTENTACIÓN

Desigualdad, calidad de la educación y las reformas educativas

Según Flores (2004) en concordancia con estudios e investigaciones realizadas por otros autores manifiesta que “la educación es una de las variables que tiene mayor influencia sobre el progreso individual y social, lo que permite ver la necesidad de lograr que las personas se concienticen de la importancia de realizar procesos educativos completos” de tal forma que no deserten de los estudios en la primeras dificultades, puesto que por más esfuerzos que los gobiernos realicen en las comunidades marginadas es donde se nota el mayor número de personas que no logran la profesionalización, aunque la educación no logra evitar la desigualdad social si se puede convertir en una de las forma de disminuir mayores desigualdades. En este sentido Terigi (2013) “afirma que los problemas de desigualdad y exclusión tienen lugar cuando se producen y reconocen las barreras de distinto tipo y condición establecidas por la tradición escolar que limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos grupos en condiciones de igualdad” en este caso si se es más específico existen problemáticas de exclusión en la educación como lo es el trabajo con poblaciones indígenas quienes los entes gubernamentales en su afán por cumplir con su derecho a la educación, excluye sus arraigos culturales. En este sentido, hablar de calidad educativa se vuelve fundamental, ya que, en la búsqueda de esta, se deben realizar reformas que permitan su alcance, así mismo se debe aclarar que Tal y como lo expreso la ISO 9000 una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares para cada nivel. En esta perspectiva el énfasis está puesto en que, además de asistir a clase, los estudiantes aprendan en su paso por el sistema y desarrollen sus habilidades intelectuales, afectivas, morales y físicas, para actuar en los diversos ámbitos de la sociedad, político, el económico, el social.

Al hablar de calidad en educación, sin lugar a duda se debe pensar en las reformas educativas que se generan, en los esfuerzos que los diferentes países están haciendo por romperlas barreras de desigualdad que se presentan ya que debido a los procesos de globalización se están dando cuenta de la importancia de tener un país con altos niveles educativos en donde las desigualdades académicas sean

mínimos lo que traería consigo el progreso científico y tecnológico del país, aspecto que implica hacer que las reformas educativas estén permeadas por los diversos actores educativos. Es importante destacar que las reformas educativas han estado en constante cambio desde la década de los 60, realizando modificaciones referentes al funcionamiento de dichas reformas, permitiendo la descentralización de políticas y estrategias que llevaron a cambios educativos, donde se dio mayor autonomía institucional, tomando de esta forma decisiones pedagógicas y curriculares que a la larga trajeron como consecuencia el deterioro de la educación, puesto que los sistemas educativos estaban fragmentados, generando inequidad educativa y económica. Así mismo se hace relevante recordar el planteamiento de Popkewitz (1994), quien sustenta que una reforma educativa implica cuestiones de producción social y de regulación estatal que las van “construyendo”. Las reformas, entonces, serían discursos que muchas veces se mantienen ocultos, o implícitos, y que determinan la formas de ver el mundo educativo.

Con los procesos de globalización de la economía y la competitividad internacional los gobiernos ven la necesidad de retomar el control educativo, generando reformas insuficientes para el tipo de formación que se demandaba, esto debido al abandono en que se tenía la educación. En este punto el pensar en expansión de la educación no era una prioridad, ahora las reformas debían estar encaminadas a generar leyes que incluyeran principios y propuestas organizacionales, administrativas, curriculares, pedagógico y didácticas, en aras de encaminar la educación hacia un nuevo resurgir, esto debido a que los gobiernos inician a ver la educación como un gasto desde sus presupuesto y no como una inversión a largo plazo, lo que implica estar ajustando las reformas educativas de acuerdo a los interés de los gobiernos de turno. Si bien es cierto, el gobierno al asumir el control de la educación al generar leyes, que estaban determinadas por intereses, representaciones y prácticas de diversos sectores, esto trajo consigo trasformaciones educativas. Ahora el inconveniente radicaba en el papel que debían asumir los demás actores de la educación, para ello se hace relevante la participación de dichos actores en los procesos de transformación educativa de Latinoamérica, sin dejar a un lado a quien le corresponde de forma directa dar la relevancia que se merece la educación, que es el gobierno quien debe seguir gestionando la concertación, evaluación, promoción de Innovación y Transformación de los procesos educativos que requieren de inversiones dentro del presupuesto educativo, que no estén sujetas a los planes de los gobernantes de turno.

Es relevante decir que con el asumir los procesos de reformas educativas, en donde los gobiernos destinan un presupuesto a la educación, trajo consigo la responsabilidad de rendir cuentas y el efecto inversión versus resultados, que no solo estaba ligado a calidad, sino también a cantidad, la concepción de educación desde los diversos actores cambia viéndose *“La educación como el único instrumento que realmente crea una base sólida a las personas para lograr su propio desarrollo, su propia inserción y su propia solución al problema de la calidad de vida”* (Fernández, 1996). pero esto, trajo consigo ciertas tensiones en el maniobrar de las instituciones encargadas de generar las reformas educativas, quienes sienten la presión de los

actores educativos, que para esta época exigen una verdadera transformación de las reformas educativas. los cambios educativos que poco a poco se gestan, traen consigo tensiones debido a que en esta no hay un solo interventor del proceso, deben coexistir los diversos actores que intervienen de forma directa o indirecta en las reformas educativas.

Dentro de las diversas tensiones, las tensiones acerca de la función de la educación juegan un papel relevante pues es aquí donde se gesta la búsqueda de los objetivos de calidad y equidad, que pretenden hacer que la educación llegue a todos con los más altos estándares, lo que no es una tarea fácil, cuando no existen confianza en quienes realizan las reformas, que a su vez pretenden realizar poca inversión que muestren resultados de forma inmediata, cuando los datos históricos han mostrado que para ver resultados en educación se requieren de tiempo, y debido a esta búsqueda de inmediatez se pierde el proceso que le permite ser eficiente, entendiendo este como la capacidad de disponer de algo para conseguir un objetivo con el mínimo de recursos posibles. Así mismo, se debe tener claro que, al hablar de la calidad educativa, debe existir una relación directa entre la ejecución y dinamización de los programas que intervienen en los procesos de transformación educativa que a su vez estén enfocadas al contexto en el cual se desenvuelve. Esto no sólo implica reformas en el contexto educativo, también se debe permear los contextos políticos, intelectuales, académicos, los pedagogos y la comunidad educativa en generar, para de esta forma lograr cambios reales que apunten en una sola dirección, que no se obtienen de forma inmediata, y es allí donde si todos se enfocan en la construcción de una verdadera reforma que propenda por la calidad educativa, la tensión relacionada con los tiempos políticos, profesionales y burocráticos pasa a un segundo plano, puesto que todos estarían en el mismo camino.

Esto implica rediseñar todos los procedimientos y métodos para establecerlos más ágiles y transparentes que permitan una mayor eficacia y eficiencias en los procesos. hay que dejar claro que la tensión en los equipos de trabajo siempre va a estar presente, aquí lo importante es, que en las reformas que se planteen se tenga en cuenta la estabilidad laboral de los actores del proceso, para que de esta forma puedan cumplir con sus funciones sin tener distractores externos. El verdadero reto consiste en hacer que cada uno de los actores y las problemáticas presentadas trabajen sinérgicamente en pro de la mejor de la calidad educativa.

Las políticas educativas un verdadero proceso educativo

Cuando se habla de educación, se debe tener claro que es un proceso cambiante que depende de diversos factores, entre ellos los políticos, culturales y sociales, por ende cada país genera cambios en sus políticas educativas y dependiendo de las circunstancias en las que se encuentre la región éstas pueden tener acogida entre sus diversos actores, por ello se podría afirmar que en la práctica es complejo lograr

cambios en educación, puesto que se hace difícil poner de acuerdo los diversos intereses de los participantes de estos procesos.

Por un lado, están los participantes ejecutivos que desde su postura y como lo plantea Navarro (2006), buscan Mejorar la educación como parte de un programa de trabajo más amplio de modernización y desarrollo, mantener la estabilidad política global, utilizar la masa salarial en educación como cauce para la influencia política, la obtención de votos y el control presupuestario. Es decir, es el que busca generar políticas básicas para mejorar la calidad educativa, entendida esta como aquella que llega a todas las personas que constituyen una sociedad y eficiencia educativa que se relaciona con la medida de quién y cuántos tienen la oportunidad de acceso y permanencia a la educación.

Por otro lado, están los sindicatos quienes desde la postura de Navarro (2006), propenden por la seguridad en el empleo, creación de puestos docentes, control de los nombramientos y del funcionamiento del sistema educativo, mantenimiento del poder de negociación a escala nacional, mejores salarios. Que para alcanzar sus objetivos encamina sus fuerzas hacia la cobertura, entendida esta como el crecimiento en las matrículas. Es así como a partir de estas dos posturas queda claro que se están aplicando dos clases de políticas educativas, donde cada una cuenta con un proceso establecido y los cuales deben trabajar de forma mancomunada para lograr verdaderos procesos de transformación, dejando ver que la política educativa no es de una sino de dos clases: la de expansión y aumento de las tasas de matrícula, y la que procura mejorar la calidad y la eficiencia.

Para nadie es un secreto que el sector educativo es uno de los más fuertes a nivel mundial, en cuanto a lo que se refiere a organización sindical, lo que permite tomar acciones entorno a las reformas educativas que el ejecutivo pretenda realizar. Por su parte los actores sindicales, están dejando a un lado a los actores reales de las reformas, lo estudiantes y sus familias, a quienes tampoco les interesa estar enterados de las decisiones educativas que les atañen, pero es ahí donde los docentes como formadores deben iniciar el proceso de concientización de la importancia de ser parte activa del proceso educativo, haciéndoles ver que, trabajando conjuntamente, se podrían lograr cambios significativos en la economía política de la educación, entre los cuales se encuentra: Definir políticas presupuestales para la educación, que no estén sujetas a los gobiernos de turno o los intereses de unos pocos, lo que permitiría solucionar el problema de contratación docente, seguimiento de los diversos procesos que se llevan en los procesos educativos, lo que implica la participación de docentes, directores, estudiantes, supervisores y padres.

Lograr que estos lleguen a acuerdos que conlleven a las mejoras en la educación implica que ambos pongan de su parte como lo sucedido en Chile, partiendo de una revisión a nivel contextual, teórico y conceptual que se componga de dos ejes temáticos: el primero, enfocado en una aproximación a la definición formal sobre la cual se fundamenta la gestión educativa y la política pública, en donde se abordan

las consideraciones generales sobre ambos conceptos. Un segundo eje centrado en la contextualización histórica y política en relación con la educación, cuyo direccionamiento se orienta hacia un recorrido por las reformas educativas relacionadas con la gestión educativa, abordada desde elementos base ligados a la normatividad, en este sentido, se busca definir qué plantea el país frente a política educativa y frente a los logros de la educación de tal forma que se logre una verdadera trascendencia.

Los organismos multilaterales una forma de realizar reformas educativas

Al hablar de los organismos Multilaterales y como estos influyen en las diversas reformas educativas que se realizan en los países de América Latina, se hace necesario conocer las que mayor influencia tienen en la construcción de las reformas, debido a los aportes que realizan. Iniciando con el Banco Mundial, éste representa una de las agencias internacionales de financiamiento en materia de educación. Entre sus prioridades destaca el convertirse en la institución internacional de mayor importancia para el desarrollo mundial, fortaleciendo los mercados internacionales de capital de las naciones deudoras, esto con el firme objeto de reparar sus economías y proporcionar nuevos incentivos a los prestamistas.

Entre sus prioridades históricas se destacan la reconstrucción de Europa en la década de los cuarenta, el desarrollo de América Latina y Asia, en la década de los cincuenta y sesenta. la reducción de la pobreza, en los años setenta, instauración de préstamos con base política, por sector y estructurales que se centraban en el manejo de la crisis de la deuda, y creación de compromisos políticos en las naciones prestamistas, en los ochenta y finalmente la aplicación del enfoque del cambio estructural que promoviera el impulso a las privatizaciones y al comercio internacional, todo ello en los años noventa. Por otra parte, los intereses del Banco por el tema social se basan en la inversión a favor de los pobres, no solo es ideal por razón humanitaria, sino que además es una función bancaria excelente, pues la inversión en capital humano da rendimientos iguales que si se hicieran a inversiones destinadas a otro sector que no sea la pobreza, puesto que, asegurando educación a las poblaciones vulnerables, se ofrecen mejores perspectivas de inversión.

Entre sus ejes principales el Banco se destacan los Ámbitos de la educación primaria, secundaria, técnica, superior, de mujeres y grupos étnicos minoritarios, y principalmente retoman temas como: el acceso, la equidad, la eficiencia interna, la calidad de los servicios, el financiamiento, la administración, los resultados e internacionalización, además de la preocupación por la educación en un contexto de globalización y competencia económica. En el caso de la educación superior, podríamos considerar que los ejes son financiamiento, calidad, administración, resultados e internacionalización de las políticas educativas.

Otro de los organismos que mayor influencia tiene en las reformas que se realizan en la educación es la UNESCO, éste se funda como el órgano de las Naciones

Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Por ello conviene mencionar sus características y propósitos. se inicia diciendo que esta institución se crea bajo los principios de igualdad de oportunidades educativas no restricción en la búsqueda de la verdad y el libre intercambio de ideas y conocimiento. Mientras su propósito central es el de contribuir a la paz y a la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura. Todo ello permite apreciar que la UNESCO es uno de los organismos internacionales que ha procurado sostener dentro de la globalización económica una perspectiva más social y humanista de la educación, a diferencia de otras agencias internacionales que en sus posturas ponen de manifiesto un interés económico. Otra diferencia es que este organismo se encarga de la realización de estudios prospectivos, avances, transferencia e intercambio de conocimiento, cooperación técnica y de expertos, e intercambio de información. Únicamente así emite recomendaciones, pero no otorga recurso económico, a menos que se trate de algún proyecto específico, que se genere en la propia institución.

Los ámbitos de interés del organismo comprenden a la educación básica, la educación secundaria, la educación permanente, la educación de mujeres, la educación de grupos minoritarios, nuevas tecnologías de información y la educación superior. los ejes que se destacan para el organismo son: la importancia y mejoramiento, la igualdad de género, en educación la promoción e integración de la diversificación y mejoramiento de la enseñanza a distancia, la pertinencia, la calidad y la internacionalización. Como se puede observar a partir de los organismos multilaterales surge cierta uniformidad en sus propósitos y programas que parecen dominar en las comunidades educativas, en las que se está promoviendo la reestructuración de los sistemas educativos en estrecha relación con los cambios económicos, políticos y culturales que tienen lugar en el mundo. Esto a la vez hace que haya una sensibilización sobre las problemáticas educativas desde una mirada internacional, puesto que en un comienzo eran vistas como no prioritarias y en las que cada país era el encargado de ver cómo dar solución a las problemáticas educativas. La presencia de los organismos internacionales deja ver que en la vida diaria se debaten tendencia que influyen en las instituciones educativas y en las reformas de las mismas que generan mayor conciencia sobre el papel de la educación y los procesos globalizadores en los que está inmersa.

Finalmente se debe dejar claro que la influencia de los organismos multilaterales, va más allá de la evaluación, la rendición de cuentas y del intercambio internacional, tiene que ver con la tendencia a la globalización, pero no sólo los asociados a la innovación que es crucial en el crecimiento de una país, también se enfatiza en la cooperación y diversidad cultural, donde las políticas educativas respondan a las necesidades de la sociedad como se deja ver en los objetivos trazados por cada uno de las organizaciones multilaterales

APORTACIONES

Lograr reformas en las Políticas Educativas no es una tarea fácil, puesto que requiere que las partes que están involucradas en dicho proceso lleguen a un punto de equilibrio, convirtiéndose en un verdadero reto para los gobiernos en América Latina y para ellos deben iniciar un proceso que propenda por transformar las desigualdades, donde lo primero que se debe afrontar son las brechas económicas que se presentan en los países como lo planteó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Por otra parte, la consolidación de políticas educativas claras deben ser asumidas por el estado desde una postura innovadora, donde los avances en los procesos de las reformas estén permeados por los diversos actores educativos, logrando de esta forma una mejor acogida. Es claro que, al hablar de políticas educativas, es indispensable abordar los procesos de descentralización que se han dado en toda América Latina a finales de los ochenta e inicios de los noventa, el cual respondió prioritariamente a la tendencia de la gestión educativa. El fomento de la descentralización en el ámbito educativo estuvo fuertemente sesgado por la expectativa de la eficiencia; entendida ésta como una estrategia que permitía mejorar la educación, que además posibilitaba la reducción de las asignaciones presupuestarias para el sector educativo, lo que de una u otra forma afecta se ve afectada la calidad educativa, entendiendo esta como una calidad en la que se administra correctamente los escasos recursos asignados a las instituciones de enseñanza a efectos de alcanzar el máximo de resultados educativos posibles.

Así mismo las reformas educativas que se han ido generando, de una u otra forma lo que buscan es poner en marcha diversas políticas con el objeto de insertar a las instituciones de educación pública en procesos de modernización, competitividad y eficiencia. Es indispensable entonces no perder de vista que estas políticas han afectado principalmente los modelos de Estado. Por lo que se puede señalar que se trata de reformas de carácter estructural que están influyendo en espacios como la educación. Así es que como los criterios que articulan estas políticas, se basan en las dinámicas de la globalización económica y de las recomendaciones de los diversos organismos internacionales.

Buscando de esta forma la igualdad de oportunidades educativas que no deja de ser un acto político que implica generar proyectos que mejoren las sociedades latinoamericanas para hacerlas más justas y democráticas de manera que todos puedan tener garantizados sus derechos humanos y vivir en comunidad. Pero esto sólo se puede lograr si se dejan a un lado las actitudes individualistas y se inicia un trabajo en miras de la calidad educativa del país, donde el gobierno tome la iniciativa, puesto que es él quien genera las reformas educativas. Puesto que queda claro que, si se logran verdaderas reformas en las políticas educativas, estas podrán permear y transformar la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1996). La escuela como organización inteligente. Argentina: Editorial Troquel.
- Arnaut, A. (1994). "La federalización de la educación básica y Normal (1978 a 1994)", Política y Gobierno.
- Acosta, S.(2002). "Poder y Política Universitaria en América Latina" Nueva Sociedad
- Brunner, M.(1994). "Evaluación y Financiamiento de la educación en América Latina" Courard editor. Santiago de Chile.
- Fernández, G (1996). Superación de la pobreza y educación: Una mirada desde lo local. Última década.
- OCDE (2012). "Equity and Equality of Opportunity", en Education Today 2013: The OECD Perspective, OECD Publishing, en: http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-11, agosto de 2017
- Loyo, A. (1995). "la importancia estratégica de los organismos internacionales en la modernización educativa" Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz Izquierdo, C. y Márquez, A. (2000). Indicadores de desarrollo educativo en América Latina y de su impacto en los niveles de vida de la población. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (2). Consultado en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-munoz.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente. Bogotá
- Navarro, J. (2006). Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas. Serie PREAL
- Popkewitz, T (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*.
- Rodríguez, E (2003). Reforma de la educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la universidad uruguaya, Consultado en [http://www.cica.es/aliens/revfuentes/mono_03.htm], agosto de 2018
- Ravela, P. y otros (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Serie Documentos n.º 40. Santiago de Chile: PREAL Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. <http://www.preal.org>
- Reimers, F (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de educación
- Stavenhagen, R (1998), Educación para el cambio y el compromiso social e internacional. III Simposium internacional Educación para el siglo XX, París.
- Terigi, F. (2013). La inclusión como problema de las políticas educativas. Ponencia en Seminario Internacional 2013: Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Zabalza, M. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea
- Zaccagnini, M (2004). Reformas educativas: espejismos de innovación. Revista Iberoamericana de Educación (s/a). Consultado en [www.campus-oei.org/revista/deloslectores/338Zaccagnini.pdf], agosto de 2018.

El replanteamiento de la Tutoría en la Universidad Autónoma de Nayarit “Una tutoría centrada en el estudiante: Programa TU”

Irene Rodríguez Parra
irene.rodriquez158@gmail.com
Danyra Nayeli Flores Talamantes
lce.talamantes@gmail.com
Karen Saldívar Solís
lic.karen.s.s@gmail.com

Institución de procedencia: Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis: Cambios Paradigmáticos (Reformas educativas)

Tipo de trabajo: B) Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

La administración actual de la Universidad Autónoma de Nayarit, ve preponderante basado en lo planteado en sus políticas académicas actuales el repensar de la Tutoría Universitaria. Entendiendo tal actividad académica como un servicio que brinda formación integral acorde a las necesidades e intereses personales y profesionales del estudiante universitario, estrategia misma contenida en Plan de Desarrollo Institucional, dentro del programa estratégico de seguimiento y fortalecimiento de la trayectoria escolar Universitaria (PDI , UAN 2016-2022).

Al 2018 con la finalidad de cubrir las necesidades que se han presentado en la práctica de la tutoría académica en la Universidad Autónoma de Nayarit, se parte de convertir a la Coordinación Institucional de Tutoría Académica (quien es quien regula el hacer de práctica en la Institución), en un Programa de Tutoría Universitaria; las implicaciones en orden académico que este replanteamiento organizacional tiene, viene a apoyar que las funciones del mismo deberán retomarse en un sentido en esencia objetiva, institucionales y operativas lo que permitiría justificar cada estrategia pensada para contrarrestar las áreas de oportunidad detectadas para el logro del éxito del programa. Para lograr el replanteamiento de la tutoría en la Institución, fue necesario partir de un diagnóstico generalizado desde los actores que participan en dicho ejercicio: las autoridades, los responsables de la tutoría en cada una de las unidades académicas, los tutores mismos y los tutorados como principal beneficiario. Lo anterior entendiendo que no hay mejor forma de generar líneas de acción oportunas, objetivas y factibles que considerando el repensar de los actores implicados en las tareas, generando así un verdadero trabajo colegiado y desde luego garantizando el alcance exitoso de nuestros propósitos. Fue así que a partir del avance actual del diagnóstico se tienen planteadas estrategias para la actualización y consolidación del programa de Tutoría Universitaria pensadas en las áreas de oportunidad detectadas; las cuales son:

- 1) Actualizar el Programa Institucional de Tutoría Universitaria
- 2) Diseñar un programa de difusión para la sensibilización acerca de importancia de la tutoría universitaria en la UAN
- 3) Rediseñar –centrados en los estudiantes- los instrumentos con los que trabaja el sistema dirigidos a coordinadores, tutores y tutorados
- 4) Rediseñar la capacitación ofertada por medio de los diplomados en respuesta a las actualizaciones realizadas
- 5) Ofertar la modalidad virtual para incrementar las posibilidades de formación de los profesores y estudiantes universitarios inmiscuidos en el trabajo tutorial
- 6) Actualizar la plataforma virtual en la que se concentra el trabajo de los actores de la tutoría académica
- 7) Actualizar y presentar para su aprobación el lineamiento que regula el ejercicio formal de la Tutoría Universitaria
- 8) Conocer el trabajo de la tutoría académica realizado por las Unidades Académicas de Educación Media Superior de la UAN
- 9) Implementar a nivel Institucional las tutorías especiales (entre pares, grupos en desventaja, casa del estudiante universitario, estudiantes en riesgo, estudiantes de movilidad, estudiantes sobresalientes).
- 10) Elaborar un padrón de tutores con finalidad de contar una planta docente que tenga a bien actualizarse de manera permanente y constante para su formación en aras del trabajo tutorial.

Para cada una de las estrategias anteriores es imperante la necesidad de implementar una serie de acciones académicas, que nos permitan lograr los objetivos que en esencia busca un Programa de Tutoría en una Universidad Pública Estatal. La Universidad Autónoma de Nayarit, dentro de sus fundamentos teóricos con los que sustentan las acciones tutoriales pareciera tener una idea clara y actualizada de lo que se promueve, sin embargo; la parte operativa con la que se ejerce difícilmente podrá llevarnos al cumplimiento de nuestros propósitos, cotidianamente podremos escuchar de los tutores planteamientos como: - “...los formatos con los que trabaja el sistema, son tediosos” “...no logro comprender de donde sale mi evaluación final en el ejercicio de la tutoría” “...realizo actividades académicas más relevantes que no se alcanzan a plasmar en los formatos de informe con los que trabajo en el sistema” “...la tutoría no es para el ejercicio de todos los profesores” - “...no soy yo el responsable de la trayectoria escolar de mis tutorados (as)” estos y más planteamientos son frecuentes en la cualificación que se hace a la actual operatividad del programa bajo el que opera la tutoría en la Universidad Autónoma de Nayarit.

A la par de estas inquietudes detectadas desde los tutores en el diagnóstico para el respaldo de un replanteamiento del programa, importante es también dejar plasmado que los coordinadores y/o responsables de regular el ejercicio de la tutoría en cada Unidad Académica de la Institución además de sumarse a dichos planteamientos, resaltan también la importancia de re-diseñar los instrumentos y mecanismos de evaluación con los que trabaja el sistema bajo una lógica más objetiva y que permita una valoración que facilite la elaboración de informes en correlación con verdaderas

acciones de intervención tutorial que generen impactos directamente relacionados con la trayectoria escolar de los estudiantes.

El replanteamiento de la Tutoría en la Universidad Autónoma de Nayarit “Una tutoría centrada en el estudiante: Programa TU” busca desde su fase operativa, mecanismos de acción que vayan encaminados a la caracterización de nuestros estudiantes para lograr fortalecer los procesos educativos que inciden directamente en la trayectoria escolar y la formación integral de los estudiantes universitarios.

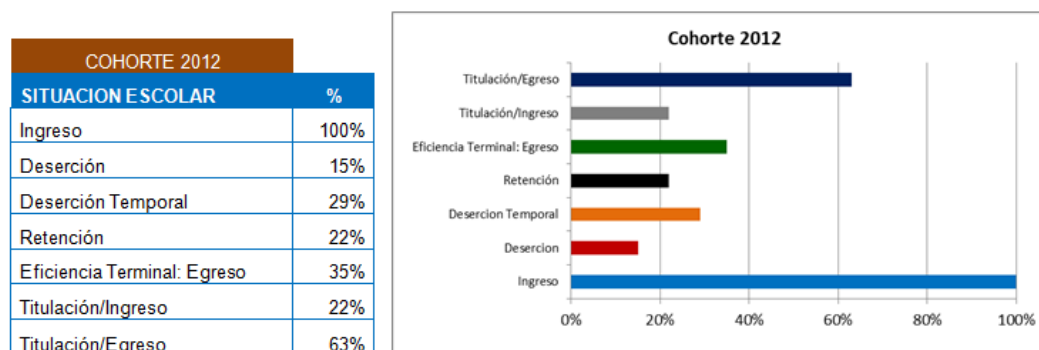
Sustentación

La Educación Superior en México sigue siendo un privilegio para algunos cuantos jóvenes que se encuentran en la edad para ingresar a cualquier institución educativa de nivel superior, de acuerdo con datos oficiales, únicamente tres de cada diez jóvenes entre 18 y 24 años de edad tendrían espacio en el nivel de la Educación Superior. De acuerdo con la SEP, en el ciclo 2015-2016 sólo había 5 mil 343 escuelas de Educación Superior en un país de 120 millones de habitantes. A pesar de esto, un dato relevante es que las Universidades Públicas de nuestro país han incrementado considerablemente la matrícula de ingreso. En el anuario estadístico de la ANUIES correspondiente al ciclo escolar 2016-2017 (ANUIES, 2017) establece que se encuentran inscritos 2, 944, 463 estudiantes en alguna universidad pública tanto de modalidad escolarizada y no escolarizada. Sin embargo, las cifras referentes a los denominados “indicadores de calidad en la educación”, muestran una realidad que hay que atender:

- Entre 1985 y 1990 el promedio de Eficiencia Terminal para el subsistema de educación superior fue de 50.6% y en el periodo 1986-1991, la eficiencia terminal de las IES públicas fluctuó entre 51.2 y 62%.
- Como promedio nacional, de cada 100 alumnos que ingresan a licenciatura, 60 concluyen sus estudios cinco años después y de éstos, sólo 20 se titulan de los cuales, sólo 2 lo hacen dentro de la edad considerada como meta deseable (entre 24 y 25 años) (Díaz de Cossio, R., 1998).
- Información reciente que proviene de la Univ. Veracruzana (Chaín, R., 1999), representativa de lo que ocurre en la mayoría de las IES mexicanas, señala que aproximadamente 25 de cada 100 estudiantes que ingresan al nivel universitario abandonan sus estudios sin haber promovido las asignaturas del primer semestre; la mayoría de ellos inicia una carrera marcada por la reprobación y bajos promedios en sus calificaciones lo cual contribuye a que en el tercer semestre la deserción alcance al 36% de quienes ingresaron, cifra que se incrementa semestre a semestre, hasta alcanzar al 46% al término del periodo de formación. Esta situación refleja la necesidad que tienen las IES de llevar a cabo estudios de población estudiantil, en relación con los factores que influyen sobre su trayectoria escolar (ingreso, permanencia, egreso y titulación) para identificar y atender las causas que intervienen en el éxito o fracaso escolar.

En el nivel superior de la Universidad Autónoma de Nayarit, actualmente se encuentran inscritos 16,999 estudiantes. A pesar de lo alentador de esta cifra, la sociedad nayarita demanda de la UAN, la formación de profesionales que contribuyan al desarrollo económico, político y social del estado, a través de una educación de calidad. Una educación de este tipo, demanda la construcción responsable del propio proyecto intelectual-profesional que conjunte los intereses personales con el bienestar social.

En la UAN, los índices de ingreso, deserción, deserción temporal, retención, eficiencia terminal y titulación se distribuyen de la siguiente manera:



Fuente: Universidad Autónoma de Nayarit (2018) SADCE.

El problema de la deserción escolar no se puede reducir a un número. Los estudios de seguimiento indican que cada integrante de esa cifra, representa a una persona que reduce significativamente sus posibilidades de patrimonio cultural y económico. La masificación, la complejización de los parámetros de responsabilidad de las instituciones de educación y los constantes cambios sociales, económicos y políticos que se vienen dando a nivel mundial, donde es claramente observable una desestructuración de las instituciones que tradicionalmente han dado sostén a la vida social (la familia, la iglesia y el Estado), han propiciado que el sujeto social tenga que desarrollar habilidades para flexibilizar sus modos de relación con la realidad y adaptarse a situaciones problemáticas innovadoras que se presentan en su actuar cotidiano.

Bajo estas circunstancias, el acceso a la educación superior es visto por muchos como el único medio a su alcance para desarrollar estas competencias de desempeño y obtener mejores ingresos, que a su vez, produzcan un mejoramiento del estado de bienestar. Sin embargo, la visión tradicional de educación disciplinar se ve pronto rebasada por las exigencias de un cambio constante y acelerado, es así que la educación superior está obligada a incorporar el paradigma de la preparación permanente, lo que implica la necesidad de dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual cimentada en el auto aprendizaje, la ética y el desarrollo de la visión investigativa de la realidad. Desde aquí podemos afirmar que la responsabilidad de la Universidad no se agota en la transmisión de conocimiento. La formación de sujetos

capaces de transformar su entorno, requiere más de una estrategia de acompañamiento formativo que una de acompañamiento netamente informativo.

El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nayarit, que es por “Competencias Profesionales Integradas”, pretende ser la vía para que los alumnos sean autogestores de su proceso de adquisición del conocimiento, asumiendo una postura responsable frente a su formación. Dicho Modelo exige una renovación de la práctica docente. A su vez siendo la institución educativa de nivel superior más importante del Estado deberá responder a las necesidades de la sociedad nayarita desde el aspecto económico, político y social, de ahí que el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit trabajará en los próximos años, en relación a tres ejes articuladores de todas las actividades académicas y administrativas siendo una de ellas la Responsabilidad Social Universitaria, además de la Diversificación De Fuentes De Financiamiento y Transparencia y Evaluación De Resultados.

Asimismo propone que partiendo del escenario de la docencia, “con relación a los estudiantes, es necesario brindar una formación integral acorde a sus necesidades e intereses personales y profesionales, dar seguimiento a su trayectoria formativa a través de los servicios de tutoría y asesoría”, y a su vez incorpora “Los ejes transversales a la formación de los jóvenes universitarios, mismos que buscan contribuir en su formación con responsabilidad social y en atención a las necesidades emergentes del contexto”.

Los elementos que conforman el Programa Institucional de Tutoría Universitaria, tienen como referencia los lineamientos, que sobre la educación, establecen algunos organismos internacionales, los desafíos de la educación superior en nuestro país y fundamentalmente los requerimientos que se derivan del Modelo Educativo adoptado. En el ámbito institucional un referente importante es la Misión y Visión de la Universidad; al mismo tiempo el Programa se enmarca en las normas y políticas sobre educación, partiendo de las establecidas en los Artículos 3° Constitucional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017, art. 3°) hasta las establecidas en la Ley General de Educación (2018) y el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 y de otros programas institucionales que con los que el programa Institucional está directamente relacionado.

La imperante necesidad del replanteamiento de la tutoría en la UAN se suscita dado que a partir de los mecanismos actuales de operatividad del mismo difícilmente podríamos lograr lo planteado en párrafos anteriores que sustentan el engranaje modelo que ha de respaldar dicho ejercicio. La tutoría Universitaria, desde el programa Institucional es responsabilizada de indicadores de trayectoria escolar de los estudiantes; pero ¿cómo cualificar el trabajo de la tutoría para hacer evidente su impacto en el indicador? ¿Qué mecanismos operativos habrían de diseñarse para un impacto evidente y sobre todo objetivo desde el programa? ¿Cómo flexibilizar los mecanismos que dan evidencia del trabajo tutorial? ¿Cómo cambiar la conceptualización actual que se tiene desde los actores que la ejercen? ¿Cómo

hacer que los estudiantes universitarios comprendan la relación del programa con su estancia en la Universidad?

Aportaciones

El programa Institucional de Tutoría Universitaria (Programa TÚ) desde esta propuesta de replanteamiento se convierte entonces en una estrategia cuyo objetivo establece el “fortalecer los procesos educativos que inciden en la trayectoria escolar mediante la caracterización académica de la población estudiantil, logrando así la formación integral de los estudiantes con responsabilidad social universitaria para la consolidación de su proyecto profesional”.

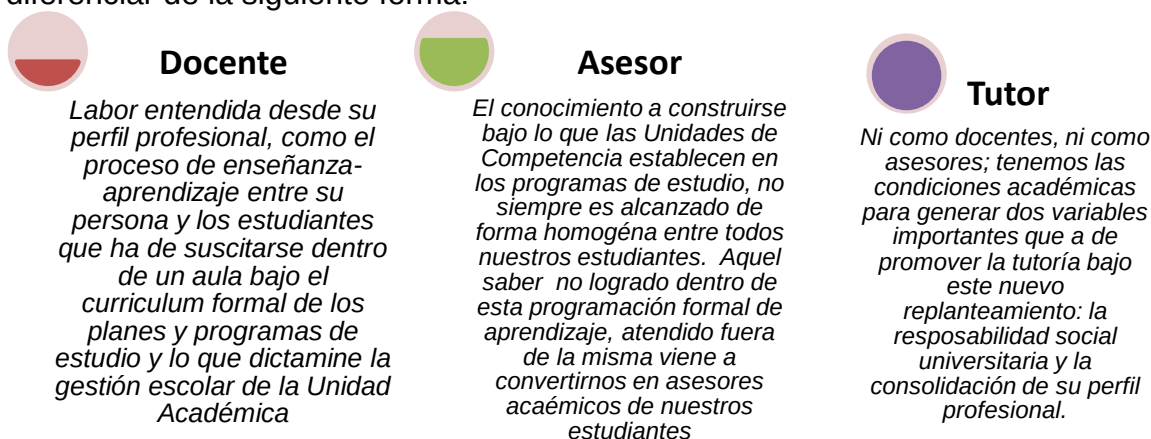
Objetivos específicos:

- i. Regular el ejercicio de la tutoría a través los responsables de coordinar el trabajo en las Unidades Académicas de la UAN
- ii. Colaborar con el CAP institucional para brindar servicios psicopedagógicos que coadyuven a la formación integral del estudiante
- iii. Contribuir en la mejora de los indicadores de trayectoria escolar con la información generada como resultado de la caracterización académica de los estudiantes de la UAN
- iv. Fortalecer los procesos de gestión administrativa para atender con mayor eficiencia la problemática estudiantil.
- v. Colaborar con las instancias universitarias responsables de procedimientos académicos en relación al programa institucional de tutoría

Entendiendo pues, que la tutoría pasa a formar parte de uno de los programas que la Universidad oferta para el mismo fortalecimiento de la trayectoria académica, es importante establecer el entendimiento y ejercicio de la misma en tres niveles de concreción:

Nivel de Concreción	Función	Responsable
1. Programa Institucional de Tu (TÚ)	Regular el ejercicio de la tutoría a través los responsables de coordinar el trabajo en las Unidades Académicas de la UAN	Coordinación administrativa del Programa Institucional de Tutoría Universitaria
2. Plan de Unidad Académica	Debe ser un ejercicio de planeación tutorial organizado a partir de los datos y las necesidades de la propia Unidad.	Responsable de coordinar el trabajo tutorial de las Unidades Académicas
3. Programa de Acción (Tutor-tutorado)	Fortalecer el proyecto profesional del estudiante, mediante la potencialización de sus competencias con miras hacia la responsabilidad social.	Tutor

Hemos de promover en la Institución el entendimiento de la tutoría como actividad adherida a nuestra actividad como profesores universitarios, y que la podemos diferenciar de la siguiente forma:



El tutor es un docente con un alto sentido de la responsabilidad, que tiene como propósito orientar y acompañar a los estudiantes durante su proceso de formación, de manera individual o grupal para estimular, mediante acciones complementarias, sus potencialidades a partir del conocimiento de sus necesidades académicas, inquietudes y aspiraciones; con el propósito de consolidar su proyecto profesional con responsabilidad social.

Una vez realizado el diagnóstico del trabajo tutorial en las Unidades Académicas, tanto con coordinadores de Tutoría, como con algunos grupos de tutores; se detectó que uno de los puntos que era necesario revisar era la manera de evidenciar el trabajo tutorial, ya que esta actividad le parece tediosa al tutor, lo que propicia la simulación con tal de evidenciar y obtener la puntuación requerida para la beca al desempeño docente. La forma actual de evidenciar el trabajo tutorial habla de cuatro acciones establecidas:

- 1) Redacción del plan de trabajo
- 2) Informe individual por tutorado, seleccionado por el tutor.
- 3) Cuestionario de evaluación por parte del tutorado.
- 4) Influencia de la actividad tutorial en la trayectoria escolar del estudiante a través de un modelo de riesgo académico.

A fin de volver esta tarea mucho más práctica, se pensó en un formato de registro único y sencillo “Bitácora de acciones tutoriales” que vendrá a sustituir el plan de trabajo y el formato de informe, el cual se podrá completarse en cualquier momento del periodo escolar, previo a la entrega de resultados a Secretaría de Docencia donde establece los siguientes elementos: fecha de la acción tutorial, nivel (primero, segundo o tercer nivel) modalidad de la tutoría (individual o grupal), nombre del tutorado o grupo, tipo de tutorado (libre o asignado), acción tutorial (a elegir entre 10 acciones y las actividades que le corresponden a cada una de ellas) y finalmente la justificación de cada acción.

- En este formato, el tutor podrá registrar la acción tutorial que realice al momento de llevarla a cabo, sin que le tome más de 5 minutos hacer el registro y que vendrá a apoyarse de una aplicación móvil (programa tú) que le permita a los tutores requisitar en tiempo y forma, de una manera práctica las actividades iniciadas con el tutorado(a).
- Podrá hacer tantos o tan pocos registros como desee a lo largo del periodo escolar.

Por su Nivel la tutoría se divide en:

Primer Nivel.- Comprende el primer año de estudios y su objetivo es integrar al estudiante en el “escenario universitario” a fin de que conozca los procesos académico-administrativos a los que se enfrentará durante su vida académica, el plan de estudios del programa que cursa y los servicios que la institución provee para su formación universitaria. En esta etapa, los tutores realizan un trabajo encaminado a alentar la permanencia de éstos en la institución, elevar su motivación por el estudio, y estimular el sentido de pertenencia a la Universidad.

Segundo Nivel.- Está dirigido a estudiantes que estén cursando el Área de formación profesionalizante. Incluye el periodo de formación desde segundo año hasta completar sus unidades de aprendizaje. El objetivo es acompañar al estudiante durante su trayectoria académica y, de acuerdo con sus necesidades, implementar acciones como diagnosticar, informar, canalizar, potenciar y orientar.

Tercer Nivel.- Se enfoca en el egreso del estudiante. El objetivo es orientar e informar al estudiante de las acciones académico-administrativas relacionadas con el egreso como: prácticas profesionales, servicio social, EXACRI, EGEL y titulación.

Por su modalidad la tutoría se divide en:

- Individual.-Se da mediante la relación interpersonal del tutor con el estudiante donde se busca un escenario de confianza, respeto y empatía para orientar e informar en apoyo a su trayectoria académica.
- Grupal.-Es el procedo de orientación académica que se le da a un grupo de estudiantes a fin de informar y potenciar sus habilidades para que adquieran las competencias necesarias durante su tránsito académico.

Los tipos de tutorado son el tutorado *asignado* que hace referencia al tutorado que ha sido oficialmente asignado al tutor mediante un oficio, por un periodo de tiempo estipulado y *el libre* que refiere al tutorado que no ha sido oficialmente asignado al tutor mediante un oficio, sin embargo, se le ha dado la atención correspondiente a un tutor; y que bajo el programa de tutorías anterior no se estaba considerando siendo una atención frecuente y de impacto académico para su análisis.

En el presente replanteamiento de operatividad del sistema de tutorías se detectó la necesidad también de omitir el “tipo de tutoría”, misma que era contemplada como a) potenciadora y b) compensatoria, convirtiendo a la tutoría que ejerce el tutor en esencia potenciadora del perfil profesional de los estudiantes universitarios y el trabajo compensatorio pasa a manos de los profesionales encargados de la atención psicopedagógica de la institución: el CAP Institucional (Centro de atención psicopedagógica) y los CAP de Unidades Académicas, son ellos quienes podrán hacer una intervención profesional de atención y seguimiento desde lo que cada uno de los estudiantes detectados para canalización requieren.

Es así que en relación con la instrumentación para valorar el trabajo tutorial en este replanteamiento viene a solventarse con tres instrumentos importantes:

1. Bitácora de acciones tutoriales
2. Cuestionario de evaluación por parte del tutorado.
3. Autoevaluación del tutor

Cada uno de estos instrumentos, en su contenido ha de guiar en sus planteamientos un verdadero ejercicio de la tutoría; que encamine a la comunidad universitaria a comprender la noble labor y los impactos que de ella se derivan. Del programa institucional también se operarán cinco instrumentos de caracterización estudiantil, que serán aplicados de acuerdo a los momentos de avance de trayectoria de los estudiantes universitarios y que permitirán la toma de decisiones académicas en el sentido que el objetivo del instrumento persigue y que responden al nombre del programa:

- *TU vida* (perfil personal y socio-económico del estudiante).
- *TU competencia* (detección de competencias genéricas)
- *TU Salud* (caracterizar el estado completo del bienestar físico de los estudiantes)
- *TU Universidad* (percepción de los servicios institucionales)
- *TU egreso y titulación* (caracterizar el estatus de egreso y las formas de intervención académica por parte del programa)

A partir de la realización de la Bitácora de acciones tutoriales y de los instrumentos anteriormente mencionados, el Programa Institucional de Tutoría Universitaria, ejerciendo una función como primer nivel de concreción, tiene la tarea de realizar y entregar un informe por ciclo escolar con los resultados obtenidos de dichos instrumentos a cada uno de las Unidades Académicas, para que éstas ejecuten un plan de intervención que tenga como fin resolver o realizar medidas para solventar las necesidades detectadas de sus estudiantes (segundo nivel de concreción); posteriormente deberán de informar a los tutores los resultados para que estos a su vez si es necesario implementen acciones tutoriales oportunas con sus tutorados ya sea de modalidad individual o grupal (tercer nivel de concreción).

Aunque la tutoría universitaria parte de un mismo fundamento, es importante aclarar que los procesos de asignación, horarios y todos aquellos mecanismos que se

utilizan para llevarla a cabo, varían de acuerdo a las características, necesidades y recursos, ya sean materiales y humanos con los que cuenta cada Unidad Académica, es por esta razón que cada uno de ellos a partir de sus Planes de Acción Tutorial y el Plan de Intervención, planificarán sus acciones y actividades, sin embargo todos deberán de responder a los objetivos que plantea el Programa Institucional de Tutoría Universitaria y especialmente a los objetivos de la tutoría.

El éxito del Programa TU se logrará con el entendimiento de los tres niveles de concreción anteriormente mencionados, un trabajo en conjunto con la finalidad de responder a las dos variables importantes de la tutoría universitaria, lograr la consolidación del proyecto profesional y la responsabilidad social de los estudiantes. De igual manera debemos de entender que la tutoría debe de ser más flexible desde su práctica más no desde el fundamento, para que los actores implicados en esta tarea logren comprender este proceso como una tarea adherida a la docencia, además de generarnos información que nos permita caracterizar a los estudiantes y en especial sus necesidades e intereses, información que nos permitirá generar un impacto en los indicadores institucionales y la empatía de los estudiantes al programa como un programa que impactará en su formación integral con responsabilidad social universitaria para la consolidación de su proyecto profesional.

El Programa Institucional de Tutoría Universitaria, Programa TU, tiene un reto enorme al realizar el replanteamiento de la tutoría universitaria, sin embargo se espera que rediseñar y diseñar todos los elementos que la conforman para su operatividad, así como una campaña de concientización se tendrán resultados más favorecedores para la consolidación del programa, es necesario que los actores se empapen con esta nueva forma de trabajar la tutoría, una tutoría que no está centrada en el docente, sino una tutoría centrada en el estudiante.

Todas las acciones planteadas deberán de impactar en un cambio en la cultura universitaria, en el desarrollo profesional como docente universitario y un cambio cultural en los estudiantes, estos dos últimos deberán de adoptar roles como tutorado y tutor que les permita establecer un ejercicio tutorial con el nuevo planteamiento de la tutoría en la universidad que los lleven al logro de los objetivos de la tutoría, lo que permitirá reforzar y consolidar la tutoría incrementando el número de tutores y tutorados dentro del programa institucional; sin dejar aún lado que el Programa Institucional de Tutoría Universitaria (Programa TU), tiene una gran responsabilidad de guiar y supervisar la formación del tutor, a través de los diplomados de actualización para un mejor desempeño de su labor, así mismo debe supervisar y apoyar permanentemente los procesos de tutoría en sus diversas modalidades y contextos de cada una de las Unidades Académicas.

Hablar de una tutoría más flexibilizada no sólo le permitirá al docente que se le da la práctica de la tutoría trabajar de una manera más cómoda, sino también aquellos que se les dificulta o no tiene una vocación hacia la tutoría, o bien están inmersos en la obtención de becas, ya que les permitirá desde su experiencia profesional realizar

acciones tutoriales que no le generen mayor esfuerzo pero que para los tutorados será de gran importancia.

La tutoría universitaria en la Universidad Autónoma de Nayarit así como en cualquier otra deberá ser el eje principal para la toma de decisiones y acciones para la mejora continua de las instituciones educativas de nivel superior, ya que es a través de este ejercicio que se conoce a los estudiantes de una manera más cercana, detectando sus necesidades e intereses que pueden fortalecer los procesos tanto académicos y administrativos de cada uno de los Programas Académicos.

La tutoría es una práctica que debe de ofrecer la institución educativa, ya que si logramos entender su fundamento esta es un derecho de los estudiantes, si se lleva de una forma correcta, es una herramienta que permitirá la calidad educativa y la innovación que nos llevará a un futuro prometedor, es una tarea que se debe llevar a cabo con el apoyo de todos los actores de la institución educativa, se deberá continuar trabajando colaborativamente para que a través de los diferentes programas de tutoría, tal es el caso del Programa TU realmente se contribuya al desarrollo y formación integral de los estudiantes universitarios.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2017). Anuario Estadístico de Educación Superior. México, en: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). Última reforma publicada DOF 15-09-2017, en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Documento Rector Para La Reforma Académica De La Universidad Autónoma De Nayarit (s. f.). Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/dcf4.pdf>
- Ley General de Educación. (LGE) (2018). Diario Oficial de la Federación (2018, 19 de febrero). México: Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Recuperado 15 de octubre de 2013, de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Universidad Autónoma de Nayarit (2016). Acuerdo que contiene el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado 10 de julio 2018, de <http://www.uan.edu.mx/es/avisos/plan-de-desarrollo-institucional-2016-2022>
- Sistema de Administración Documental y Control Escolar (SADCE). UAN: Universidad Autónoma de Nayarit. Información sobre deserción cohorte 2012 de los Programas Académicos. Recuperada el 10 de agosto 2018.

Bibliografía

- Díaz de Cossio, R., (1998). Los desafíos de la educación superior mexicana. En: Revista de la Educación Superior, N° 106, abril-junio, ANUIES, México, Pág. 9.
- Chaín, R., (1999). Notas preparadas por el autor, sobre Rendimiento Académico. Documento mecanografiado.
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) (s. f.) Programa Institucional de Tutoría Académica. Tepic, Nayarit.

Diagnóstico de autoevaluación de los programas académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit como una estrategia para la acreditación por organismos externos

Alma Jazmín Castellón Lepe

alma_jazmin18@hotmail.com

María Titzé Yunuén Cárdenas Ayala

yunuencardenas@gmail.com

Magda Lidiana Sánchez Aranda

samag76@hotmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis: 2. Reformas educativas. Papel de organismos acreditadores en la evaluación institucional.

Tipo de trabajo: Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

En los tiempos actuales, la calidad de la oferta educativa es una premisa importante para las instituciones de educación superior, ya que desde el planteamiento de las políticas a nivel tanto nacional como internacional hace ya más de diez años, han promovido la calidad de la oferta educativa a través de la evaluación y acreditación de los programas educativos a través de organismos externos. Asegurar el cumplimiento de las políticas no resulta fácil ya que entre la diversidad de la oferta educativa, la pertinencia de los procesos académico administrativos, la heterogeneidad de la demanda, el presupuesto destinado para la educación, entre otros aspectos, resulta complejo cumplir con las demandas y exigencias de la sociedad, la economía y los estándares impuestos por los organismos a nivel nacional e internacional.

Días Sobrinho (2008) dice que “casi todos los países han organizado o están organizando mecanismos de evaluación, que es la actividad especializada para establecer la calidad universitaria” (p.102). Calidad que será determinada por distintos elementos y que cada institución logrará obtener según su proyecto educativo. La evaluación universitaria, a pesar de ser una actividad que puede garantizar la calidad, ha tenido distintos grados de avance, no obstante, el esfuerzo por establecer mecanismos de evaluación es un hecho que crece en la medida que las universidades crean sus propios mecanismos de autoevaluación y se someten a evaluaciones externas.

En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) desde la Coordinación de Evaluación y Acreditación de la Secretaría de Docencia se asesora y acompaña a los programas académicos que iniciarán un proceso de acreditación o continuarán con su reacreditación. En este sentido es importante señalar que desde esta coordinación se trazan estrategias para el buen desarrollo de los procesos que se realizan para atender las políticas institucionales de la UAN.

A partir del 2016 con la implementación del Plan de Desarrollo Institucional de la UAN (2016-2022) se han identificado y trazado estrategias que permitan llevar a cabo un proceso en busca de la calidad atendiendo los marcos de referencia de organismos evaluadores externos, las políticas de la propia institución así como las características y necesidades de cada programa académico.

Si bien cada programa merece una atención especial y distinta, pues las formas de organización son de acuerdo con la naturaleza de la disciplina o área de estudio y por ende se han de llevar procesos únicos, sin dejar de atender los lineamientos institucionales. Con base en lo anterior, los programas educativos que se someten a este proceso lo realizan en tiempos y momentos diferentes, es decir, una vez que se ha proyectado su acreditación pueden pasar meses o hasta varios años para concluir las etapas y recibir la visita de los pares evaluadores.

De acuerdo con Bienayme, Coombs, Diez, Muñoz, Ocampo, Perkins, Perry & Champion, un grupo de expertos en el campo de educación, miembros del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), que en el año de 1991 crearon el documento denominado *Estrategias para mejorar la calidad de la Educación Superior en México*, como producto del proceso de evaluación encomendado por el Secretario de Educación Pública en 1990, han determinado que *“La calidad de la educación no es una cualidad que pueda separarse de otros aspectos de las instituciones educativas. Más bien constituye el reflejo y producto de la variedad de componentes y características que definen a cada institución específica”* (p. 37). Componentes que están interrelacionados en función de cada institución.

Los elementos característicos de la calidad de una institución tienen que ver con el currículum, el sistema de administración y dirección, la infraestructura y otros servicios, las políticas y el financiamiento, las relaciones entre universidad y sociedad, Bienayme et al (1991), manifiesta que igual importancia tienen los valores, las actitudes, las relaciones humanas, entre otros.

Es por ello que la organización al interior del programa educativo es fundamental para que todos los procesos académico-administrativos que se realizan den los resultados esperados y con ello el logro de la calidad de la educación superior.

Sustentación

Respecto a la calidad de la educación superior, Marúm & Rosario (2011, p. 26) plantean que “[...] se reconoce como la capacidad de las instituciones públicas y privadas para establecer claramente, de manera integrada y comprometida con la sociedad, su misión, para lograr sus objetivos y sus metas y asegurar el cumplimiento de su compromiso social”. Desde esta perspectiva, la calidad tiene que ver con la capacidad de las IES para construir y establecer de manera sólida esa relación y compromiso social hacia la sociedad, de tal manera que se contemplen los elementos: pertinencia, suficiencia y equidad, eficacia, eficiencia y corresponsabilidad.

Las nuevas políticas de calidad demandan que las instituciones educativas se sometan a procesos de evaluación externa a partir de un enfoque cuantitativo o cualitativo, con énfasis en la rendición de cuentas y la mejora continua, entre otras características.

En la evaluación de la educación superior en México se pueden identificar cuatro áreas según Pallán (2013):

- La evaluación de instituciones, principalmente a cargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES);
- evaluación de programas educativos a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Posgrado Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI);
- evaluación del personal académico mediante los programas de carrera docente, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI); y por último,
- evaluación de los estudiantes por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), entre otros.

Para evaluar estas cuatro áreas propuestas por el autor, se señalan a la par algunas organizaciones evaluadoras a nivel nacional que cada una por su parte se conforma por una peculiar metodología acompañada de indicadores. Es decir, cada propuesta de evaluación tiene una metodología y por consiguiente responde a objetivos particulares, lo cual conforma su propio modelo de evaluación, porque además de su metodología, también tienen establecidos una serie de lineamientos que acompañan la implantación y desarrollo de su método.

La Universidad Autónoma de Nayarit no ha estado exenta de las líneas de acción que nacionalmente se han establecido y ha participado en los procesos de evaluación y acreditación como un medio para lograr la mejora en la calidad de los programas educativos que oferta. Desde las evaluaciones realizadas en primer instancia por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES), hasta las recientes reacreditaciones de los programas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), se ha

implementado la evaluación y acreditación como una estrategia para incrementar la calidad en educación.

Es en este sentido que desde la normativa institucional se han formalizado los procesos de evaluación. El Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 toma como referentes importantes para la operatividad de sus procesos la planeación y evaluación, ante lo cual la necesidad de planear con base en resultados e indicadores de desempeño se convierte en elemento imprescindible que se materializa como política institucional en el eje cuatro: Planeación, innovación y evaluación institucional, el cual, junto con los otros, deben ... *“ser la esencia de las funciones universitarias y manifestarse en el planteamiento de las actividades académicas y administrativas de la institución”*. (PDI, 2016; p. 4).

En el Eje 1. Ampliación de la cobertura y formación de calidad, la política de *“Acreditar y evaluar los programas educativos de nivel medio superior y superior por organismos nacionales e internacionales”* (p. 16). De esta política se desprende el Programa estratégico de evaluación y fortalecimiento de los programas educativos, con la finalidad lograr e incrementar la matrícula de calidad de la institución.

En dicho programa se plantean tres estrategias relacionadas con los programas educativos de nivel superior y que tienen que ver con:

- Diseñar un sistema de autoevaluación interna de los programas educativos de educación superior.
- Acreditar los programas educativos de la Universidad de acuerdo con los criterios establecidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).
- Mantener la calidad de los programas educativos acreditados a partir del seguimiento realizado por la institución (PDI, 2016, p. 19).

El eje 4. Planeación, innovación y evaluación institucional, concibe la planeación como un proceso sistemático, práctico y participativo, el cual posibilita organizar y fortalecer el quehacer universitario, que genera conocimiento y lleva a plantear escenarios a corto, mediano y largo plazo, y a su vez generar estrategias y rutas de acción, lo que requiere un proceso de evaluación, como una actividad inherente a la planeación, constante, permanente e integral con la intención de mejorar la educación que se oferta. Al mismo tiempo marca la necesidad de realizar análisis institucional sobre el desempeño y el impacto de la calidad educativa lo que permite contar con un conocimiento amplio y preciso de los procesos y de aquellos aspectos del contexto nacional e internacional que orienta el rumbo de la educación superior.

Este eje plantea como una de las políticas para lograr la intencionalidad del mismo, el desarrollo de procesos de evaluación del desempeño institucional, con el objetivo de fortalecer las actividades académicas y administrativas; así mismo la realización de estudios sobre la universidad que permitan contar con un diagnóstico vigente y actual para establecer acciones necesarias, para este último se establece el Programa estratégico de estudios sobre la Universidad y propone generar

conocimiento sobre la universidad a partir de estudios y proyectos que permiten desarrollar escenarios de carácter interdisciplinar. Desde esta perspectiva planteada desde la política universitaria se percibe la importancia de la evaluación para contar con información relevante que lleven a la mejora de la educación superior en la universidad.

La evaluación a nivel nacional está representada por organismos evaluadores pertenecientes a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C (CIEES), y acreditadores a través del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), llevan a cabo evaluaciones a nivel superior de los programas educativos con la intencionalidad de impulsar la mejora de la calidad de la educación superior.

Específicamente COPAES, como asociación civil de nacionalidad mexicana tiene como objetivo general actuar como una instancia capacitada y facultada para otorgar reconocimiento formal a organizaciones acreditadoras de programas académicos de educación superior. Este consejo establece un marco de referencia básico y fundamental que es el punto de partido para los organismos acreditadores en México y cada uno de estos se encargará de trabajar colegiadamente sus estándares a partir de las 10 categorías que estable.

Aportación

Los procesos de evaluación y acreditación llevados a cabo en la Universidad Autónoma de Nayarit conllevan múltiples estrategias implementadas tanto de los programas educativos como a nivel institucional para lograr el reconocimiento de calidad. Entre las acciones implementadas se encuentran la conformación y formalización de comités para la evaluación y acreditación, el establecimiento de mecanismos de comunicación entre las dependencias universitarias y las externas a la universidad para lograr culminar la autoevaluación como medio para la obtención de un reconocimiento, la gestión de recursos para fortalecer los programas, entre los principales. En este sentido, la autoevaluación a través de los marcos de referencia de cada organismo acreditador ha sido el instrumento exclusivo para iniciar el proceso para la autoevaluación.

Recientemente se ha implementado, como una estrategia previa a iniciar el proceso para obtener la acreditación, un estudio diagnóstico institucional para los programas educativos que se han proyectado para obtener la acreditación. El estudio, en este sentido,... *“como un método de investigación, pretende llegar al conocimiento de una situación dinámica y compleja con el fin de actuar sobre la misma”.* (Marí, 2007; p. 3) pretende ser una herramienta que se orienta como una aportación metodológica para el diagnóstico de los programas educativos que se proyectan para obtener la acreditación por un organismo externo, la cual tiene el propósito de ser un medio para obtener información relevante acerca del estado general del programa

educativo, permitiendo con esto anticipar o prever acciones institucionales para fortalecer a los programas educativos.

En este sentido, se ha implementado el “Diagnóstico de autoevaluación de los programas académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit como una estrategia para la acreditación por organismos externos”. Esta estrategia de autoevaluación interna, se ha logrado que los programas educativos que se someterán por primera vez a un proceso de evaluación externa con fines de acreditación, realicen un diagnóstico basado en el marco de referencia del organismo acreditador que sea de su competencia para obtener un primer acercamiento que permita determinar las condiciones en que se encuentra. Para ello se parte de las diez categorías que establece el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) como órgano promotor y regulador de la acreditación en México.

COPAES establece diez categorías de referencia que se componen por criterios, indicadores y estándares que en su conjunto conforman el eje estructurante de los procesos de evaluación con fines de acreditación (COPAES, 2015) y a su vez permiten evaluar elementos cuantitativos y cualitativos del programa educativo. Estas categorías elementales para todos los organismos acreditadores son:

1. Personal académico	6. Servicios de apoyo para el aprendizaje
2. Estudiantes	7. Vinculación-extensión
3. Plan de estudios	8. Investigación
4. Evaluación del aprendizaje	9. Infraestructura y equipamiento
5. Formación integral	10. Gestión administrativa y financiamiento

Con base en este eje estructurante y atendiendo la política establecida en el actual PDI, se realizaron en 2017 los diagnósticos de los programas educativos de: Ingeniería en Control y Computación, Ingeniería en Electrónica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química y Licenciatura en Matemática del Área de Ciencias Básicas e Ingenierías; en 2018 de las Licenciaturas en Cultura Física y Deportes y Nutrición del Área de la Salud. Asimismo están iniciando su diagnóstico la Licenciatura en Biología, Ingeniería Pesquera, Ingeniería en Acuicultura y Medicina Veterinaria y Zootecnia del Área de Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras como primer ejercicio de autoevaluación que permita identificar fortalezas y áreas de oportunidad de los procesos, procesamientos y prácticas de los actores.

En este sentido, la propuesta consiste en realizar un diagnóstico donde los integrantes de la comisión de acreditación se autoevalúen a través del instrumento de diagnóstico de autoevaluación del organismo acreditador que corresponda a su programa académico. Las categorías, criterios e indicadores se concentran en una tabla Excel que se complementa con otras columnas: una para criterios de calificación (por indicador), otra para puntuación (por categoría) y otra para observaciones como se muestra a continuación.

Tabla 1. Instrumento de Autoevaluación

Organismo Acreditador		Criterios de calificación	Puntuación	Observaciones
Instrumento de evaluación				
1. Personal Académico			1.8	
Criterio 1.1 Reclutamiento				
1.1.1		1		
1.1.2		2		
1.2 Selección				
1.2.2		3		
Criterio 1.3 Contratación				
1.3.1		1		
Criterio 1.4 Desarrollo				
1.4.1		2		

Fuente: Construcción propia a partir del instrumento de evaluación de los organismos acreditadores.

Los criterios de calificación se plantearon en un rango del 1 al 3, siendo el primero el de menor cumplimiento y representando un juicio de valor:

Tabla 2. Criterios de calificación

1. Deficiente: Las evidencias no existen o no proporcionan ninguno de los elementos solicitados; no son claras y acordes con el indicador.
2. Insuficiente: Las evidencias sólo proporcionan algunos de los elementos solicitados; son poco claras y acordes con el ítem correspondiente.
3. Suficiente: Las evidencias proporcionan todos los elementos solicitados; son claras y acordes con el ítem correspondiente.

La representación y uso de los colores son representativos de un semáforo para reflejar de manera visual en qué situación se encuentra cada indicador y por consecuencia cada categoría. En la columna de puntuación se promedian los valores de todos los indicadores de la categoría y en observaciones se han de considerar aquellos aspectos (fortalezas y áreas de oportunidad) que se identifiquen en cada criterio.

Al finalizar la autoevaluación, el programa educativo realiza su propio análisis y se llevan los resultados obtenidos ante instancias de la Universidad Autónoma de Nayarit, en primera instancia a la Coordinación de Evaluación y Acreditación quien analiza los resultados y realiza un informe, mismos que se turnan a las dependencias universitarias para realizar el proceso de planeación y gestión correspondientes. El

Diagnóstico de autoevaluación es un instrumento de gran utilidad para la toma de decisiones respecto a los proceso para la obtención de la acreditación, y principalmente para identificar elementos de mejora que conlleven a ofrecer programas educativos de mayor calidad para la formación de profesionistas en la región y el país.

Bibliografía

- Bienayme, A., Coombs, P., Diez, H., Muñoz, I., Ocampo, L., Perkins, J., Perry W. & Champion, W. (1991). *Estrategias para mejorar la calidad de la Educación Superior en México. Informe para el Secretario de Educación Pública realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Días Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y Caribeña. En Gazzola, A.L. & Didriksson A. (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (pp. 87-112). Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Marí Mollá, Ricard. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. Bordón. Revista de pedagogía. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2582783>
- Marúm, E., Mustre, L., Nieto, C., Kent, S. & Valle, G.T. (2011). Calidad Educativa. Un concepto multidimensional. En Marúm, E. & Rosario, M. (Coords.), *Calidad Educativa. Concepto, contexto y percepción del profesorado* (pp. 19-62). México: Editorial Universitaria.
- Pallán, F. (2013). *Hechos y quimeras: Educación superior, ciencia y tecnología*. México: ANUIES.
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2016). Acuerdo que contiene el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Posgrados en educación: cobertura Vs. calidad

María de Lourdes Reyes Arroyo

malour_reyes@hotmail.com

Zulma Maribel Flores Zepeda

zulmaf80@hotmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de Análisis: Reformas Educativas.

Tipo de Trabajo: Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

En diciembre de 2017 se concluyó el *Diagnóstico de Necesidades de Formación en Educación en el Nivel Superior*, que sirvió de sustento para fundamentar la pertinencia del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Uno de los elementos fundamentales fue el análisis de la oferta educativa de posgrados afines, con el propósito de comparar sus características curriculares y determinar las particulares que deberá tener la nueva oferta educativa de la UAN. El presente documento se elaboró a partir de resultados obtenidos en dicho estudio y las reflexiones sobre la experiencia profesional en el campo de la evaluación de programas de posgrado.

Al respecto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) registró en el ciclo escolar 2015-2016 un total de 1604 instituciones de educación superior públicas y privadas en México. Estas instituciones ofertan un total de 9098 programas de posgrado en ocho campos de formación: 1) Educación, 2) Artes y Humanidades, 3) Ciencias Sociales, Administración y Derecho, 4) Ciencias Naturales, Exactas y de la computación, 5) Ingeniería, Manufactura y construcción, 6) Agronomía y Veterinaria, 7) Salud y 8) Servicios. El 18% de estos programas (1603) son en el campo formativo de la Educación, en el cual se registran 125 especialidades, 1217 maestrías y 262 doctorados.

No obstante que en los últimos años se ha incrementado la oferta de programas de posgrado en Educación, así como la matrícula de profesionales de la educación que cursan estudios de maestría y doctorado, los resultados del desempeño de los estudiantes mexicanos en las pruebas estandarizadas a nivel internacional posicionan a México en el puesto 58 de una lista de 70 países participantes, por debajo de países como Costa Rica y Colombia.

Los resultados de México se encuentran por debajo del promedio de la OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres

áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia.

Según el informe de la OCDE las prácticas docentes tienen una asociación más fuerte con el rendimiento en la prueba PISA.

“Casi en todas partes, los estudiantes cuyos profesores explican y demuestran ideas científicas, y discuten las preguntas de los estudiantes en las mayorías de sus clases, obtienen puntajes más altos en ciencias. En México, y luego de tomar en consideración el estatus socioeconómico, los estudiantes cuyos profesores explican y demuestran ideas científicas en varias o en todas las clases obtienen 26 y 21 puntos más, respectivamente, que estudiantes cuyos docentes incurren menos frecuentemente en estas prácticas” (OCDE, 2016 s/p).

Tabla 1. Resultados de la Prueba PISA 2015 en América Latina.

Países de América Latina participantes	Rendimiento medio en PISA 2015			Proporción de alumnos con nivel excelente en al menos una asignatura	Proporción de alumnos con bajo rendimiento en las tres asignaturas
	Ciencias	Lectura	Matemáticas		
Media OCDE	493	493	490	15.3	13
Chile	447	459	423	3.3	23.3
Uruguay	435	437	418	3.6	30.8
Costa Rica	420	427	400	0.9	33
Colombia	416	425	390	1.2	38.2
México	416	423	408	0.6	33.8
Brasil	401	407	377	2.2	44.1
Perú	397	398	387	0.6	46.7
República Dominicana	332	358	328	0.1	70.7

Fuente: OCDE, Evaluación PISA 2015.

Los resultados de las evaluaciones internacionales permiten hipotetizar que la formación de profesionales de la educación ha contribuido a la credencialización, pero no ha impactado en la transformación de su práctica profesional.

Lo anterior, motivó a una revisión más detallada de la oferta educativa de posgrados en Educación, matrícula, calidad, así como la normatividad para el reconocimiento de los estudios de posgrado, los criterios e indicadores para evaluar la calidad de estos, en este documento se exponen las reflexiones y aportaciones que se hacen al respecto.

Sustentación

En los últimos tres años se han planteado políticas educativas internacionales y nacionales orientadas a garantizar la calidad de la educación, todas ellas derivadas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que plantea 17 objetivos orientados a erradicar la pobreza en todas sus formas y dimensiones, combatir las

desigualdades para construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas y a garantizar la protección del planeta y sus recursos naturales; en concreto, busca lograr el desarrollo sostenible en sus tres dimensiones: económica, social y ambiental (ONU, 2015).

El objetivo cuatro de esta agenda propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015, p.16). Una de las metas establecidas para alcanzar este objetivo es “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes” (ONU, 2015, p. 20).

En congruencia el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 propone transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización. En relación con los estudios de posgrado, el PND establece la necesidad de contribuir en la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel (estrategia 3.5.2). Las principales líneas de acción para enfrentar este reto son la creación de nuevas modalidades de posgrado que incidan en la transformación positiva de la sociedad y el conocimiento, así como su acreditación por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (PND, 2013, p. 128).

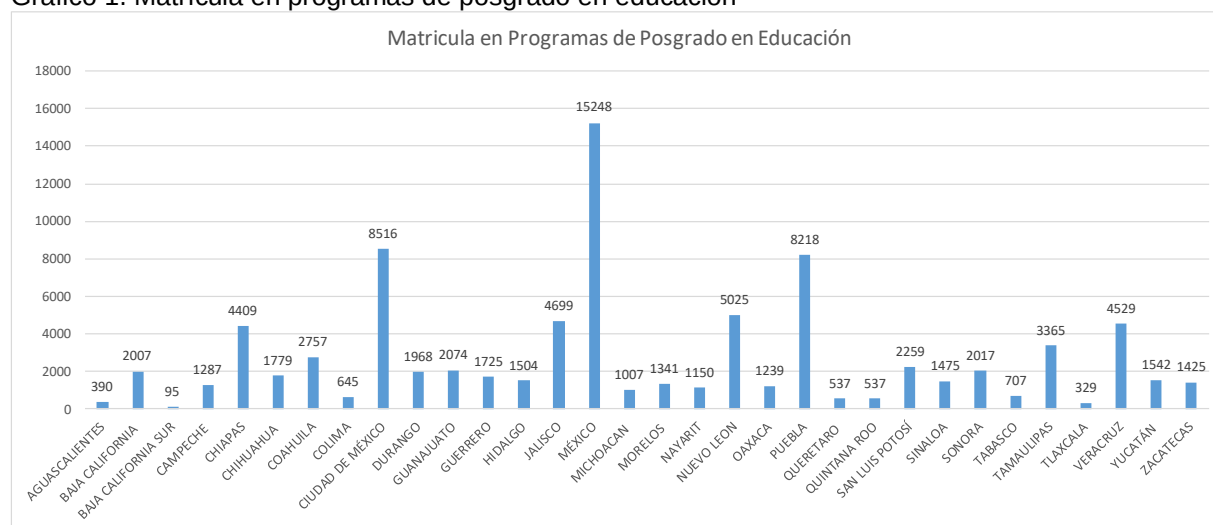
Para responder a las demandas de profesionalización de los docentes la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha llevado a cabo una reforma educativa con el fin de “garantizar el derecho de todos a una educación de calidad con equidad” como lo establece el Artículo 3° Constitucional. Para lograrlo se proponen tres ejes: el Servicio Profesional Docente, la Evaluación y la Gestión.

El Servicio Profesional Docente es el “conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados.” (LGSPD, Art. 4 XXXII).

Con el fin de obtener mejores resultados en la evaluación del desempeño docente, los profesionales de la educación optan por realizar estudios de posgrado, porque en estos “recae la responsabilidad de formar a quienes hagan una contribución directa para el avance del conocimiento, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico” (SEP, 2013, p. 48). Debido a lo anterior, se ha incrementado la demanda de programas de posgrado, en el ciclo escolar 2015-2016 la ANUIES registró una matrícula total en este nivel educativo de 328,967 estudiantes a nivel nacional, de los cuales el 26%(85,808) cursa un programa en educación: 2,244 de especialidad, 73,191 maestría y 10,370 de doctorado.

Los estados con la matrícula más alta en programas de posgrado son: Estado de México, Ciudad de México, Jalisco y Veracruz. Mientras que los estados con mayor número de posgrados en educación son Nuevo León (132 PEP), Ciudad de México (129), Puebla (127) y el Estado de México; sin embargo, el estado que destaca por tener un porcentaje más elevado de posgrados reconocidos por su calidad es Jalisco, que tiene una oferta de 81 programas de posgrado en educación, de los cuales 11 están acreditados, lo que representa el 14%; le sigue la Ciudad de México con el 10% de sus PEP acreditados. En el resto de los estados el porcentaje de programas que cuentan con esta distinción es relativamente bajo, incluso a nivel nacional solamente el 6 % (93) son de calidad. (CONACyT, 2017).

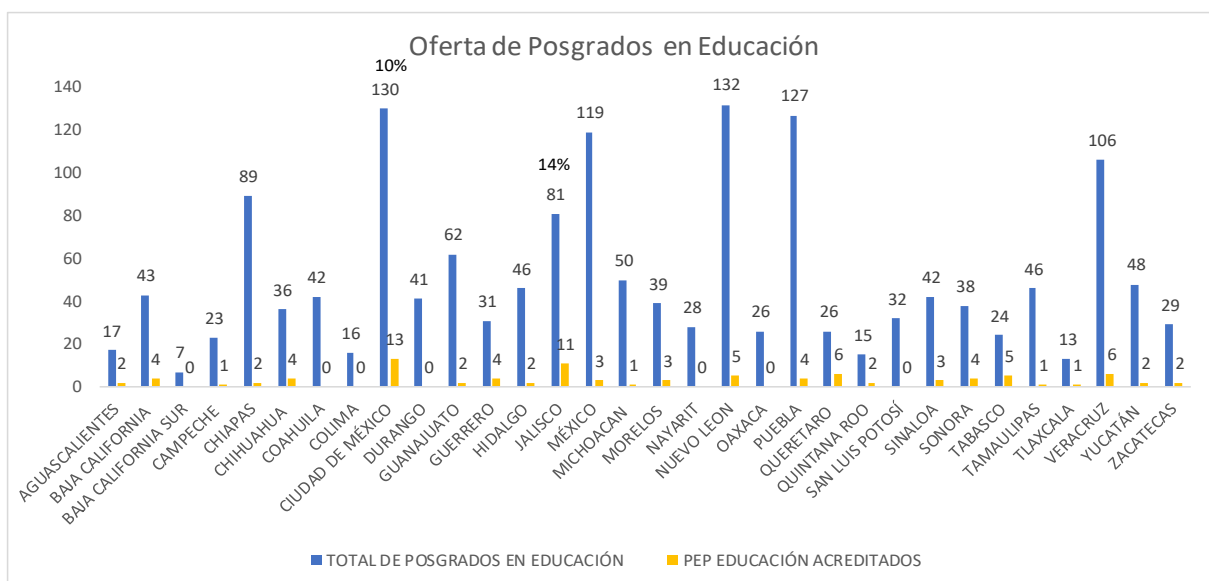
Gráfico 1. Matrícula en programas de posgrado en educación



Fuente: Anuario Estadístico. Población escolar en la Educación Superior. Posgrado, Ciclo escolar 2015-2016.

Referirnos a la calidad de un programa educativo es hablar de que ha alcanzado altos estándares de desarrollo, para el caso de los posgrados implica hacer referencia al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) que establece los indicadores de calidad para la formación de recursos humanos de alto nivel, compatibles con los estándares internacionales.

Gráfico 2. Oferta de posgrados en educación



Fuente: Sistema de Consultas del Conacyt, 2017.

El PNPC responde a una política de la Secretaría de Educación Pública (SEP), misma que establece que los programas educativos de educación superior deben ser pertinentes, “es decir que sean útiles al estudiante y a la sociedad [...] con una educación de calidad [...] capaz de formar profesionistas de acuerdo con las competencias que demanda la sociedad del conocimiento” (SEP, 2010, s/p), por tal razón el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 establece como uno de sus objetivos generales el fortalecimiento de la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México (SEP, 2013, p. 48).

No obstante lo anterior, en los datos proporcionados se observa que es mínimo el porcentaje de programas reconocidos por el PNPC, la mayoría de ellos se ofertan en instituciones de educación superior públicas. En el caso de las instituciones de educación superior privadas son muy pocas las que cuentan con programas de posgrado de calidad, e incluso se puede afirmar que para la mayoría de ellas la pertinencia y calidad no son una prioridad, porque de las 813 instituciones que a nivel nacional ofertan programas de posgrado, solamente 67 están afiliadas a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Este organismo busca garantizar los mínimos de calidad indispensables en la oferta educativa y tiene como requisito indispensable para ingresar y permanecer en la Federación, poseer un expediente sobre el estatus legal regular de su actividad y la obtención de un dictamen de acreditación. La FIMPES agrupa a un total de 109 instituciones afiliadas, 84 (76%) están acreditadas y 67 de ellas ofertan programas de posgrado en educación. Además, 38 de las asociadas tienen ya el Registro de Excelencia Académica que otorga la Secretaría de Educación Pública. Entre las que destacan la Universidad Tecnológica de México, el Centro de Estudios Superiores de San Ángel, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad del Valle de México, Tecnológico de Monterrey, Universidad

Anáhuac, Universidad Cristóbal Colón, Universidad De La Salle, con una antigüedad de más de 10 años en el padrón de excelencia académica.

El hecho de que existan una mínima proporción de instituciones privadas que garantizan la calidad de su oferta de posgrado, se debe principalmente a que la normatividad para otorgar el reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) del tipo superior que estuvo vigente desde julio del 2000 hasta noviembre del 2017 (Acuerdo 279), no consideraba criterios claros para evaluar la pertinencia y calidad de los programas educativos, por tanto, no eran fundamentales para otorgar el RVOE. No obstante que, desde 1991, la Subsecretaría de Educación Superior Pública impulsó, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), como una política de fomento a la calidad; lo que implica que las instituciones de educación superior han modificado sus normas operativas para exigir a los programas de posgrado el cumplimiento de altos estándares nacionales para garantizar una oferta educativa de calidad y pertinente que contribuya a la formación de recursos humanos de alto nivel.

Cumplir con los criterios de calidad establecidos por el PNPC, implica para las instituciones de educación superior comprometidas con la calidad del posgrado, el establecimiento de rigurosos procesos de selección, permanencia y obtención del grado; esto generó que los posgrados en educación de las instituciones privadas no acreditadas, incrementaran su matrícula, debido principalmente a la flexibilidad de sus planes de estudio, así como las facilidades de ingreso y graduación. El principal motivo que tienen los profesionales de la educación para cursar estos posgrados es conseguir el documento que avale la “superación profesional”, sin considerar que el programa educativo sea de dudosa calidad; porque para el sistema escalafonario para la promoción o ascenso laboral un título de posgrado tiene la misma validez oficial, independientemente de la institución donde se hayan cursado dichos estudios.

Debido a la creciente oferta de posgrados en el sector privado, la Secretaría de Educación Pública ha impulsado recientemente políticas educativas orientadas a garantizar la calidad educativa del nivel superior, que se aprobaron en el Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, mismo que sustituye al Acuerdo 279. Una de las principales modificaciones que plantea este Acuerdo es la implementación del Programa de Mejora Institucional, que tiene como objetivo “fortalecer la calidad educativa de las instituciones a través de mecanismos de acreditación y evaluación” (Art. 74, SEP, 2017). Asimismo el Acuerdo 17/11/17 establece criterios de eficacia, racionalidad, imparcialidad e impacto, a fin de determinar que su quehacer contribuye a elevar el nivel de calidad de la educación superior. Dicho ordenamiento legal establece tres grupos de acreditación, para pertenecer a ellos cada plantel deberá acreditar con la documentación respectiva, el cumplimiento de alguno de los requisitos específicos según se establecen en la tabla 2.

Los criterios de calidad, que en el citado Acuerdo, se exigen a los particulares para la aprobación de los planes y programas de estudio son muy similares a los que el CONACYT establece en sus marcos de referencia para la acreditación de posgrados, principalmente con respecto a la estructura del programa, personal académico, infraestructura y seguimiento de egresados. Asimismo plantea la necesidad de realizar una evaluación periódica del “Plan de estudio que describa detalladamente la metodología que se utilizará para mantenerlo actualizado atendiendo a las prioridades nacionales, regionales y/o locales” (SEP, 2017, Art. 8). Uno de las estrategias a utilizar para mantener la pertinencia y vigencia del programa es el seguimiento de egresados, que permita concentrar y procesar información relativa a la trayectoria laboral y académica de los egresados, así como su vinculación con empleadores. Sin embargo una de las limitantes de este documento normativo es que la participación de las Instituciones en el Programa de Mejora Institucional es voluntario y no es condicionante para que se otorgue el REVOE.

Tabla 2. Criterios y niveles de acreditación de las instituciones de educación superior privadas

Criterio	Grupo 1, Instituciones en proceso de acreditación	Grupo 2 Instituciones acreditadas	Grupo 3 Instituciones acreditadas consolidadas
Años de experiencia en impartición de educación superior	7 años	7 años	10 años
% de matrícula acreditable	50% de la matrícula cursa Planes y Programas de estudio en proceso de ser acreditados	50% de la matrícula cursa sus estudios en Planes y Programas de estudio acreditados	el 75% de la matrícula cursa sus estudios en Planes y Programas de estudio acreditados
% de alumnos del último grado, que se ha(n) sometido a exámenes generales de conocimientos ante una instancia externa de evaluación y los resultados obtenidos superan, en promedio, el puntaje determinado por la propia instancia externa.	30% de los alumnos evaluados	50% de los alumnos evaluados	Que por lo menos el 75% de los alumnos evaluados
La Empleabilidad de sus egresados	No aplica	la Empleabilidad de sus egresados está por encima del promedio determinado por una instancia externa de evaluación reconocida por el Comité en sus criterios estandarizados	No se especifica
Acreditación institucional	la Institución se encuentra en proceso de acreditación institucional	La Institución cuenta con la acreditación institucional	la Institución cuenta con una acreditación institucional internacional
Personal Académico	No especifica	No especifica	Por lo menos el 7% del total de horas de todos los Programas de estudio que se imparten en el plantel están a cargo de académicos miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Por lo menos el 20% de la plantilla académica del Plantel cuenta con estudios que están registrados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT, o bien, han realizado sus estudios de posgrado en instituciones extranjeras de prestigio internacional.

Fuente: SEP, 2017, Acuerdo 17/11/17

Aportaciones

Los resultados manifiestan que existe una amplia oferta de programas de posgrado en el país, pero son pocos los que están acreditados, por tanto, el problema de la formación de posgraduados en educación es una cuestión de calidad y equidad, no de cobertura. Porque por un lado las universidades públicas establecen criterios cada vez más rigurosos de acceso a los posgrados y por el otro las instituciones de educación superior privadas reconocidas por su calidad son mínimas e implican el pago de costosas colegiaturas, lo que las hace inaccesibles para la mayoría de los

profesionales de la educación, en estas condiciones optan por un programa más accesible aunque no se tenga certidumbre sobre su calidad.

Al respecto, la Secretaría de Educación Pública, como institución garante de la calidad educativa en nuestro país debe vigilar el cumplimiento de la normatividad para el otorgamiento del RVOE por los autoridades estatales y sancionar a quienes contribuyan a la propagación de programas educativos de exigua calidad, al otorgarles validez oficial sin cumplir con los criterios mínimos para la operación de los mismos. El RVOE debe ser reconocido por la sociedad como un verdadero instrumento de certidumbre para el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes y no como simple trámite administrativo. Asimismo, debe garantizar que en los procesos de promoción escalafonaria, se priorice la evaluación del impacto de la formación académica en la práctica profesional y no sólo evidenciarla con un título.

Otro aspecto que se hizo evidente en la investigación, es que la rigurosidad de los procesos de selección para ingresar a un posgrado de calidad contribuye a que los profesionales de la educación con los resultados más desfavorables no sean aceptados, cuándo hacen más evidente la necesidad de incorporarlos a dichos procesos formativos. Al respecto, las universidades públicas tienen la responsabilidad social de ofrecer alternativas viables y pertinentes con las necesidades de formación de los profesionales de la educación, que lejos de obstaculizarles el ingreso a los programas de posgrado, contribuya a la mejora continua y transformación de la práctica profesional, con base en los desafíos que impone la Reforma Educativa. Esta responsabilidad social implica reconocerse no sólo como instituciones formadoras de recurso humano de alta calidad, sino como promotoras de la calidad de los aprendizajes en todos los niveles educativos. Por ello, la rigurosidad de los procesos para ingresar a un posgrado en educación no deben ser para limitar el acceso, sino para diagnosticar las necesidades de formación de los aspirantes y ofrecer alternativas flexibles que permitan a cada estudiante construir su trayectoria académica de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES). (2016). Anuario Estadístico. Población escolar en la Educación Superior. Posgrado, Ciclo escolar 2015-2016. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACYT). (2017). *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. (PNPC). Sistema de Consultas del Conacyt. México. Recuperado de: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php>

- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). (2015). *Instituciones Mexicanas Particulares*. Recuperado de: <http://www.fimpes.org.mx/index.php/fimpes/que-es-la-fimpes>.
- Organización de las Naciones Unidas, (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Recuperado de: http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2015*. Resultados México. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, (SEP) (2010). *Guía para formular el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional*. (PIFI). México. Recuperado de: <https://sgacademica.unison.mx/pifi/2010/guia2010.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, (SEP) (2013). *Programa Sectorial de Educación (PSE)*. 2013-2018.p. 48 Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.W5lrEOgzbIU
- Secretaría de Educación Pública, (SEP). (2000). Acuerdo 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. México. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a279.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, (SEP). (2017). Acuerdo 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017.
- Secretaría de Gobernación. (SEGOB). (2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Artículo 3° Constitucional* Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/constitucion.php>
- Secretaría de Gobernación. (SEGOB). (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*. Art. 4 XXXII. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.
- Secretaría de Gobernación. (SEGOB). (2014). *Plan Nacional de Desarrollo (PND)*. 2013-2018. p. 128. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Universidad Autónoma de Nayarit, (UAN). (2017a). *Diagnóstico de Necesidades de Formación en Educación en el Nivel Superior*. México.

Comunicación no verbal e interacción docente–estudiante: estrategias para la enseñanza creativa en el Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona

Carolina Prieto Rivera
carolina.prieto@unipamplona.edu.co
Surgei Bolivia Caicedo Villamizar
subocavi@unipamplona.edu.co

Universidad de Pamplona
Eje de análisis 2: Cambios paradigmáticos
Resultado de proyecto de investigación concluido

Introducción

La educación a escala mundial siempre ha estado en un constante cambio algunos de la mano con los adelantos tecnológicos, otros marcados por las fuerzas de poder e ideologías de los aparatos productivos. Razón por la cual es pertinente reflexionar sobre los diversos modelos, enfoques y procesos educativos que se han implementado en las diversas latitudes geográficas; de allí, el interés de buscar argumentos para contribuir de alguna manera a mejorar los procesos educativos y por ende la calidad de la educación. Aspecto que se lograra observar en el rendimiento estudiantil y así mismo en su desenvolvimiento ante la sociedad.

En tal sentido, la presente investigación se traduce hacia la factibilidad de proponer algunas estrategias creativas para la enseñanza desde la comunicación no verbal y el fortalecimiento de la interacción docente – alumno como elementos de formación en el programa de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Pamplona, sede CREAD Cúcuta Norte de Santander, de Colombia, donde se aborda la temática; puesto que, la actividad educativa es una de las más complejas del ser humano, es por ello, que se realiza una investigación detallada con la noble misión de contribuir a una mejor formación y capacitación de los docentes universitarios.

Marco Teórico

La sociedad latinoamericana actual atraviesa por una gran coyuntura al avanzar rápidamente en la era de la globalización, procesos que involucra los sectores, económicos, políticos, culturales y ambientales, lo que implica replantear los sistemas educativos, con el fin de que estos contribuyan en la formación de ciudadanos globales, observando que el peso recae en los docentes, particularmente en el docente universitario, quienes, para ser eficaces, “deben tener un conocimiento

teórico y práctico que en algunas ocasiones no se identifican con la disciplina que enseñan” (Squires, 1999).

Antecedentes Investigativos

Un estudio elaborado por (Cantillo S., 2014) realizó un doctorado en investigaciones educativas publicado en la Universidad de Alicante España titulado “Uso del lenguaje no verbal en la comunicación docente universitaria, implicaciones y efecto de la eficacia comunicativa.” Dicha investigación involucro a 60 docentes y 60 estudiantes de varias universidades españolas de diferentes niveles, entornos, titulaciones, nivel de desarrollo y compromiso con la actuación educativa, los cuales dieron respuesta a una entrevista semi estructurada llegando a concluir que el uso del lenguaje no verbal en la comunicación del docente universitario tiene implicaciones y efectos en la eficacia comunicativa, convirtiéndose en una herramienta que proporciona a los docentes a optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Resulta oportuno destacar que la mayoría de los estudios sobre el comportamiento humano en los procesos de interacción, se dirigía sobre todo a la comunicación no verbal, fue al inicio de los años 50 cuando se abrió un nuevo campo de investigación: en la comunicación no verbal, se empezaron a estudiar algunas de las funciones comunicativas de este comportamiento. La comunicación humana ha sido estudiada desde las diferentes disciplinas apoyándose relativamente a la psicología educativa y del desarrollo de las teorías del aprendizaje, desde la conductista, Gestalt; psicología genético- cognitiva de Piaget en las cuales se plantea el aprendizaje desde el individuo.

Bases Teóricas

La comunicación no verbal como ciencia se produce en el siglo XIX de la mano de (Darwin, 1984) y su obra “La expresión de las emociones en los animales y en el hombre” cuya obra genero raíces de la comunicación no verbal en el ámbito social de la época de Darwin; profundiza en el análisis de los tres principios fundamentales de las emociones que compone el ser humano: hábitos útiles asociados, antítesis y acción directa del sistema nervioso. (Choliz, 1995).

A los efectos de esto se ha podido apreciar el modo de actuación del proceso educativo en el aula universitaria de que en el momento actual la llamada “clase magistral” sigue siendo el modelo más empleado en los procesos comunicativos, es por ello que el proceso de la investigación se centrara en algunos elementos que configuran la comunicación no verbal en el discurso pedagógico. Según (Asensio, 2008) plantea la comunicación no verbal como aquella que no se da directamente a través de la voz, sino que se expresa mediante una lengua natural; la comunicación se asume en sentido más amplio en la medida que se dan actitudes, gestos, expresiones, detalles y miradas; el proceso educativo se designa en términos de un

juego simbólico que mediante conceptos establece significados y generan respuestas y a su vez implica una respuesta de parte del alumno a la oferta simbólica del docente.

La importancia de los elementos no verbales en el proceso comunicativo se empezó a reconocer a comienzos del siglo XX, también se emprendieron estudios científicos, que intentaron reivindicar los años en el que este ámbito de la comunicación estuvo ignorado; se presentó el cuerpo como una estructura lingüística que revela mucha información, aunque la persona esté en silencio. Puede apreciarse en las palabras de (Abercrombie, 1968) “hablamos con nuestros órganos, pero conversamos con todo nuestro cuerpo” (1968:55). Existen distintos tipos de concepciones que definen la interacción en este caso entre el docente y el alumno; como medio de normalización de experiencias, en el seno de una comunidad. Para (Zega, 2004), es:

Reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto social que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades. (p.27).

Vista desde este punto, la interacción docente - alumno se fundamenta en actividades comunes, donde todos sus actores, se articulen para formar una dinámica social, donde todos aporten y obtengan en la misma medida logros comunes. Es esencial, que la institución educativa trabaje nuevos esquemas, que introduzcan otras formas de razonar, de trabajar, de convivir, así como diversificar los aprendizajes y flexibilizar los marcos institucionales. (Verdugo, 2003), menciona que es fundamental que la interacción docente – alumno asuma lo que establece: “proporciona oportunidades para el aprendizaje en base a la interacción cotidiana”. Esto supone que la institución educativa es un espacio abierto para la reflexión y participación de sus allegados, en un marco de inclusión, que permita una formación integral y de calidad. Cuyo reto y compromiso social entes enmarcados en una serie de principios y valores que fortalezcan el proceso educativo. La acción educativa del docente parte del conocimiento y aplicación de una excelente didáctica.

Marco Metodológico

El diseño de la metodología de la investigación del presente trabajo se fundamenta en la concepción expuesta por (Pérez Esteve, 2007), en cuanto a que éste se traduce en una forma estratégica de trabajar por parte de la investigadora “no hay una estructura de rigor, sino que depende de lo que resulte más conveniente o de la necesidad de los investigadores” (p.72). En cuanto a la definición de la metodología, Buendía, Colas y Hernández (1998) expresan lo siguiente:

La metodología, pues, se ocupa de los componentes objetivos de la ciencia, puesto que es en cierto modo la filosofía del proceso de investigación, e incluye los supuestos y valores que sirven como base procedimental que se sirve al investigador para interpretar los datos y alcanzar determinadas conclusiones. (p.7).

Razón por lo cual; la investigación muestra su efectividad en un estudio y se basa en el desarrollo de un paradigma o enfoque, (Salkind, 2007) lo define como “una visión parcial de la realidad, una forma de actuar o una particular manera de ver una realidad” (p.204) es decir; nos conduce a definir a través de procedimientos como hay que hacer ciencia, estableciendo criterios claros y el uso de herramientas apropiadas para ser utilizadas en una investigación. Según (Bonilla, 1989) señala la investigación cualitativa se enmarca en lo descriptivo – Interpretativo: “Intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales, para expresarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva”. (p.70).

Estos estudios cualitativos pretenden llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico cultural. para esta investigación se plantea una muestra intencional, correspondiente a 3 docentes y 3 estudiantes, teniendo en cuenta lo propuesto por (Martínez, 2004): “En la muestra intencional se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación”.

Las categorías de entrada denominadas de esta manera, porque a medida que se realicen observaciones y se apliquen los instrumentos de recolección de la información surgen las categorías definitivas, teniendo presente que dentro de la investigación cualitativa no se debe hablar de categorías definitivas; ya que las mismas poseen un alto grado de relatividad dependiendo en gran medida de factores externos y de la forma como sea observada, analizada e interpretada por la investigadora. Entre las categorías se pueden señalar las siguientes: Comunicación no verbal, Transmisión del conocimiento, Acción pedagógica, Interacción docente – alumno, Trabajo en grupo, Relaciones interpersonales, Rendimiento académico.

Resultados encontrados

Con relación a la información recolectada se logró evidenciar aspectos de marcada relevancia; tal es el caso que dejan entre ver algunos elementos que permiten construir los cimientos teóricos de la propuesta que se genera de cada uno de las categorías previas.

Categoría: Comunicación no verbal desde la perspectiva docente:

Dentro de la comunicación no verbal se observó que los docentes identifican algunos elementos emergentes empleados dentro del aula, pero no interpretan activamente, al centrar más su atención en el discurso verbal sin trascender más allá de lo que implica estos elementos. Así mismo se representa un proceso cognoscitivo que requiere acciones, habilidades y destrezas diferentes; ahora bien, dentro de la información recolectada se logró observar conceptos como espacio; entendiéndose que es el lugar donde confluye la acción y proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 1.**Categoría: Comunicación No Verbal desde la Perspectiva de los Docentes.****Fuente:** Prieto, Caicedo 2018.**Categoría: Transmisión de Conocimientos desde la Perspectiva Docente:**

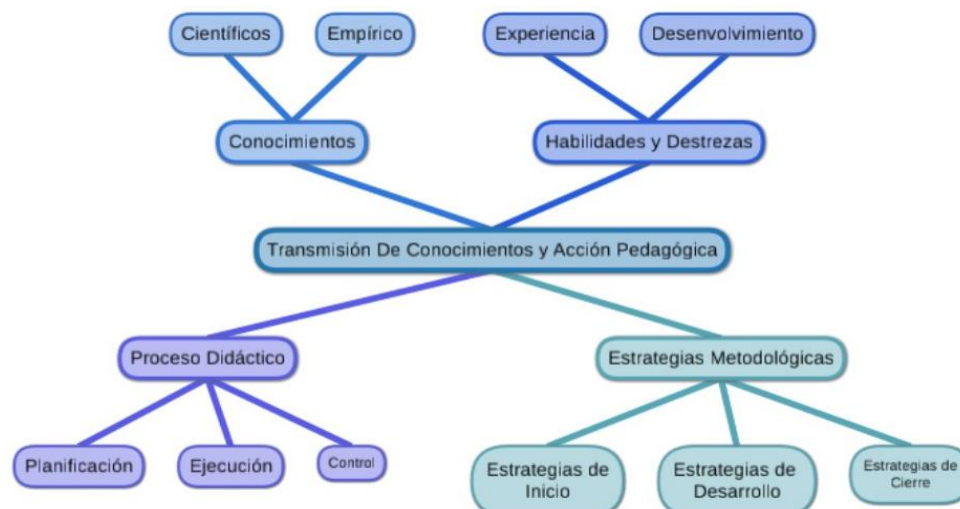
En relación a la parte que corresponde la transmisión de conocimientos se deja entre ver que los docentes según sus respuestas son tradicionalistas y no muestran canales de comunicación innovadores solo hacen la acción docentes enmarcada en su cotidianidad y no plantean nuevas maneras de enseñar; solo se evidencia que los conocimientos son llevados a los estudiantes de una misma manera y en ningún momento se cuidan de incluir las características de la comunicación no verbal; es decir el intercambio con sus estudiantes es bidireccional; es importante tener presente que dentro de la transmisión de conocimientos se plantea desenvolverse en el entorno del modelo de enseñanza aprendizaje que maneja la institución el cual recae en el constructivismo.

Categoría acción pedagógica desde la Perspectiva Docente:

En este contexto de la acción pedagógica es necesario tener presente tres elementos fundamentales que se dejaron entre ver a lo largo de la información suministrada por el grupo de informantes claves; tal es el caso que en primer lugar se evidencio que en el inicio de las actividades el docente trata de llamar la atención de los estudiantes para poder desarrollar los temas con la intención de que se tenga cierto impacto en los estudiantes; ahora bien, dentro de esto se requiere tener en cuenta que la mayoría facilita las clases tipo clase magistral y en algunas ocasiones es que se realizan estrategias para romper el hielo e integrar al grupo de estudiantes.

Figura 2.

Categorías: Transmisión de Conocimientos y Acción Pedagógica desde la Perspectiva de los Docentes.



Fuente: Prieto, Caicedo 2018.

Categoría: Comunicación No Verbal desde la Perspectiva Estudiante.

En cuanto a la comunicación no verbal los estudiantes consideran que es importante manejar esos elementos en el momento de dar la clase, tal vez porque aseguran que con la intencionalidad de la mirada consideran que se dicen muchas cosas, al igual se debe indicar que la comunicación no verbal se convierte en un elemento que los estudiantes a diario manejan y por tal razón se debe preparar a los docentes para que puedan entender y comprender la dinámica en la cual se desenvuelven los estudiantes en las instituciones educativas; ya que ellos se ajustan de acuerdo a cada una de las modas e imaginarios que surgen a diario.

Categoría: Acción Pedagógica desde la Perspectiva Estudiante.

En cuanto a esta categoría vale indicar que la información suministrada muestra que dentro de las clases que se desarrollan se observan clases de corte tradicional y que en algunas ocasiones dejan ver acciones pedagógicas que conllevan a aprendizajes activos, pro-activos y creativos que nutran un desempeño académico eficiente y eficaz y por tal razón se insiste en que los docentes deben estar en constante actualización académica para dejar que la acción pedagógica se ajuste a los cambios y transformaciones que a diario se viven en función de los avances tecnológicos; de allí, que es pertinente compartir con los estudiantes todo el proceso formativo partiendo desde la planificación visualizando en ello los objetivos, contenidos, estrategias, recursos, tiempo y métodos de evaluación, siguiendo con mostrar el desarrollo de las clases para que los estudiantes estén bien claro de cómo se realiza el proceso didáctico y se evidencien los aprendizajes que se desean alcanzar.

De hecho, considerados los aportes dados por el grupo de informantes de los estudiantes conviene definir acciones que se conviertan en herramientas metodológicas para todos los docentes para formar y capacitar a los futuros docentes con un perfil activo, crítico, pro-activo y creativo que deje impreso en su accionar experiencias, habilidades, destrezas y conocimientos que den paso a una formación ajustada a lo que la sociedad en la actualidad reclama y exige para formar hombres y mujeres con nuevas maneras de pensar y actuar para enfrentar los diversos elementos que se desprenden de los multiculturalismo y de los avances y cambios que diariamente surge y para los cuales el docente debe estar preparado para enfrentar con la intención de poder ofrecer con claridad una educación ajustada a los cambios y a la dinámica social que en la actualidad circunda a la sociedad.

Figura 3.

Categorías: Comunicación No Verbal y Acción Pedagógica desde la Perspectiva de los Estudiantes.



Fuente: Prieto, Caicedo 2018.

Categoría: Interacción Docente – Alumno.

En cuanto a la interacción docente – alumno se logró determinar que los estudiantes consideran que se observa poco en la institución; ya que la mayoría de los docente solo imparten sus clases y en pocas ocasiones comparten con los estudiantes lo que conduce a que la interacción no muestra fortaleza y se requiere que allí exista una relación fuerte para crear un clima organizacional marcado que genere una socialización constante entre los docentes y los estudiantes con la misión de alcanzar un proceso de enseñanza optimo con eficiencia y eficacia para ser proyectados en su campo laboral.

Categoría: Trabajo en Grupo.

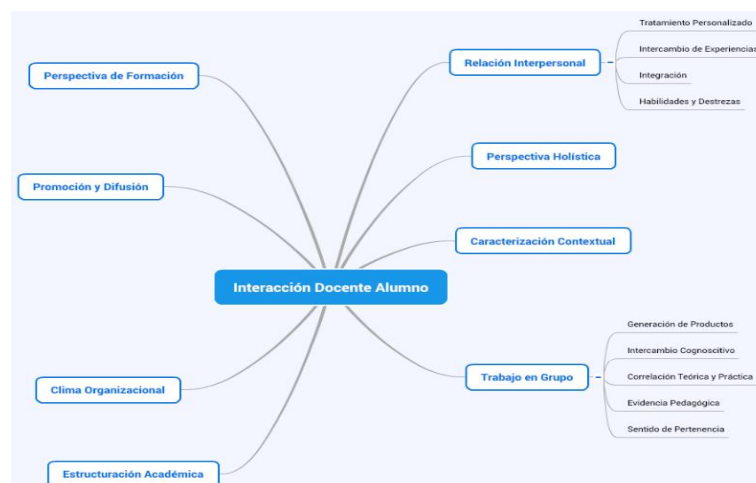
El trabajo en grupo es una de las estrategias pedagógicas de mayor uso y empleo en el proceso pedagógico empleado en la formación y capacitación de los futuros docentes lo que conduce a que muchos profesores mientras administran sus cátedras envían trabajos en grupo y los estudiantes consideran que es muy buena estrategia porque así ellos pueden distribuirse el trabajo y adicional a eso conducen a que se puedan vincular bastante en equipo y así entre varios estudiantes unos con otros se puedan ayudar, esto permite según los informantes claves (estudiantes) el aprendizaje es más efectivo y acertado; puesto que, de esa manera se pueden ayudar y para aquellos estudiantes que combinan el trabajo con el estudio es una herramienta adecuada para el desarrollo de las actividades de clase.

Categoría: Relaciones Interpersonales:

Las relaciones interpersonales se convierten en una categoría de análisis; puesto que dentro de las aulas de clases se observa que el compañerismo pareciera que se apodera de los grupos de estudiantes y desde esa perspectiva se logró indagar que existen más lazos de amistad entre los mismos compañeros de grupo, mientras que entre alumnos y docentes no se observa una mayor integración, esto podría generar angustia, ansiedad y nerviosismo al momento de compartir personalmente con los docentes y en los momentos que deben defender, sustentar o en su defecto exponer algún tema. Las relaciones interpersonales se convierten en un aditivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desprende el tema que se viene tratando como lo es la comunicación no verbal; de allí, se evidencia que es pertinente establecer lazos de relaciones interpersonales para crear las bases de un modelo educativo dinámico.

Figura 4.

Categorías: Interacción Docente – Alumno, Trabajo en Grupo y Relaciones interpersonales.



Fuente: Prieto,Caicedo 2018.

Acciones Prepositivas

Las acciones propositivas se centran en el objetivo general de la investigación que se ha venido realizando como lo es: proponer algunas estrategias creativas para la enseñanza desde la comunicación no verbal y el fortalecimiento de la interacción docente – alumno como elementos de formación en el programa de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Pamplona. Permitiendo al docente universitario desarrollar habilidades no verbales de comunicación y por ende fortalecer la interacción docente alumno, proponiéndose incluir un plan de acción para el programan de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, enmarcado en algunas estrategias creativas tal como se evidencia en los siguientes talleres:

Cuadro 1.

Taller de Formación y Capacitación para Docentes en cuanto a comunicación no verbal e interacción docente – alumno.

Objetivo específico: Promover estrategias de formación y capacitación para los docentes en cuanto a la comunicación no verbal e interacción docente – alumno.				
Contenidos	Estrategias	Recursos	Tiempo	Evaluación
Comunicación no verbal (las estrategias a enseñar recaen en las visualizaciones de ilusiones ópticas y en la aplicación del Bucle Recursivo que va del orden al desorden y del desorden al orden). Dominio de espacios en el aula de clase. (Allí se maneja estrategias sobre la dramatización para enseñar a simular los movimientos dentro de un espacio físico). Caracterización de movimientos y gestualidades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Conceptualización de la interacción docente – alumno	Se mostrará un vídeo sobre lo que es la comunicación no verbal. Se desarrollará cada una de los temas mediante demostraciones y simulaciones teniendo presente que antes de iniciar y culminar se realicen dinámicas de apertura y estrategias de cierre para fortalecer conocimientos. Durante las acciones pedagógicas se recomienda la implementación de la pregunta y la respuesta para aclarar dudas y consolidar conocimientos.	Técnicos: Video beem. Cámaras de Vídeo. Materiales: Papel, lápices, lapiceros, marcadores entre otros. Humanos: Especialista, docentes de la Universidad e investigadora.	4 horas	Se realizará al finalizar un simulacro de clase donde se analicen los elementos de la comunicación no verbal empleados por los docentes y a su vez las reacciones asumidas por ellos. A partir de esto se tomarán algunas intervenciones de los participantes y se desarrollara un conversatorio para aclarar dudas y fortalecer conocimientos de acuerdo al tema tratado.

(allí se plantea las estrategias de simulación y demostración)	Realizar círculos de estudio para fijar conocimientos y poder sacar conclusiones de los temas desarrollados.			

Fuente: Prieto, Caicedo 2018.

Cuadro 2.

Taller informativo a la comunidad en general para analizar las implicaciones de la comunicación no verbal en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Objetivo específico: Difundir a la comunidad en general las implicaciones de la comunicación no verbal en el proceso de enseñanza y aprendizaje.				
Contenidos	Estrategias	Recursos	Tiempo	Evaluación
Comunicación no verbal. Interacción docente – alumno. Concepción de espacios, movimientos y manejo de escenarios. Implicaciones e impacto en el proceso educativo.	Con el uso de un vídeo corto mostrar la importancia de la comunicación no verbal en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mediante estrategias y dinámicas conducir a los participantes a que a través de ejemplos y demostraciones se desarrolle cada uno de los temas planteados. En medio de cada uno de los temas desarrollar estrategias de integración de grupos. En el momento del cierre desarrollar una estrategia para fortalecer conocimientos adquiridos y	Técnicos: Video Beem Cámaras de vídeos. Equipo de sonido. Humanos: Especialistas y comunidad en general. Materiales: Papel, lápiz, lapiceros, marcadores entre otros.	4 horas	Para finalizar se muestra un vídeo corto de los temas tratados y se genera un intercambio bajo la técnica de la pregunta y la respuesta con la intención de fijar conocimientos, se recomienda realizar un compartir para generar integración de grupo.

	habilidades y destrezas en el manejo de los espacios.			

Fuente: Prieto, Caicedo 2018.

Algunos comentarios finales

En cuanto a la propuesta se evidencia que se establecen algunas actividades y acciones en función de canalizar esfuerzos para proponer un modelo sobre la comunicación no verbal y el fortalecimiento de la interacción docente – alumno como elementos de la complementariedad en la formación y capacitación del programa de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Pamplona. Aspectos que se deben manejar en función a cierta complementariedad del currículo que conlleva a la formación de los Licenciados en pedagogía infantil con la intención que se familiaricen y obtengan conocimientos, habilidades y destrezas que confluyan en insistir en el uso y manejo de la comunicación no verbal que conduce a entender y comprender el entorno en todos sus pormenores y a la vez se muestra la interacción docente – alumno que tiene bajo su accionar lograr una compenetración que ayude a

conformar un aprendizaje organizacional para que sea puesto en práctica en un futuro no muy lejano.

De igual manera, se plantean algunas acciones que conducen a repensar que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se debe involucrar la comunicación no verbal y la interacción docente – alumno con la intención de ofrecer un cúmulo de conocimientos que en el momento de su desenvolvimiento pedagógico se coloquen en práctica en función de lo que en la actualidad exigen los modelos educativos y por ende los contextos sociales que cada día reclaman nuevas maneras y formas de visualizar una educación adecuada a lo que se plantea en la cotidianidad.

Referencias

- Abercrombie, D. (1968). Paralenguaje. Londres: ABC - Company.
- Asensio, J. (2008). Una educación para el diálogo. Barcelona: España.
- Bonilla, E. y. (1989). La Investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos. Bogota - Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Cantillo S., M. (2014). Uso del lenguaje no verbal en la comunicacion, docente universitaria, implicaciones y efecto de la eficacia educativa. España: Universidad de Alicante .
- Choliz, M. (1995). La expression de las emociones en la obra de Darwin. Valencia: España.
- Darwin, C. (1984). La Expresion de las Emociones en los animals y en el hombre. Madrid: Alianza.
- Díaz Barriga A, F. y. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México.
- Gispert, I. y. (2009). Analizando la práctica educativa con herramientas socioculturales: Traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula.
- Granja Palacio, C. O., & pilar, R. d. (2009). Caracterizacion de la comunicacion pedagogica en la interaccion docente alumno en los grados de estudiantes I, II Y VI semestre de Licenciatura en Pedagogia Infantil. Bogota: Revista electronica, v. 15 n. 2. Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, M. (2004). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Trillas.
- Pérez Esteve, P. F. (2007). Competencia en comunicación lingüística. Madrid - España: Alberdrio.
- Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal, para lenguaje, Kinésica e interacción. Madrid.
- Salkind, N. J. (2007). Métodos de Investigación. México: PHH.
- Squires. (1999). La enseñanza como una disciplina profesional. Londres: Falmer Press .
- Verdugo, M. A. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. Caracas - Venezuela: FEDUPEL.
- Zega, J. (2004). ¿Qué entendemos por integración? Educación Especial. Volumen 5. Número 3. Chile.

Competencias profesionales en estudiantes de medicina general

Cuauhtémoc Pérez Marcos
marcopercu251@gmail.com

Carlota Leticia Rodríguez
letyr@uas.edu.mx

Irma Osuna Martínez
mimaosuna@hotmail.com

Universidad Autónoma de Sinaloa
Eje de análisis: 2. Reformas educativas
Tipo de trabajo: A) Resultados de investigación concluidos

Introducción

En la época actual se han presentado cambios diversos en todas las áreas del conocimiento, una de ellas es el área de la salud, donde la innovación es fundamental para una buena praxis médica, por ello la sociedad exige cada vez más la presencia de médicos generales con dominio de competencias que les permitan elaborar diagnósticos y tratamientos oportunos, en forma ética y responsable.

En el ámbito educativo, entre los principales cambios se observa una clara tendencia a que la formación en diversas profesiones, y en especial la de medicina, se desarrolle con un enfoque por competencias profesionales integradas, para ello es necesario que las instituciones de educación superior diseñen los perfiles de egreso y su organización académica atienda a dicho enfoque curricular, desde el cual se impulse un profesional que actúe en diversos contextos, a nivel nacional e internacional.

En este trabajo se considera que la formación basada en competencias en el campo de la medicina general es importante para el ejercicio de esta profesión en un mundo en donde el conocimiento avanza de forma dinámica, por lo cual nos propusimos identificar las competencias que, en opinión de estudiantes del Programa de Medicina General de una universidad pública, están desarrollando con un currículo por competencias profesionales integradas.

En función del objetivo antes expuesto, analizamos las orientaciones institucionales y el plan de estudios de la Licenciatura en Medicina General de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), posteriormente nos dimos a la tarea de realizar un trabajo de campo que nos permitiera obtener información para valorar si el modelo por competencias está obteniendo resultados favorables en los estudiantes de la disciplina mencionada.

Para lo anterior, se formuló una encuesta estructurada por 21 ítems que evalúa 8 competencias, misma que fue aplicada a una muestra de 209 alumnos de primero, segundo y tercer grado, cuyos resultados nos permitieron identificar que las competencias mejor desarrolladas por los encuestados son el profesionalismo y la ética médica, y con menor desarrollo se ubica lo correspondiente a las tareas de salud pública.

Sustentación

El modelo de formación universitaria relacionado a un paradigma tradicional ha sido cuestionado debido a la rigidez que presenta, la especialización excesiva de sus programas, la metodología centrada en la enseñanza que conduce a una transmisión memorística, y la escasa vinculación teoría-práctica. Ahora se ha planteado migrar del modelo tradicional hacia formas de acceder, construir, producir, distribuir y utilizar el conocimiento con un enfoque social, a fin de que nuestros egresados logren ejercer su profesión con calidad en diversos contextos. (Rodríguez y García, 2017b)

Por lo anterior, es pertinente un nuevo modelo educativo y académico que contemple un currículo flexible y formas alternativas de enseñanza-aprendizaje, para permitir que el estudiante construya su conocimiento y desarrolle competencias genéricas, básicas disciplinares y específicas de la profesión para la que está siendo formado.

Hernández (2018) menciona que el modelo educativo debe tener una doble connotación: comprensiva porque busca facilitar la apropiación de las dinámicas como características del sistema, y proyectiva porque explicita las intencionalidades y los aspectos más relevantes de un proyecto educativo para la escuela.

Así, el modelo educativo proporciona un marco general para la generación del modelo académico que incluye a su vez un enfoque curricular, en nuestro caso el de competencias profesionales integradas. Una competencia profesional integrada involucra conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales. Su concepto hace referencia a conocimientos, destrezas, habilidades y comportamientos que permiten a un profesional llevar a cabo acciones en el campo laboral de manera contextual y efectiva al solucionar problemas, plantear hipótesis y formular propuestas específicas para atender necesidades de los usuarios.

Podemos decir que las orientaciones académicas que guían las formas de diseñar e implementar los programas educativos, se encuentran presentes tanto en los modelos educativo, académico y curricular, como en los planes de desarrollo de las instituciones de educación superior.

En la UAS, los tres últimos planes de desarrollo han promovido la formación integral a partir de los siguientes ejes estratégicos: la innovación educativa, la docencia de calidad, la generación de conocimiento de alto nivel y su difusión, la vinculación que

permita un posicionamiento internacional, la extensión de la cultura, la gestión incluyente, el desarrollo sustentable, y el bienestar universitario. (Ver tabla 1)

Se identifica que la institución ha mantenido a lo largo de los últimos años una política de innovación educativa que, como veremos más adelante, se traslada a un currículo con enfoque de competencias profesionales, así como una docencia centrada en el aprendizaje. (Ver Tabla 1)

Tabla 1: Cuadro comparativo de ejes en planes de desarrollo de la UAS

Visión 2013	Consolidación 2017	Consolidación global 2021
Innovación educativa para una formación integral	Docencia, innovación y calidad educativa	Innovación educativa y docencia de calidad
Investigación pertinente y formación de recursos de alto nivel	Producción, uso y distribución del conocimiento	Generación de conocimiento y formación de alto nivel
Posicionamiento internacional	Incremento del prestigio internacional	Posicionamiento internacional
Extensión y cultura al servicio de la sociedad	Vinculación y extensión	Extensión con compromiso social
		Vinculación para el desarrollo y la formación emprendedora
Mejora continua de la gestión institucional	Gestión y administración colegiada e incluyente	Gestión y administración colegiada, incluyente e innovadora
Gobernabilidad colegiada incluyente		
Sustentabilidad financiera para el desarrollo institucional	Educación ambiental y desarrollo sustentable	Universidad sustentable
	Prevención, atención integral y bienestar universitario	Bienestar universitario para la formación integral

Fuente: Elaboración propia con base en planes de desarrollo de la UAS

La formación integral es más factible de alcanzar cuando se conjugan las orientaciones académicas y las políticas institucionales, por ello, para Guerra (2013):

“La docencia tiene como propósito desarrollar una educación integral de los estudiantes, mediante una propuesta de formación flexible y abierta al entorno, que posibilite el desarrollo de competencias clave para contribuir al desarrollo sostenible y hacer realidad el respeto a los derechos humanos. A fin de lograr que las y los estudiantes se conviertan en protagonistas de su formación y adquieran autonomía, el Modelo Educativo Institucional guía el desarrollo de una docencia centrada en el aprendizaje”. (p. 35)

Así mismo, Guerra (2017) en su plan de desarrollo para la UAS considera importante promover capacidades de pensamiento, reflexión, creatividad, iniciativa y toma de decisiones en contextos diversos. En el plan se recuperan tendencias educativas hacia el 2030, como promover el pensamiento crítico, la ciudadanía activa, el desarrollo sustentable, respeto a los derechos humanos, equidad de género, paz y bienestar social. El compromiso es hacia el desarrollo social y científico desde un enfoque integral de calidad.

Rodríguez y García (2017a) hablan de dos tipos de competencias a desarrollar, las «competencias genéricas» que comparten el proceso de formación de cualquier profesional, tales como habilidad para aprender, tomar decisiones, valores, ética; y las «competencias específicas» propias de la profesión para la incorporación de conocimientos, métodos y técnicas que conformen el núcleo del ejercicio profesional. Ellos recomiendan que “los cursos y actividades para desarrollar las competencias se incorporen atendiendo a cinco fases” (p. 45) como muestra la Tabla 2.

Tabla 2: Fases de diseño curricular

Fases	Constituida por
<i>Genérica y básica disciplinar</i>	Cursos obligatorios, considerando al menos seis competencias genéricas y disciplinares básicas necesarias para el programa (unidades de aprendizaje).
<i>Profesionalizante</i>	Diferentes tipos de cursos obligatorios y optativos, así como actividades de libre elección (unidades de aprendizaje, módulos, prácticas profesionales supervisadas).
<i>Acentuación</i>	Diferentes tipos de cursos obligatorios y optativos, así como actividades de libre elección y práctica profesional supervisada (unidades de aprendizaje, módulos, seminarios).
<i>Transversal</i>	Se concreta en el diseño curricular de los programas educativos a partir de las actividades de libre elección, así como de la incorporación de competencias genéricas en los cursos destinados al desarrollo de las competencias específicas.
<i>Estancia profesional o formación dual</i>	Se desarrolla en el contexto laboral, y con la posibilidad de evaluación por parte de un docente asignado para tal efecto por la institución, y/o de un experto en el campo laboral donde se inserte el estudiante por egresar (nacional o extranjero).

Elaboración con base en datos del Modelo Académico UAS, 2017

Coincidentemente con lo hasta aquí descrito, en el área de ciencias médicas se ha considerado que la calidad de los profesionales de la salud debe realizarse con un

enfoque integrador, donde las competencias constituyan un todo que incorpore actitudes, valores, conocimientos, habilidades y destrezas para cada estudiante.

Desde el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (AMFEM), se han establecido estándares de calidad para acreditar programas educativos con el propósito de valorarlos en las instituciones. En su segundo eje de evaluación denominado Plan de estudios, destaca que los profesionales de la medicina deben ser capaces de:

- a) Contribuir y/o restituir la salud individual y colectiva mediante una práctica profesional competente, humanística y científicamente fundada
- b) Actualizarse continuamente de conformidad con los avances del conocimiento médico
- c) Continuar en su caso, la formación en el nivel de posgrado e investigación.

Para el citado organismo:

“...la profesión médica se estructura en torno de dos ejes: el primero consiste en la relación entre conocimiento científico y práctica clínica; el segundo, por la relación entre legos y expertos. Estos dos ejes organizan la acción profesional, siendo la metodología el elemento que permite articular a estos dos ejes.” (Abreu, Cid, Herrera, Lara, Laviada, Rodríguez y Sánchez, 2008, p. 1)

De Gauna, Moro y Morán-Barrios (2015) proponen 10 claves pedagógicas para promover buenas prácticas en la formación médica, mismas que en resumen hablan de compromiso por parte de las instituciones con la equidad social, el actuar ético de sus estudiantes, los diseños curriculares por competencias y su desarrollo, así como de la autonomía y empoderamiento de sus estudiantes. Para estos autores, los currículos y programas de formación que se asientan en esas claves garantizan el desarrollo de un perfil competencial de los alumnos comprometidos con el desarrollo de una buena práctica médica, así como con un mundo más humano y más justo.

Reyes, Rodríguez y Cruz (2015) refieren la importancia del diseño por competencias en el proceso formativo, ya que en su estructura se encuentran componentes diversos tales como conocimientos, destrezas, habilidades y otros aspectos intelectuales, prácticos, éticos, actitudinales, afectivos, volitivos, estéticos y sociales, así como la capacidad interactiva. De acuerdo con otros autores, las competencias son un enfoque para la educación que podría favorecer estos elementos. (Bembibre, Machado y Pérez, 2016, p. 524)

Otros autores como Rivera, Pernas y Nogueira (2017) han puesto de manifiesto que, en los diseños curriculares por competencias, es importante la identificación y concepción sistémica de las habilidades profesionales que deben caracterizar al médico, y en general al profesional de la salud para una gestión docente centrada en el que aprende.

El modelo curricular 2015 de la Licenciatura en Medicina General de la UAS, está enfocado al desarrollo de los estudiantes para que al momento del egreso sean competentes para su ejercicio profesional actuando con ética y responsabilidad. Contreras et al., (2015) afirman que la finalidad es promover un Médico General que desarrolle competencias específicas que le permitan realizar, acciones de diagnóstico, promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación.

En su opinión, este profesional debe contar con los conocimientos y destrezas necesarias para diagnosticar y resolver con tratamiento médico y con procedimientos sencillos, la mayoría de los padecimientos que el ser humano sufre en su vida, desde la niñez hasta la vejez, con acciones frecuentemente realizadas en el consultorio médico o en la casa del enfermo.

Por su parte, Salas, Hernández y Hoz (2013) proponen 3 puntos fundamentales para lograr buenos resultados: Que las unidades de aprendizaje sean diseñadas a partir de identificar los problemas de salud en la población local; que conozcan la innovación en salud relacionada con investigaciones científicas y los avances tecnológicos que pueden incidir en la salud de la población; y que el proceso formativo se desarrolle a la par con la práctica médica en escenarios reales como es el sistema nacional de salud.

Un aspecto importante en la educación por competencias es lo referente a la evaluación. El COMAEM (2008) considera cinco aspectos básicos asociados a la evaluación en la educación médica, mismos que en su conjunto permiten ubicar el nivel de competencias del estudiante, a saber: conocimientos, habilidades de pensamiento, habilidades y destrezas psicomotoras, actitudes y aptitudes.

Por su parte, López, Benedito y León (2016) recomiendan enfocar la atención en la evaluación por competencias para mejorar la formación universitaria. De acuerdo con Pinilla-Roa (2013), la evaluación de competencias de los estudiantes de ciencias de la salud debe atender al proceso de forma permanente, con un sentido holístico y sistémico.

Nosotros consideramos que dicha evaluación constituye un punto nodal, y que la misma debe llevarse a cabo con cortes a lo largo del plan de estudios, ya que esto puede ser útil a la hora de realizar acciones compensatorias que se identifiquen necesarias.

En el caso del diseño curricular de la Licenciatura en Medicina General de la UAS, las competencias establecidas en el perfil de egreso se alinean con los cursos que integran el plan de estudios, el aprendizaje es evaluado por los docentes en los cursos. sin embargo, a tres años de haber iniciado la implementación del nuevo currículo, no se ha evaluado a nivel general si los estudiantes están desarrollando las competencias genéricas, básicas disciplinares y específicas establecidas.

Tampoco se cuenta con apreciaciones de los estudiantes sobre el nivel de avance que consideran tener respecto a la evolución en el desarrollo de las competencias profesionales en las que están siendo formados. Por ello, nos dimos a la tarea de realizar el estudio que reportamos a continuación.

Método

Con la finalidad de identificar las competencias que desarrollan los estudiantes en el Programa de Licenciatura en Medicina General, llevamos a cabo un estudio de tipo exploratorio descriptivo, en el cual se aplicó una encuesta estructurada por 21 ítems donde se evalúan 8 competencias para niveles básicos (pensamiento crítico; aprendizaje autorregulado; comunicación efectiva; aplicación de conocimiento; habilidades diagnósticas, pronósticas, tratamiento y rehabilitación; Profesionalismo y aspectos éticos; salud pública y sistemas de salud; Desarrollo y crecimiento personal) adaptadas de Durante, Lozano, Martínez, Morales y Sánchez (2012).

Se seleccionó una muestra por conveniencia, conformada por estudiantes de la Licenciatura en Médico General de la UAS en el campus Culiacán. Se utilizaron como criterios de inclusión ser alumnos regulares y que aceptaran colaborar en el estudio. El criterio de exclusión se limitó a los alumnos que no respondieran el cuestionario, quedando un total de 209 estudiantes que contestaron el instrumento, distribuidos de la siguiente manera: 12% de primer año, 77.5 % de segundo año y 10.5% de tercer año.

Para la aplicación del cuestionario se utilizó la herramienta formularios de Google, haciéndolo llegar a los estudiantes vía electrónica (correo y Whatsapp), en la misma aplicación se hizo el registro de los resultados. La valoración del nivel de desarrollo de las competencias se realizó en función de porcentajes otorgados por los encuestados.

Resultados y discusión

De acuerdo con los resultados que muestra la Tabla 3, los estudiantes reportan que las competencias que mejor han desarrollado hasta el momento durante su formación son las que corresponden a Profesionalismo y ética; Autorregulación del aprendizaje; Desarrollo y crecimiento personal. Por el contrario, las competencias para pensar críticamente, comunicarse de forma efectiva, y aplicar conocimiento, se encuentran en un nivel de regular a débil en su desarrollo, de acuerdo con la encuesta aplicada a los alumnos.

Los resultados anteriores guardan relación con las etapas o fases en el diseño del plan de estudios, ya que las competencias de tipo genérico y básico son prioritarias a partir de cursos obligatorios en los primeros semestres, sin embargo, continúan

fortaleciéndose a partir de insertarlas como ejes transversales en todo el plan de estudios.

Finalmente, las competencias que los estudiantes admiten estar desarrollando más débilmente son las que se refieren a: Salud pública y sistemas de salud, diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación, lo que se explica en virtud de que estas competencias se fortalecen más en los cursos de los siguientes grados del trayecto formativo, sobre todo considerando que la mayoría de los encuestados han cursado solamente hasta segundo grado.

Así, los datos son indicativos de que se está cumpliendo en lo general con lo estipulado en el plan de estudios en cuanto al desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio de la medicina, en función de la organización curricular. Sin embargo, consideramos que sería pertinente establecer un sistema de evaluación que atendiera la posibilidad de hacer valoraciones más detalladas.

Tabla 3. Desarrollo de competencias

Competencia	Nivel de desarrollo por parte de los alumnos
1. Pensamiento crítico	53.5%
2. Aprendizaje autorregulado	78%
3. Comunicación efectiva	52%
4. Aplicación de conocimiento	57%
5. Habilidades Diagnósticas, pronósticas, tratamiento y rehabilitación.	49%
6. Profesionalismo y aspectos éticos	86%
7. Salud pública y sistemas de salud	40%
8. Desarrollo y crecimiento personal	76%

Elaboración propia con base en datos de campo

Podemos decir que los resultados que encontramos coinciden en lo general con los hallazgos de Martínez, et al (2014), quienes, al evaluar competencias en estudiantes de medicina con corte al segundo año del trayecto educativo de un nuevo currículo, concluyeron que el desarrollo de competencias por parte de los alumnos fueron aceptables, lo cual sugirió que el nuevo plan de estudios está logrando sus objetivos, y que la información proporcionada por el estudio es útil para la institución, los profesores y los estudiantes. (p.35)

Un segundo estudio de Martínez et. al. (2016) con estudiantes de grados posteriores confirma que los estudiantes de medicina dan evidencia de lograr un suficiente desarrollo de las competencias establecidas en el plan de estudios, y de que poseen

las bases para comprender información más compleja y lograr aprendizajes significativos al continuar su formación.

Los estudios mencionados anteriormente fortalecen la hipótesis de que el currículo por competencias profesionales proporciona un marco que favorece la formación médica, y que la evaluación de las competencias debe realizarse a lo largo de la formación. Respecto a ello, Reta, López, Montbrun y Lía (2006) anteriormente identificaron la necesidad de establecer un sistema de evaluación que recorra toda la carrera, atendiendo a una evaluación secuencial de cada competencia, con la aplicación de pruebas que valoren transversalidad entre competencias. Además, también concluyeron sobre la pertinencia de integrar instrumentos que cubran todos los aspectos del perfil deseado.

Consideramos que evaluar el desarrollo de competencias durante la trayectoria académica, es decir, implementar un enfoque formativo al evaluar las competencias, puede coadyuvar en la anticipación de avances, deficiencias o errores en la implementación curricular, y los resultados en cuanto al nivel en que los estudiantes van dominando las competencias profesionales que habrán de permitirles un desempeño exitoso al atender los problemas de salud humana.

En el estudio que reportamos hemos utilizado un instrumento dirigido a obtener datos desde la valoración de los alumnos en los primeros grados de la trayectoria escolar. Sin embargo, consideramos que para evaluar el desarrollo de las competencias de forma longitudinal es importante incorporar otras técnicas e instrumentos pertinentes como la entrevista, la simulación y la observación del desempeño de competencias profesionales integradas en contextos de praxis médica. Esta última alternativa favorecería la realimentación cuando los estudiantes se encuentran en el internado y/o en el servicio social.

Conclusiones

Con base en la sustentación teórica identificamos coincidencia en cuanto a las orientaciones institucionales presentes en los planes de desarrollo, y el enfoque curricular por competencias profesionales integradas que, en el caso de la Licenciatura en Medicina General, se concretiza en una organización por etapas formativas a lo largo del plan de estudios, cuya base fue la definición de competencias desde el perfil de egreso.

El estudio permitió identificar que el nivel de desarrollo de las competencias evaluadas coincide con la etapa del trayecto formativo en que se encuentran los estudiantes encuestados. En tanto que las competencias mejor desarrolladas son: Profesionalismo y ética; Autorregulación del aprendizaje; Desarrollo y crecimiento personal, esto apunta a un estudiante que está sentando las bases para un aprendizaje continuo y a lo largo de la vida, lo cual constituye una parte muy importante de la formación médica, ya que los futuros egresados deberán

mantenerse actualizados conforme los avances en el campo de la medicina, condición necesaria para enfrentar contextualmente los problemas de salud de los pacientes a los que atiendan.

Es de hacer notorio que al ser la competencia para actuar profesionalmente con ética la de más alto desarrollo, ello permite inferir que, desde los actores y las estrategias utilizadas, en el programa educativo de medicina se está promoviendo un profesional con alto valor no solamente técnico sino social, particularmente necesario en la sociedad actual en que vivimos.

Se considera pertinente continuar evaluando el nivel de desarrollo de las competencias desde un enfoque formativo en los mismos sujetos que fueron encuestados para este trabajo, pero fortaleciendo las técnicas e instrumentos utilizados para el levantamiento de datos que permitan observar de mejor manera los resultados del nuevo diseño curricular de la Licenciatura en Medicina General.

Referencias

- Abreu L., Cid A., Herrera G., Lara J., Laviada R., Rodríguez C. y Sánchez J. (2008). Perfil por competencias del médico general mexicano. México: AMFEM
- Bembibre D., Machado E. y Pérez K. (2016). Las competencias profesionales: un enfoque de formación y desarrollo de la expresión escrita en las universidades médicas. *Humanidades Médicas*, 16(3), 519-531.
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica. (2008) Instrumento de evaluación COMAEM
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica [COMAEM]. (2015). Estado actual de instituciones acreditadas.
- Contreras J. (2015). Rediseño curricular del programa educativo: Licenciatura en Medicina General. *Universidad Autónoma de Sinaloa*, México.
- Corrales V. (2009). *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013*. Universidad Autónoma de Sinaloa
- De Gauna P., Moro V. y Morán-Barrios J. (2015). Diez claves pedagógicas para promover buenas prácticas en la formación médica basada en competencias en el grado y en la especialización. *Educación Médica*, 16(1), 34-42.
- Departamento de Educación en Ciencias de la Salud (2012). *Facultad de Medicina Universidad de Chile: Modelo educativo*. Universidad de Chile. Chile
- Durante M., Lozano J., Martínez A., Morales S. y Sánchez M. (2012). Evaluación de Competencias en Ciencias de la Salud. México. Panamericana.
- Guerra Liera J. (2013). *Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Guerra Liera J. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional Consolidación global 2021*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Hernández A. (2018). La formación en administración: reflexiones para la construcción de un modelo educativo. *Universidad & Empresa*, 20(34), 9-52.

- López C., Benedito V. y León M. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11-22.
- Martínez, A., Lifshitz, A., Trejo, J., Torruco, Uri., Fortoul, T., Flores, F., Peña, J., Martínez, A.I., Hernández, A., Elena, D., y Sánchez, M. (2016) *Evaluación diagnóstica y formativa de competencias en estudiantes de medicina a su ingreso al internado médico de pregrado*. En *Gaceta Médica de México* 2017; 153 pp. 6-15. Recuperado de https://www.anmm.org.mx/GMM/2017/n1/GMM_153_2017_1_006-015.pdf
- Martínez, A., Trejo, J., Fortoul, T., Flores, F., Morales, S. y Sánchez, M. (2014) *Evaluación diagnóstica de conocimientos y competencias en estudiantes de medicina al término del segundo año de la carrera: el reto de construir el avión mientras vuela*. *Gaceta Médica de México* 150 pp. 35-48 Recuperado de https://www.anmm.org.mx/GMM/2014/n1/GMM_150_2014_1_035-048.pdf
- Ortiz M., Vicedo A., Rivalentas R. y Sardiñas M. (2015). Propuesta de competencias profesionales específicas para el perfil del egresado en Pediatría en Cuba. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(4), 516-526
- Pinilla-Rosa, A. (2013) Evaluación de competencias profesionales en salud. *Revista de la Facultad de Medicina*. Vol. 61, Núm 1 p. 53-70. ISSN 2357-3848. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39632/47334>
- Reyes A., Rodríguez M. y Cruz J. (2015). Necesidad del enfoque por competencias en la formación profesional en cirugía endoscópica. *MediSur*. 13(6). 915-919
- Reta A., López M.m, Montbrun M., Ortiz A., y Lía A. (2006) Competencias médicas y su evaluación al egreso de la carrera de medicina en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). *Revista Educación Médica* 9(2) 75-83. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v9n2/original2.pdf>
- Rivera N., Pernas M. y Nogueira M. (2017). Un sistema de habilidades para la carrera de Medicina, su relación con las competencias profesionales. Una mirada actualizada. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 31(1), 215-238.
- Rivero O. y Tanimoto M. (2000). El ejercicio actual de la medicina. In *El ejercicio actual de la medicina*.
- Rodríguez C. y García I. (2017a). *Modelo Académico de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. UAS. México
- Rodríguez C. y García I. (2017b). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa: Actualización 2017*. UAS. México
- Rojo Venegas R. y Navarro Hernández N. (2016). Competencias genéricas adquiridas, según estudiantes de una carrera de la salud. *Investigación en educación médica*, 5(19), 172-181.
- Salas Perea R., Hernández L. y Hoz G. (2013). El currículo de formación de especialistas médicos basados en competencias laborales. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 27(3).
- Secretaría de Educación Pública (2016). *El modelo educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. SEP. México.

Las políticas para formación de docentes de educación básica en México. El caso de la reforma de 1984

Daniel Rodríguez Benavidez
danibenavente13@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras

Eje de análisis: Reformas educativas

Tipo de trabajo:

Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

En México, desde inicios del siglo pasado, las políticas educativas para la formación de docentes de educación básica han sido elaboradas por el grupo gobernante en turno, diversos regímenes presidenciales han impuesto sus decisiones sin ningún fundamento educativo, sin consultar con los expertos en materia de educación o por lo menos sin realizar un consenso los sectores sociales interesados en la educación.

El presente, aborda, las definiciones de política, política pública y política gubernamental; con la finalidad de aclarar cuáles son las que se aplican en materia en México. Posteriormente, se analiza el caso de la reforma educativa de 1984; la justificación de estudio obedece a que es durante ese período que el gobierno del presidente Miguel de la Madrid instaura en la política educativa en México el proyecto denominado “revolución educativa”. El estudio de ese cambio nos permite observar en primera instancia, que fueron los factores económicos a nivel mundial los que influyeron en la vida de las instituciones de educación, en este caso en específico, en el ingreso de nuevos estudiantes a la educación normal.

Se describe el proceso económico que sucedió en México y en el mundo, durante los años de 1982 a 1984 y que obligaron al Estado a proponer una política general de cambios y de este modo se intenta explicar de qué forma, la política educativa obedeció a circunstancias exclusivamente económicas que a las propias de la problemática educativa.

Lo anterior, demuestra que la estructura básica de la política educativa es planteada por profesionales ajenos a ella, es decir, son planteadas por todos menos por los estudiosos de la materia educativa; de ahí que estás no resuelven de manera profunda e integral los problemas públicos educativos.

Sustentación

Para empezar, podemos señalar que la diversidad de significados del concepto política proviene de la forma en la que se práctica; en primer punto y como lo señala la Real Academia de la Lengua Española (2013) el término proviene de la “palabra griega *polis* y latín *politicus*”, (...) que hace alusión a las ciudades griegas que formaban los estados donde el gobierno era parcialmente democrático y por ende las decisiones se tomaban en forma colectiva.

Ya más específicamente, Izquierdo (1991) señala que Max Weber, quien es considerado un autor en la constitución de la ciencia social moderna, decía que la política se deriva del poder y se distingue por un liderazgo que puede clasificarse en político, dominación y autoridad, señalaba que “el poder ha sido ejecutado en tres dimensiones *dominación carismática* presente en la familia y la religión, *la tradicional* que la encontramos en la época feudal y el patriarcado y *la legal* como producto del Estado moderno, las tres en ese orden constituyen la evolución de la racionalidad de la humanidad para alcanzar los medios para legislar y sistematizar el poder”. (p.115)

Posteriormente y durante la segunda mitad del siglo XX, se empieza a concebir que la toma de decisiones respecto a la solución de los problemas se debe de tomar en cuenta la participación de los ciudadanos de manera informada y sistemática, asimismo los gobiernos empiezan a utilizar la sistematización de las políticas públicas como un instrumento legitimador de su poder; por lo anterior podemos señalar que las políticas públicas son aquellas donde las decisiones y acciones de gobierno que definen las problemáticas públicas específicas a solucionar, establecen explícitamente los mecanismos particulares a utilizar para ello.

Además, se empieza a considerar que el gobierno, a través del Estado, es el responsable de regular y vigilar el marco jurídico y social en que se desenvuelven los ciudadanos ya que el gobierno obtiene recursos de las contribuciones de los ciudadanos para la aplicación y ejecución de sus programas, estas contribuciones se redistribuyen mediante el presupuesto público.

Esto permite que los gobiernos permanentemente tienen que decidir para atender los diversos problemas, en diferentes circunstancias, pero la diferencia está en cómo toman las decisiones, así como la acciones, esto lo podemos llamar “estilo de gobierno”.

En México, los regímenes autoritarios, han tenido como característica de “estilo de gobierno” actuar de manera unilateral, sin tomar en cuenta opiniones o alternativas propuestas por los ciudadanos o por la sociedad para la solución de los problemas, no establecen canales de comunicación, ya que sólo responden a un conjunto de personas o grupos que terminan imponiendo la acción gubernamental para su propio beneficio, en pocas palabras, ejecutan una política gubernamental; ya que en los regímenes autoritarios, las personas no participan en las decisiones de gobierno, no

hay rendición de cuentas y tampoco asumen las responsabilidades correspondientes de quienes implementan las acciones antes, durante y al final de su periodo.

Entrando en materia de política educativa, la educación básica y normal, en nuestro país, está determinada por el poder ejecutivo, así lo señala claramente el Artículo 3° Constitucional; por ello, sus planes y programas de estudio, en muchas ocasiones, son reformados o modificados cada que inicia un nuevo periodo presidencial. De ahí que muchas de las ocasiones, dichas modificaciones se hayan realizado tomando en cuenta otras situaciones políticas, sociales, económicas; pero no las cuestiones educativas. Para ejemplificar lo anterior, en el presente trabajo señalaremos que la reforma educativa a la educación Normal de 1984, en donde se estableció la obligatoriedad los estudios de bachillerato previo a los estudios normalistas ya que esta se realizó por cuestiones meramente económicas, sin tomar en cuenta la situación educativa de ese entonces.

Como antecedente, señalaremos que después de la crisis de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), un desajuste económico arrastró a las potencias beligerantes a una crisis económica en 1929. Esta se resolvió en apariencia hasta el inicio del estallido de la Segunda Guerra Mundial (1934-1945). Posteriormente en 1947 sobreviene a nivel mundial una prosperidad capitalista bajo la hegemonía de los Estados Unidos, la cual concluye con la derrota de este país en Vietnam en 1975.

Al término de la Segunda Guerra Mundial en 1944 nace el Fondo Monetario Internacional con la intención inicial de favorecer y propiciar la cooperación monetaria internacional y a la vez el brindar ayuda financiera al país que presentara problemas de desequilibrio sus balanzas de pagos, esto durante la cumbre internacional de Bretón Woods, “llamada así por el complejo hotelero del mismo nombre ubicado en Nuevo Hampshire, Estados Unidos” (Block, 1989, p.57). Todo país miembro portaba una parte de su reserva monetaria; la cual era depositada en las arcas del FMI en Washington y eso le daba derecho utilizarla, en caso necesario, como partes activos en el exterior. El FMI fue un organismo de cooperación y auxilio que operó de esta manera más o menos hasta los finales de la década de los setentas, pero poco a poco fue cambiando esta fisionomía original por la de un gendarme internacional de los países ricos, a fin de presionar a los países pobres a que se subordinaran a los intereses económicos de los primeros. De esta manera el FMI actuaría en auxilio de los países endeudados otorgándoles algún préstamo de emergencia o bien aceptando ser aval de su deuda, pero condicionándolo a toda una serie de cláusulas de las cuales se calificaban en algunos casos como inadmisibles. (Ortiz, 2001, p.15) Por lo tanto, por fondo monetarismo neoliberal se entenderá el conjunto de medidas de política económica que se instrumenten a un país endeudado como resultante del acuerdo internacional suscrito entre país en cuestión y el Fondo Monetario Internacional a través como un documento como conocido como “carta de intención” (Ortiz, 2001, p.13)

Este organismo adquirió una enorme impopularidad precisamente a raíz de que la mayoría de los países endeudados escurrieron suscribieron con él “cartas de

intención” de corte neoliberal, lo cual generó una serie de ajustes económicos altamente impopulares, puesto que afectaban en particular a las clases más desprotegidas de aquellos países.

Hay que precisar que se llama modelo “neoliberal” porque retoma las viejas ideas clásicas y neoclásicas del siglo XIX, de la no intervención del Estado y adoptar sus conceptualizaciones a la crisis mundial de los ochentas, siguiendo sus principios más fieles o más ortodoxos.

Las propuestas del FMI se pueden esquematizar de la siguiente manera:

- 1.- Reducción del gasto público.
- 2.- Eliminación del déficit presupuestal, liquidando todo tipo de subsidios (incluyendo alimentos y transporte barato para los pobres).
- 3.- Reducción del tamaño del Estado: despido masivo de burócratas a quienes se considera altamente negativos y reprivatización de empresas paraestatales.
- 4.- Mayor libertad económica para los empresarios, banqueros, industriales y comerciantes, lo que quiere decir que deben eliminarse todo tipo de controles a los empresarios. Es decir, cada vez menor intervención del Estado en la economía.
- 5.- De la anterior se deriva que se eliminen los controles de precios; que no se limiten las ganancias, que no se agrave el capital y que los salarios se fijen en función de las leyes de la oferta y la demanda.
- 6.- Desde el ángulo del sector externo, se recomienda la apertura total indiscriminada y a la inversión extranjera y a las mercancías provenientes del exterior. Para ello se hace necesario un gobierno altamente sumiso al investigar la inversión extranjera que les abra las puertas para que ésta haga lo que quiera en el país del cual prácticamente se les entrega. Esto implica leyes que permiten el libre movimiento de capitales y mercancías del exterior, a fin de atraer inversionistas extranjeros. Se trata una política desnacionalizan y subordinada a intereses del exterior.
- 7.- Por lo anterior, es necesaria una política cambiante altamente flexible que permita que entren y salgan libremente los capitales nacionales y extranjeros intervención por parte del Estado: es decir, existe la libertad para saquear un país si otro hay mayor seguridad con mayores tasas de ganancia. Por ello los ajustes fondomonetaristas, lo primero que se cifra que sin duda más que elimine todo tipo de controles cambiarios. (Ortiz, 2001, p.19)

El Estado debe ser más bien pasivo y asumir totalmente los cambios que ocurren en la economía en vez de tratar de imponer un rumbo determinado. Hay que hacer énfasis que el reducir el gasto estatal significa afectar el poder de compra de la mayoría de la población, ya que se disminuyen los servicios sociales y se aumentan los impuestos indirectos”. (Ortiz, 2001, p.20)

Retomando el caso de México, durante la Segunda Guerra Mundial, las exportaciones hacia los Estados Unidos ascendieron de un 74% al 90% ya que transformó su industria de civil a bélica y por lo tanto no pudo abastecer sus propias necesidades de bienes, maquinaria y vehículos para la industria y servicios; lo cual

generó condiciones favorables para el desarrollo de la economía mexicana, a esta situación económica se le llamó “sustitución de importaciones. (Medin, 1990, p.16)

Durante los próximos sexenios el modelo económico continuo más o menos igual, a esto se le denominó “desarrollo estabilizador” porque se siguió protegiendo a la industria nacional y las importaciones eran muy restringidas. Pero esta política económica no podía continuar, ya el proteccionismo ocasionaba que una intervención estatal subsidiaria, lo que a su vez provoco un endeudamiento externo y un déficit en las finanzas públicas.

El gobierno mexicano desde 1983 ya había empezado con un programa de desgravación arancelaria para las importaciones. Desde el ingreso al Acuerdo Comercial sobre Comercio y Aranceles (GATT), se marcó el total abandono al modelo económico proteccionista de sustitución de importaciones y lo que provoco el inicio de una serie de reformas para la privatización de las entidades paraestatales que siguen hasta nuestros días.

La aceptación de los mecanismos de ajuste implica contar con gobiernos a modo de los mandatos del FMI, a fin de que sea posible controlar las nuevas formas de explotación comunes a esta etapa de la crisis. Esos gobiernos deberán ser lo suficientemente entreguistas para aceptar medidas tales como la marcha atrás en las nacionalizaciones revolucionarias, la privatización creciente, la eliminación gradual de controles estatales y la pérdida de la rectoría del Estado mediante la política de adelgazamiento de éste. (Ortiz, 2001, p.24)

La austeridad en términos generales se presta para muy diversas interpretaciones de acuerdo con la clase social hacia quienes la aplica. Por ejemplo, de inmediato se castiga salarios y el empleo. En tanto que el criterio de flexibilidad de precios, a fin de no desalentar la producción, en contraste con el más mezquino regateo al aumento de los salarios, los cuales, dentro de estos esquemas son considerados como inflacionarios y por lo mismo se evita su elevación.

Tocante a los altos funcionarios del gobierno, difícilmente ven restringidos sus privilegios en una medida realmente significativa. Por regla general siguen recibiendo elevados salarios, desproporcionadamente arriba del salario mínimo, reciben bonos de actuación, sobresueldos, automóviles con chofer y gasolina en abundancia, viajes pagados y asistentes personales; esto contrasta con la baja burocracia, la que, según esta ideología, es la causante del éxodo del gasto público, razón por la cual se congelan salarios y se le explota en mayor grado. (Ortiz, 2001, p.31)

Como se ha señalado, la lógica del sistema capitalista es tanto el derroche como la corrupción, por que habitualmente siempre ha sido que los gastos del gobierno sean superiores a sus ingresos, ya que siempre existe un déficit presupuestal. Para cubrir el déficit se hace necesario aplicar lo que llaman un saneamiento de las finanzas del sector público que implica:

- 1.- “Actualizar tarifas” de los servicios públicos que ofrece el Estado (luz, gasolina, teléfono, combustible, transportes).
- 2.- “Adelgazamiento del Estado” es decir, reducir el número de empleados de la burocracia.
- 3.- “Eliminación de subsidios” a los artículos básicos, (como azúcar, tortillas, pan, fertilizantes)
- 4.- “Deshacerse de empresas gubernamentales” consideradas como ineficientes, proceso conocido como referente de privatización. (Ortiz, 2001, p.32)

Por lo tanto, el gobierno se ve obligado a reducir o aniquilar subsidios de todo tipo a la vez que vender al sector privado, nacional o extranjero, de las industrias que son patrimonio de la nación, es decir del llamado “sector social”, con lo que se presenta un paulatino desmantelamiento de la economía pública. (Ortiz, 2001, p.32).

Por otra parte, reducir el gasto público, se lanzan al desempleo millones de empleos en la parte de la industria privada reduce también su tamaño al contraerse el mercado interno, por ello, el resultado final será una recesión con inflación. Se tapa una gotera, por un lado, pero se abre una más peligrosa que la anterior. (Ortiz, 2001, p.33)

Ejemplificando, el gobierno al no realizar obras, las empresas dependientes de éstas tienen que reducir jornadas de trabajo, despedir personal, comprar menos materias primas y otros insumos. La parte del gobierno tiende a reducirse, arrasando al desempleo a miles de jóvenes en edad de trabajar, incluso adultos y jefes de familia. Los jóvenes sin trabajo tienden a pandillas, se inclinarán al alcoholismo, la drogadicción y como consecuencia a la delincuencia. También se sumarán a las filas del subempleo, ahora conocidas como “economía informal” incrementando el comercio ambulante.

Conviene recordar que a nivel mundial la crisis de la deuda del periodo que nos ocupa, 1980-1989 fue conocido como la “crisis de la deuda” o crisis financiera internacional, la cual ahogó la mayor parte de países del Tercer Mundo, pero de manera particular a los de América Latina.

Con lo anterior, se puede señalar que hacia 1982 hay una marcada “incapacidad del gobierno para cubrir el servicio de la deuda externa” caracterizándose por la inflación, inestabilidad cambiaria, déficit comercial y presupuestal creciente y contracción de actividad productiva. (Guevara, 1993, p.47)

En términos políticos, la crisis económica prolongada significó una reestructuración y un desmantelamiento del Estado de bienestar o benefactor, entendido como aquel que mediante el aumento de los gastos sociales aseguraba “la mayor parte de los riesgos de la vida laboral: enfermedad, vejez, muerte, invalidez, daños físicos o psicológicos, accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, desempleo, gastos familiares, acontecimientos políticos y catástrofes naturales”, es decir, que se encargaba de cubrir los “costos de producción de la fuerza de trabajo”, no cubiertos por lo capitalistas. “bajo la forma de salario social”, pero con ello el Estado constituye

“la manifestación de un compromiso permanente, en el cual a su vez es la resultante de los conflictos a los que ha puesto fin.” (Alvater, 1986, p.42)

Pero si lo que estuvo en juego en la crisis económica, bajo la forma de un desmantelamiento de las prestaciones conquistadas por las clases sociales subalternas, o cual supone una reestructuración del compromiso social, entonces: ¿Qué papel se le puede asignar a las políticas educativas que tienen como meta “modernizar la educación”?

A comienzos de la década de los años ochenta del siglo XX, se incrementó la incidencia del BM y del FMI en la política macroeconómica de México y en el diseño de modo de negociación y pago de la deuda externa, abriendo la puerta a doctrinas económicas sostenidas por el FMI y a la imposición de los llamados programas de ajuste, de fuerte impacto en las políticas sociales en esta década que pasaron de ser, medidas de ajuste macroeconómico, a de reestructuración en todos los sectores, entre ellos la educación.

En esta línea, las medidas educativas oficiales para introducir cambios en el Sistema Educativo Mexicano con el propósito de disminuir los efectos provocados por las estructuras que lo han conformado –como centralización, burocratismo, sindicalismo, rezago- fueron emprendidas por distintos gobiernos mexicanos desde estos años.

Según diversos documentos oficiales del sector de aquel entonces, básicamente lo que se había propuesto era mejorar la distribución de las oportunidades educativas, en especial mediante sistemas no formales y el incremento en la funcionalidad de la capacitación para el empleo, con el fin de mejorar las condiciones de los sectores con menores ingresos.

Es importante señalar que en 1980 la tasa de analfabetismo era de alrededor del 15%, un mejoramiento sustancial respecto al 22% que había en 1970. (UNICEF, 1986). Sin embargo, al principio de la década de los ochenta, todavía alrededor de 22 millones de mexicanos eran analfabetas o no habían concluido su educación primaria. (Padua, 1984, p.105)

Si bien en el área de educación, como lo señalaba el presidente Miguel de la Madrid, no se notaba deterioro aparente en términos de escuelas disponibles y del número de estudiantes por grupo. (De la Madrid, 1985). Pero si se registraba nuevamente un descenso real en el gasto, sobre todo, el deterioro en el pago de maestros, profesores e investigadores; aquí también el impacto cualitativo dependerá en la medida que las características del servicio educativo estén asociadas a la remuneración.

Lo anterior se podía observar con dos indicadores que reflejaban un deterioro a consecuencia de la crisis: según las estadísticas oficiales, entre 1981 y 1984 se presentó un descenso en el número de niños matriculados en el primer grado de primaria, la disminución total en el número de niños matriculados en el primer grado

para el mismo periodo fue de -7.9%. (De la Madrid, 1985). Esto no fue más que el reflejo de que las familias que posponían la entrada de sus niños a la escuela conforme aumentaban los costos de los útiles escolares y uniformes, solo por dar un ejemplo ya que también se recurrió con mayor frecuencia al “uso” de los niños para obtener ingresos adicionales a través del trabajo o la mendicidad.

Para poner otro ejemplo, tomamos el porcentaje del PIB como porcentaje de los gastos totales, como gasto por habitante en su tasa de crecimiento, podemos observar que el gasto asignado al sector educativo presentó una tendencia clara a su reducción. En efecto, como porcentaje del PIB, el gasto educativo del año de 1986 era el más bajo de los últimos once años, a la vez que entre 1982 y 1986 sufrió reducciones en términos reales. También es el más bajo de esos últimos quince años si se le compara con el gasto público total; en tanto que, si se le observa en términos de gasto por habitante, la tendencia desde 1982 es de continuo descenso. De esta forma, durante los años de crisis, el gasto educativo se vio fuertemente impactado.

Las disminuciones del gasto para la educación se tradujeron en un descenso de los ritmos de ampliación de la infraestructura educativa. La inversión total del CAPFCE presentó desde 1980 saldos negativos y sufrió reducciones significativas de 1983 hasta 1985. De manera similar, las inversiones destinadas al sector educativo a través de los Convenios Únicos de Desarrollo presentaron también tendencias depresivas. Tales reducciones se notaron en el estancamiento de la construcción de aulas, talleres y laboratorios. Así, por ejemplo, en el año de 1983 se construyen a través de esos mecanismos sólo 2 mil 777 aulas, número inferior en 2.7% a las construidas en 1982; la construcción de talleres en los años de 1983 y 1984 se mantuvo en niveles muy próximos a los registrados en 1981 y, por último, la instalación de laboratorios en 1985 –que había sido preocupación importante con el fin de impulsar la educación técnica-, también se vio afectado al construirse sólo 724 laboratorios en el país, cuando en el año anterior se instalaron 759.

Durante los años de crisis, la asignación de recursos al sector, como proporción del gasto público total, disminuyó en alrededor de 5 puntos porcentuales, ubicándose en cifras cercanas al 10%. (Báez, 1990, p.450)

La situación de la crisis contribuyó la disminución de los ingresos familiares y ello presionó para la incorporación temprana de niños y jóvenes al mercado de trabajo; es decir, la necesidad de complementar los ingresos de la familia hizo que jóvenes y niños abandonaran sus estudios, ya sea a nivel medio o superior y, quizás lo más grave, de estudios básicos.

Por otro lado, entre 1981 y 1986, mientras que alrededor del 90% promedio de la población en edad escolar correspondiente asistía a la primaria, el 70% lo hacía a la secundaria; poco menos del 30% asistió a la educación media superior y sólo el 15% logró inscribirse en la educación superior. Ello, en parte, es reflejo de la dificultad que se presentó para el acceso a la enseñanza conforme se asciende de nivel, pero también refleja el fenómeno antes mencionado, de la incorporación temprana al

trabajo de los niños y jóvenes por la necesidad de complementar los ingresos de las familias.

A los deterioros inducidos propiamente por la política social en el ámbito de la educación, habría que añadir los efectos que ha producido la crisis sobre buena parte de la población que carece de medios para acceder a servicios educativos. Todos estos datos apuntan a la existencia de un proceso de deterioro de las capacidades físicas e intelectuales futuras de la población mexicana. Los efectos de este proceso sin duda tendrían su expresión dramática en los años por venir.

Tomando caso específico de la reforma educativa de 1984 donde la política gubernamental impone de la obligatoriedad de los estudios de bachillerato para ingresar a la educación normal, como ejemplo de las políticas gubernamentales, se precisa lo siguiente:

En los años 70's, surge un gran auge por los estudios de educación normal, lo podemos ver porque para el ciclo escolar 1970-1971 la matrícula era de 55953, en el ciclo 1979-1980 era de 202157; lo anterior debido a que los egresados de las escuelas normales tenían asegurado su lugar en las escuelas de educación básica, por lo tanto, este tipo de estudios fue muy demandado, ya que para ingresar sólo era necesario tener estudios de secundaria y a su vez, al egresar, se tenía prácticamente afianzado el trabajo para toda vida. Esto era porque el Estado tenía la obligación de abrir plazas docentes cada año, para cumplir con la obligatoriedad de otorgar un lugar a cada egresado de las escuelas normales, ello implicaba un incremento muy fuerte en el gasto corriente, ya que tenía que pagar de manera quincenal o mensual un sueldo de por vida a cada docente contratado.

Con motivo de la crisis económica de los 80's, el gobierno sigue las recomendaciones del FMI establecidas en su carta de intención, por lo tanto y para empezar con el "adelgazamiento del Estado" es decir, no contratar más personal; publica en el Diario Oficial de la Federación el 23 de marzo de 1984 el "Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura", ubicándola en el nivel de educación superior.

Por lo anterior, los que deseaban realizar estudios de educación normal tenían que estudiar tres años más, de manera inmediata se identificó la disminución de ingreso de nuevos estudiantes a las escuelas normales, que son bien en los inicios de los 80's se nota un leve descenso de la matrícula en escuelas normales, ya que en ciclo escolar 1981-1982 era 201157 y en 1982-1983 de 190167 para el ciclo 1983-1984 la matrícula sólo fue de 159140. (Ducoing, 2013, p.128). Por consecuencia, en algunos los años siguientes esto se reflejó el bajo del número de egresados, de tal manera que en algunos estados de la República se tuvieron que contratar a egresados de nivel bachillerato, para que se desempeñaran como profesores de educación primaria, principalmente para atender a la población primaria de las zonas rurales.

Con relación a la baja de matrícula inclusive antes de la obligatoriedad de los estudios de bachillerato, Arnaut (2008) señala que durante esta década:

La docencia había perdido terreno en algunos de sus principales atractivos: carrera corta, empleo seguro, salario decoroso y expectativas de movilidad ascendente en el servicio. No obstante, para un segmento importante de la población de menores recursos económicos, los estudios normalistas seguían teniendo como fuertes atractivos la posibilidad de obtener un empleo e ingresos seguros, así como las prestaciones sociales y económicas del magisterio en servicio. (p.35)

Así mismo, al establecer los estudios de educación normal como licenciatura, aumentó su estudio a siete años, esto fue otra de las causantes principales de la baja de matrícula, ya que los estudiantes tenían que terminar la carrera a una mayor edad y esto ocasionaba un problema para los padres de familia al tener que mantener estudiando más tiempo a sus hijos.

Por otra parte, los jóvenes aspirantes ante la obligatoriedad de los estudios de bachillerato, es de suponerse que se vieran con opciones de estudiar otra licenciatura, ya que prácticamente sería el mismo tiempo y los mismos requisitos para ingresar a una universidad.

Todo lo anterior provocó un menor número de egresados de las escuelas normales, logrando que gobierno redujera la contratación de docentes en los siguientes años cumpliendo así, una recomendación de un organismo externo para solucionar la crisis económica y dar prioridad al pago de deuda contraída.

Aportaciones

Señalamos que el diseño de las políticas no es otra cosa que la formulación de las estrategias que se seguirán para intentar resolver el problema en su contexto particular, entendiendo por estrategia el conjunto de instrumentos coherentemente integrados, así como las restricciones que éstos enfrentarían. Se trata de establecer una relación entre los medios manipulables y los objetivos alcanzables dada las condiciones del entorno. Las políticas tienen que plantear alternativas para conciliar los objetivos e intereses en conflicto, para encontrar resultados al problema, las propuestas tienen que ser factibles, con acciones reales para realizar la estrategia, de manera financiera y administrativa.

Como se pudo observar en el trabajo desarrollado, para la implementación de políticas educativas en México no la elaboran los profesionales de la educación, al contrario, la mayoría de las veces son elaboradas e implementados por profesionales de otros campos, y en muchas ocasiones, ajenos a lo educativo; lo que es peor, la políticas implementadas solo atienden necesidades económicas con la finalidad de “solucionar crisis”, crisis que bajo el modelo económico actual son permanentes, ya

que recurrentemente este sistema provoca que se repitan sin encontrar ninguna salida a las mismas.

Por lo tanto, para encontrar soluciones reales y pertinentes a los problemas educativos, debemos de buscar la elaboración de políticas públicas educativas, ya que las políticas públicas son aquellas decisiones y acciones de gobierno que se generan a través de un proceso abierto y propuestas por grupos de expertos, ciudadanos y autoridades con el fin de resolver, mediante instrumentos legales y propicios, los problemas públicos.

Así mismo, las políticas públicas buscan la causa de los problemas y ofrecen soluciones específicas a los mismos. Para ello, debe de existir un entorno democrático que permita la participación de la sociedad en general en las decisiones y acciones de gobierno, ya que para diseñarlas se plantean discusiones específicas, por temas, instrumentos y consecuencias, dentro de un contexto particular.

Para su elaboración, se deben de considerar las opiniones y fomentar la participación en ejercicio basado en argumentos, evidencias, sus posibles soluciones con sus consecuencias, se deben determinar mediante un diálogo donde las ideas se plantean abierta y objetivamente, siempre se debe beneficiar el interés público.

Por todo lo anterior, es primordial la participación de los profesionales de la educación en la propuesta, diseño e implementación de las políticas educativas en nuestro país, el trabajo presentado es solo un corto panorama de las políticas realizadas por nuestros anteriores gobiernos en materia educativa, políticas diseñadas para atender los problemas económicos, sin un análisis o estudio previo, sin considerar las opiniones de expertos y cuyos resultados están a la vista.

Para finalizar, es necesario señalar en específico que las políticas públicas deben de ejecutarse por las autoridades legítimamente elegidas y constituidas y que para realizar una acción gubernamental debe de tener toda la información relevante del problema o asunto a tratar, de ahí la necesidad de contar con un grupo de analistas expertos en el tema para elaborar e implementar la acción adecuada.

Bibliografía

- Alvater, E. (1986) *¿Reestructuración o desmantelamiento del Estado social?* En Estudios Políticos. Centro de Estudios Políticos pp. 42-43, México: UNAM.
- Arnaut, Alberto (2008), *“Origen, evolución y situación actual de la profesión docente en México”*, en Tlamatini, núm. 1, México: Secretaría de Educación, Dirección de Educación Normal.
- Báez, F.; *Impacto de la crisis en las condiciones de vida: un ensayo descriptivo*, en C. Tello, México, *informe sobre la crisis 1982-1986*. (p. 450) México: UNAM.

Block, F. L. (1989) *Los orígenes del desorden económico internacional*, México: FCE.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (1984), México, SEP, 23 de marzo.

De la Madrid, M. (1985) *Tercer Informe de Gobierno*, México.

Ducoing, P. (2013) *La Escuela Normal. una mirada desde el otro*. México: UNAM.

Guevara, I. (1993) *Política educativa y reproducción de la fuerza de trabajo en México, 1970-1990*. México: UNAM.

Izquierdo, J. D. (1991) *Max Weber, precedentes y claves metodológica*, Castilla, España: Universidad de Castilla.

Medin, T. (1990) *El sexenio alemanista*, México: Era.

Ortiz, A. (2001) *Política económica de México 1982-2000, el fracaso neoliberal*. México: Editorial Nuestro Tiempo.

Padua, J. (1984) *Educación, industrialización y progreso técnico en México*, México: El Colegio de México.

Real Academia Española, [versión electrónica] www.rae.es

UNICEF (1986) *Estado Mundial de la infancia*, España: Siglo XXI.

Educación anti-consumista: fomento de una nueva cultura ambiental, ideológica y social

María del Rosario García Ibarra
ma_ibarra_43@hotmail.com

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Tipo de trabajo: B. Reflexiones, ensayos y aportaciones

Eje de análisis: Modelos educativos y curriculares

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad existen diversos aspectos culturales, económicos y ambientales, de los cuales se generan diversos cuestionamientos sobre las problemáticas y necesidades que surgen en los diferentes contextos.

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre los efectos del consumismo y las diversas problemáticas que surgen a partir de esta temática dentro de la realidad social, así como también, se maneja un contexto observable, donde se pueden percibir algunas síntomas problemáticos, que describen una sociedad consumista.

Podemos señalar ciertas problemáticas que se perciben en nuestro país y que impactan el desarrollo del mismo, tales como la explotación de los recursos naturales, la contaminación ambiental y la falta de conciencia ante una cultura consumista, entre otras no menos importantes.

Así como también desde un contexto determinado (la escuela primaria Niños Héroes perteneciente a Santa Cruz de Miramar municipio de San Blas, Nayarit, México), y tomando en cuenta que la educación promueve el desarrollo social, se ha considerado concretar e impulsar la idea de un proyecto curricular que promueva una “educación anticonsumista”, mismo que pueda ser implementado en base al sub-programa de autonomía curricular, propuesto en el llamado nuevo modelo educativo.

SÍNTOMAS PROBLEMÁTICOS DE LAS DIMENSIONES Y PLANOS DE LA REALIDAD

Desde el aspecto económico, se pone en duda la consideración de que un sistema capitalista es beneficioso para la economía del País, pues con la aparición de la actividad mercantil, la industria y en nuestro país el libre comercio, se comienza a dar más valor al dinero y a los bienes materiales, por lo que los dueños de las grandes industrias con la finalidad de conseguir poder económico comienzan a dar

mayor auge a la fabricación de los productos, lo cual ha conducido a una competencia económica. Es así como, para incrementar sus ganancias se llega a una mayor producción, sin importar las consecuencias.

Según Luis Enrique Alonso (2007), “la producción para el deseo es la producción característica y dominante en el capitalismo avanzado; esto es, una producción derivada de la creación de aspiraciones individualizadas por un aparato cultural y comercial.” Como es citado en (Rodríguez Díaz, 2012, p. 6).

Uno de los problemas actuales dentro del ámbito profesional, es la competitividad que se da entre las empresas con el fin de obtener más ventas, lo que les conduce a realizar una excesiva producción en base a la oferta y la demanda de los productos en el mercado, y con tal de que sean consumidos, se manejan precios más bajos de lo que realmente debería ser el valor de dichos productos; Nebel y Wright (1999) señalan que, “En la actualidad existen numerosos factores que atentan contra la diversidad biológica; el crecimiento demográfico, el consumismo y la pobreza, el uso de tecnologías contaminantes y erosivas, las prácticas productivas insostenibles ambiental y económicamente, entre otros, son elementos que provocan una reducción en todos los niveles de la biodiversidad”, citado en (Valenzuela-Núñez, Trucíos-Caciano, Ríos-Saucedo, Flores Hernández, & Gonzáles-Barrios, 2011, p. 87)

Es así, como se genera el consumo en la sociedad y las empresas consiguen tener mayor producción y por ende “exitosas” ganancias, adquiriendo mayor poder económico. Sin embargo, de ahí se deriva la sobreexplotación de los recursos naturales, afectando también el medio ambiente, debido a la contaminación, poniendo también en riesgo la biodiversidad.

“El 20% de los habitantes de la Tierra se beneficia del 80% de los recursos del planeta, generando un impacto ambiental en los países en vías de desarrollo causado por la extracción de recursos, el fracaso en la autorregulación de los mercados, la agricultura intensiva, la dependencia del petróleo y el consumo insostenible. Todo esto ha tenido como consecuencia en el cambio climático la desertificación y pérdida de la biodiversidad”. (Confederación de Consumidores y Usuarios CECU y Fundación IPADE, 2008, p. 2)

Por otro lado también, se considera un gran número de empleados que son explotados diariamente, laborando excesivas horas de trabajo por salarios muy injustos, los cuales además gastan más de lo que ganan, y aunque poseen gran cantidad de artículos materiales, disponen de menor tiempo libre. De esta manera, los gastos excesivos y la mayoría de las veces innecesarios que realizan las personas, a venido afectando la situación económica de las familias mexicanas. Siendo \$88.36 pesos diarios el salario mínimo en México, a partir del 1º de diciembre del 2017 y aplicable para la sociedad en general. (Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, 2017); se consideran gastos excesivos e innecesarios, cuando se sobrepasa el salario, o bien este no es suficiente para cubrir los gastos que se

generan, a veces por necesidad y otras veces por puro placer que se ha convertido ideológicamente en una necesidad.

...intentar emular a los ricos y mantener el mismo nivel de vida que sus vecinos se vino abajo, pues llegó un momento en que los ingresos de los trabajadores no crecían suficientemente rápido como para absorber la demanda, al no haber incrementos salariales. Las empresas pretendían cosechar ganancias mientras deprimían los salarios, por lo que llega un momento en que su fuente de ingresos se secó. La compra a plazos había tenido gran éxito a la hora de generar consumo. Al igual que está sucediendo en la actualidad... (Rodríguez Díaz, 2012, p. 10)

Las distintas **culturas**, se han ido transformando debido a la globalización y se han visto influenciadas por una ideología consumista implantada desde la mercadotecnia e influenciada por los medios de comunicación, para convertirla en una práctica natural del ser humano, por ejemplo la navidad, día de reyes, día de san Valentín, día de las madres, entre otros, se han creado con la intención de elevar el consumo, estableciendo la idea de que la compra de regalos en estas fechas los hace sentirse felices y satisfechos..

La ideología consumista, nos conduce a dar mayor valor a las cosas materiales desvirtuando el sentido de la vida. Seguramente muy pocos piensan en lo negativo de esta situación, ya que estamos agotando los recursos naturales que necesitamos para vivir a un paso acelerado, pues se pierden excesivamente hectáreas y hectáreas de reservas naturales, se contaminan el planeta, se saquean minas etc. por lo que la idea del consumismo no afecta únicamente al medio ambiente, sino que atenta directamente a la vida del ser humano, y lo peor es que ni siquiera imaginamos que en realidad la mayoría de esos productos que se consumen diariamente, en muy poco tiempo terminarán siendo parte de nuestra basura, sin duda, es algo muy injusto, ya que “en México se encuentra representado más del 10 por ciento de la diversidad biológica de todo el mundo, cuando apenas ocupamos el uno por ciento de la superficie terrestre”. (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2018)

Se considera que el consumismo ha influido además en la desigualdad social, “Esto es algo sobre lo que conviene reflexionar al haber triunfado, en las últimas décadas, un estilo materialista y egoísta que ha acabado por ocasionar un agravamiento de la desigualdad social y que ha sido, con toda probabilidad, una de las causas de una crisis que, para algunos, no es solamente de carácter económico, sino también una crisis cultural, de valores.” (Rodríguez Díaz, 2012, p. 3)

En este sentido, se comienza a suponer que la actitud consumista, es un problema que afecta distintas dimensiones de la realidad **Social** en México “...en las sociedades denominadas como avanzadas, desde la irrupción de la producción en masa, el consumo, y especialmente el consumo de mercancías no necesarias para la supervivencia, se ha convertido en una actividad central, hasta el punto de que se puede hablar de una “sociedad consumista”. (Rodríguez Díaz, 2012, p. 2)

En pocas palabras, el consumismo conlleva a la explotación de los recursos naturales, y a la desmedida producción de insumos materiales, muchos de estos productos en realidad no sirven para satisfacer las necesidades básicas del ser humano e incluso se dice que su consumo únicamente crea una falsa felicidad, pues la mayoría de las personas se preocupan por verse bien, tener lo más bonito o nuevo del mercado, etc. pero no se hace conciencia de que aparte de que se gasta innecesariamente, se genera una gran cantidad de residuos y desechos contaminantes, que al final de cuentas afectan nuestro medio ambiente y por ende nuestra salud física y emocional, pues para lograr tener aquello que se quiere y que realmente no es tan necesario, se tiene que trabajar más, pues entre más trabajo mayor salario y entre más salario mayor gasto, es como un círculo vicioso.

“La felicidad no está determinada por la gratificación de los deseos ni por la apropiación y el control que aseguren confort, sino más bien por un aumento permanente en el volumen y la intensidad de los deseos, lo que a su vez produce una fila cada vez más interminable de productos creados para el desecho y la sustitución.” (Lara Pulido & Colín, 2007)

Desde un punto de vista Filosófico, se da mayor importancia a las cosas materiales y se razona muy poco sobre el abuso del consumo y cómo está impactando de manera negativa en el planeta y en la existencia de la humanidad. Se considera que falta apoyo para crear conciencia ante los abusos del consumo, a partir de la manera de pensar y de comportarse de los individuos que poseen una actitud consumista. Como señala Adela Cortina (2002) “el consumo ha llegado a convertirse en una actividad valiosa por sí misma, al canalizar una de las capacidades más profundas del ser humano: la capacidad de desear, que se materializa en objetos en los que se espera encontrar algo de lo que falta, y lleva implícita la idea de que lo novedoso es más valioso.” (Rodríguez Díaz, 2012, p. 4)

Los adultos son el vivo ejemplo de los menores, por lo tanto, si pasa su vida buscando obtener esos objetos que cree que le darán la felicidad, posiblemente vivan con estrés, depresión o incluso con frustración, por querer lograr esa meta y posiblemente, este tipo de actuar en la vida y es lo que se transmite, estamos fomentando nuevas generaciones que vivan bajo la idea del consumismo como lo más normal, y lo podemos ver en los niños, pues ellos se sienten frustrados cuando no tienen ese juguete que la mayoría de sus amigos tienen, o esos tenis de moda que anuncian por la televisión, etc.

Los abusos del consumo perjudican a toda la sociedad en general, incluso a los productores de las grandes industrias, los cuales se preocupan por generar insumos con la intención de aumentar la economía capitalista, a costa de la explotación y saqueo de los recursos naturales, sin importar que se produzca mayor cantidad de basura o residuos contaminantes, generando con ello la excesiva contaminación de nuestro medio ambiente. Podemos notar también una creciente taza de enfermedades causadas por la contaminación y el consumo de productos y

alimentos que afectan nuestro organismo y dañan directamente nuestra salud, así como también se reciente en la economía de los consumidores, pues realizan gastos absolutamente innecesarios. (Por ejemplo: Las empresas productoras de refresco que sin duda alguna son altamente dañinos para la salud y que a partir de su consumo se pueden generar enfermedades, así como una producción excesiva de basura contaminante).

Se considera que en las Instituciones Educativas Mexicanas no se fomenta una ideología anti-consumista. Debido a que la idea del consumismo se ha transmitido involuntariamente, incluso existen teorías como “la reproducción” que nos habla de cómo se ha ido produciendo la idea del capitalismo en la sociedad, desde el ámbito educativo. Por lo tanto, se considera que aún falta fomentar y actuar a favor del anti-consumismo, desde la educación formal. .

En este abordaje, se considera que la Pedagogía juega un papel muy importante, pues se pueden lograr transformaciones significativas, siempre y cuando exista ese compromiso y decisión para lograr los cambios y transformaciones deseadas, desde los distintos actores: docentes, estudiantes y la sociedad en general.

TEMA

El Anti-Consumismo

OBJETO DE ESTUDIO

“Educación anti-consumista: Fomento de una nueva cultura ambiental, ideológica y social”

CONTEXTO

“Educación anti-consumista: Fomento de una nueva cultura ambiental, ideológica y social, en la Escuela Primaria Niños Héroes de Santa Cruz de Miramar, Municipio de San Blas Nayarit, México.”

Se pretende continuar y concretar este proyecto relacionado a la autonomía curricular, en la escuela primaria Niños Héroes perteneciente a Santa Cruz de Miramar municipio de San Blas, Nayarit, México, ubicada en la costa norte del estado. Esta institución es ideal, ya que se cuenta con autorización para ingresar y fácil acceso, así mismo, fue considerada ya que se encuentra dentro de la comunidad de la cual formo parte y por lo tanto no me siento ajena al contexto, sino que por el contrario existe una estrecha cercanía ante las problemáticas económicas, ambientales, culturales y educativas que se perciben en la zona, y que se relacionan directamente a una cultura basada en el consumismo.

“Nuestro patrimonio natural es también una responsabilidad con el mundo. Su conservación es por el bien de nuestros hijos y las futuras generaciones de todo el mundo. No hay mejor país mega diverso, que uno que sabe lo que tiene y lo protege.” (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2018)

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué importancia tiene incluir el fomento de una cultura anti-consumista dentro de las instituciones educativas?

OBJETIVO

Concientizar a la comunidad sobre los abusos del consumo, fomentando el anticonsumismo desde la educación formal, así como también promover la participación social de los estudiantes en distintos proyectos de impacto cultural, ambiental o social dentro de su comunidad.

APORTACIONES

Una educación anti-consumista es un tema de investigación importante, porque aunque se tiene conocimiento sobre el consumismo y el anti-consumismo, no se ha logrado fomentar dentro del ámbito educativo una ideología anti-consumista, que genere un impacto social y un verdadero cambio dentro de la cultura y protección ambiental, aportando a la resolución de un gran número de problemáticas sociales que se considera son derivadas de una ideología consumista que nos ha sido implantada.

Según Lee et al. (2009). La literatura sobre anticonsumo señala que ciertos consumidores rechazarán la compra de productos si consideran que éstos, o las condiciones en que se producen, son perjudiciales para el medio ambiente o implican algún tipo de explotación de los trabajadores, citado en (Ortega Egea, García de Frutos, & Martínez del Río, 2013, p. 132)

Actualmente en la sociedad (por lo menos en México) no se ha logrado concientizar profundamente acerca de los abusos del consumo, pues aunque existe información que nos habla sobre las ideas anti-consumistas, estas no se han establecido dentro de las instituciones educativas de manera formal.

Si no se tomara importancia ante esta situación, probablemente continuaríamos con una cultura consumista, donde es de gran satisfacción para las personas trabajar para comprar esos objetos que tanto le gustan, esa ropa en tendencia, esa comida que se le antoja (alimentos chatarra), esos caros o baratitos productos de belleza (aunque no los utilice), el celular más innovador, el auto del año, incluso cuando ya se tiene un vehículo etc. todos esos productos que nos venden y que pueden ser útiles si no se abusa de su consumo, o por el contrario serán realmente inútiles e innecesarios y tarde o temprano terminaran siendo parte de nuestra basura, afectando directamente a nuestro medio ambiente.

Por lo tanto, si se trabajara en el fomento de una educación anti-consumista, se beneficiaría toda la sociedad mexicana en general, principalmente a las generaciones de estudiantes de nivel básico, los cuales desde su edad escolar comenzarían a reflexionar sobre los abusos de la producción y el consumo, así como

también serían partícipes de actividades y proyectos elaborados por ellos mismos, donde se integren a las diversas comunidades sociales para sumarse al cambio, en pos del fomento de una nueva cultura ambiental.

Creo que si estas ideas planteadas como una “Educación Anti-consumista” se concretaran dentro de nuestras instituciones educativas, se generaría una cultura que determine a una nueva generación de seres humanos con una visión dirigida hacia la protección ambiental y la salud pública, y no se sugiere que dejen de ser productores pero sí que sean sujetos comprometidos con su sociedad en beneficio del bien común y del medio ambiente, mismos que idealicen proyectos impulsados a generar más recursos naturales, y donde la producción de insumos se realice de manera moderada atendiendo únicamente a las necesidades de los seres humanos (sin excesos).

Como licenciado en ciencias de la educación, es necesario actuar ante la solución de las diversas problemáticas sociales mediante la intervención educativa, en este caso nos enfocamos a la idea de una educación anti-consumista como un medio para dirigir a la sociedad hacia una nueva ideología con el fin de erradicar la contaminación, proteger nuestro ecosistema y mejorar las condiciones de salud de los diversos sectores de la población.

Es importante aclarar que todos aspectos sociales están vinculados con la educación, pues el aprendizaje no solamente se queda en las aulas, si no que se pretende que todos esos conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, ideologías y experiencias adquiridas por los estudiantes durante sus niveles educativos, puedan ser aplicados durante el resto de su vida.

Cabe mencionar que los problemas ambientales se han agravado en los últimos años, y se ve perjudicada toda la sociedad a nivel mundial, que de una u otra forma se encuentra expuesta a los efectos de la contaminación y mal uso de los recursos naturales. Por lo que se considera que el fomento de esta ideología desde los niveles de educación básica, podría aportar beneficios sociales a corto y largo plazo, porque como estudiantes también pueden comenzar a aplicar sus ideas, realizando participación social y favoreciendo el cuidado del medio ambiente dentro de su comunidad.

El mundo de la vida cotidiana es el ámbito moderno del consumo, pero también el marco de creación de nuevos movimientos sociales, de formas de convivencia, de métodos de conocimiento y autoconocimiento. El proceso de consumo está incrustado en todos los mecanismos de funcionamiento del mundo de la vida y no sólo en el mercado. Tampoco puede ser el agujero negro que absorba todas las riquezas y las energías sociales. Bienestar, educación, salud y consumo no son elementos aislados y externos que coinciden sólo en la mente de los teóricos, son facetas de la ciudadanía misma en todas sus dimensiones y, por ello, deben ser uno de los centros de la planificación y la participación en la toma de decisiones de las políticas públicas a partir de demandas y necesidades sociales institucionalmente atendidas. (Alonso, 2007)

Por lo que, a partir de esta perspectiva de educación enfocada al fomento de una cultura anticonsumista, se considera la visión de enfocar el objeto de estudio hacia una posible inserción curricular, a partir del programa de autonomía curricular propuesto en el llamado nuevo modelo educativo.

Por lo tanto, desde el nuevo modelo educativo puesto en marcha a partir del ciclo escolar 2018-2019, se el sub-programa de autonomía curricular se caracteriza por brindar donde en cada institución educativa determina en tipo de espacios curriculares que se ofertarán para reforzar los conocimientos y habilidades de los estudiantes, mismos que se llevarán a cabo a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes en relación a su contexto escolar y social, así como también de la capacidad del docente para ponerlo en marcha; para ello se consideran cinco ámbitos, sin embargo y según la necesidad que se observa de promover principalmente en los estudiantes una cultura anticonsumista se considera el aspecto número, que se refiere a “5. Proyecto de impacto social, con limpieza de basura; potabilización del agua; cuidado de la salud; huertos y elaboración de composta, y herbolaria”. (Secretaría de Educación Pública, 2017), a partir del cual se pueden generar proyectos de impacto para la comunidad social y educativa.

Cabe mencionar que el referirnos al “Autoconsumismo” no implica que se deje de producir y consumir del todo, pero si se enfoca en la idea transformadora, donde se genere conciencia en las nuevas generaciones, para que lograr una producción y consumo sustentable, y sí, por qué no, se deje de consumir radicalmente lo que el ser humano no necesita.

Bibliografía

- Art. 3º Constitución Política Mexicana. (s.f.). Obtenido de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Ortega Egea, J., García de Frutos, N., & Martínez del Río, J. (2013). Anticonsumo basado en preocupaciones sociales y medioambientales: un análisis del país de origen y la industria. (U. d. Almería, Ed.) *ice*, 131-151.
- Alonso, L. E. (2007). Las nuevas culturas del consumo y la sociedad fragmentada. *I*. Madrid .
- Comisión Nacional de los Salarios Mínimos. (21 de Noviembre de 2017). *gob.mx*. Obtenido de <https://www.gob.mx/conasami/articulos/nuevo-salario-minimo-general-88-36-pesos-diarios?idiom=es>
- Confederación de Consumidores y Usuarios CECU y Fundación IPADE. (2008). *El planeta, las personas y el futuro*. España.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2008). *sep.gob*. Recuperado el Octubre de 2017, de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/97650/valores-rel-familiares.pdf>

- Díaz Barriga , F., & Rigo, M. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior Número 127*, 53-61.
- Díaz Barriga, F., & Hernández R, G. (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. En *Constructivismo y aprendizaje significativo* (pág. 13 a 19). México: McGRAW HILL.
- Lara Pulido, G., & Colín, G. (2007). Sociedad de consumo y cultura consumista en Zygmunt Bauman. *Scielo*.
- Programa Sectorial de Educacion. (2013-2018). *gob.mx*. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WUaq5u2GPIU
- Quintar, E. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. (J. Rivas Díaz, Entrevistador)
- Rodríguez Díaz, S. (2012). CONSUMISMO Y SOCIEDAD: UNA VISIÓN CRÍTICA DEL HOMO CONSUMENS. (E.-M. U. Institute, Ed.) *Nómaditas. Critical Journal of Social and*, 34(2), 23.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *sep.gob*. Recuperado el Octubre de 2017, de Nuevo Modelo Educativo: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (25 de agosto de 2017). *gob.mex*. Recuperado el 2018, de <https://www.gob.mx/sep/documentos/la-autonomia-curricular-en-el-nuevo-modelo-educativo>
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (08 de Mayo de 2018). *gob.mx*. Obtenido de <https://www.gob.mx/semarnat/articulos/biodiversidad-mexicana-privilegio-con-responsabilidad?idiom=es>
- Unicef. (2015). *Unicef.org*. Recuperado el 2017, de https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MX.pdf
- Valenzuela-Núñez, L. M., Trucíos-Caciano, R., Ríos-Saucedo, J. C., Flores Hernández, A., & Gonzáles-Barrios, J. L. (2011). CARACTERIZACIÓN DASOMÉTRICA Y DELIMITACIÓN DE RODALES DE MEZQUITE (*Prosopis sp*). (U. A. Chapingo, Ed.) *Revista Chapingo. Serie Ciencias Forestales y del Ambiente.*, XVII, 87-96.
- Zemelman, H. (2 de Marzo de 2005). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. 53-61. (J. Díaz Rivas, Entrevistador) Mexico.

Metodologías reflexivas a través de la pedagogía para la paz

Leydi Lorena Vasquez Ruiz
elidiloren@hotmail.com

Universidad de Pamplona y
Colegio Bicentenario San José de Cúcuta

Introducción

Las metodologías reflexivas conllevan a examinar varios enfoques pedagógicos fijándolas en expectativas coherentes para el crecimiento intelectual y social en la educación colombiana. Al garantizar la educación como el eje central de formación del ser en diversos contextos resulta complejo y provoca una constante revolución en los procesos metodológicos desde la construcción y aplicación de metodologías flexibles en el desarrollo de planes de trabajo ejecutados hasta los resultados de transformación ciudadana en crear espacios pacíficos, democráticos, participativos y tolerantes en la formación para la paz.

La academia, engloba la adaptación de las nuevas prácticas pedagógicas permitiendo detallar mejoras en el quehacer docente. Tomando estas visiones, se es necesario reconocer que existen una diversidad de capacidades como educador y se puede decir que: “el desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo en el ámbito de enseñanza. La labor educativa está dirigida a la formación de sujetos educadores que centralizan su acción de enseñar a sujetos en condición de aprendizaje” MEN (2013, p.78).

Estos esfuerzos hacen que el sistema de educación haya alcanzado actores relevantes en la trayectoria de la educación colombiana, por ello; se debe tomar determinación en que la docencia y el currículo promuevan competencias necesarias para batallar el desempleo latente en nuestro entorno además de otros temas como lo son: el crecimiento en cobertura, la inseguridad y el desarrollo sostenible.

De hecho referirse a esto, demuestra que al hacer un recorrido y monitoreo en las instituciones y sus entornos, es valioso tomar en cuenta cuáles son las alternativas de reestructuración en estas para construir un país en paz, al mismo tiempo de replantear la perspectiva metodológica en el cuestionamiento de cómo diseñar metodologías reflexivas y cómo diseñar una metodología *en/desde/por/para* la paz. Esto reafirma la búsqueda de la necesidad de saber formar, enseñar y

evaluar en contexto referenciales en nuestro entorno social con pedagogías flexibles y pertinentes al proceso de enseñanza y en perspectiva de aprendizaje.

Desde este señalamiento, se toma el Mega Colegio Bicentenario como el actor participante en esta revolución social para la academia, comprometidos en implementar procesos novedosos al contexto educativo. La problemática asociada en que hay poco seguimientos, acompañamientos y de incentivos valorativos para la educación básica y media, descentralizando los indicadores y los estándares que propone el Ministerio de Educación Nacional.

Una alternativa es aplicar las metodologías reflexivas (*MR*) y situar al discente en el desarrollo pedagógico, académico, didáctico, interactivo, social e investigativo, reforzándolo a la era tecnológica de construcción y reconstrucción de la educación colombiana, para la formación de paz. Por un lado, estas incentivan a la enseñanza reflexiva y por el otro la práctica reflexiva. Asimismo se interesa por estimular la participación y apoyo de los padres, punteando que la educación tendría cambios y mejoras para la formación ciudadana, con un mayor impacto educativo y social, haciendo hincapié en la percepción asertiva de toda la comunidad Bicentenario.

Actualmente, las MR están enfocadas en un proceso de trabajo riguroso en el que se inclina a subir el nivel de motivación e interés prevaleciendo el autoconocimiento, la relación entre experiencia, conocimiento y la autorreflexión en el proceso de enseñanza. Farró (2012), mencionó: la formación, evaluación e innovación debe apostarle al sector educativo, además de señalar que en sus metodologías activas y reflexivas recaen en proceso de impulsar objetivos compartidos de mejoras, promover ciclos propedéuticos, acompañar y orientar la práctica y el buen estilo docente utilizando el lenguaje como instrumento mediador.

Según Noell (2013), alude que las metodologías en relación con la enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Abordó las dificultades en el aprendizaje reflexivo y de la percepción que se tiene sobre este tópico. Teniendo en cuenta los aportes, las MR mediadas con la pedagogía para la paz, es relevante ya que tiene como fin de crear el diálogo en la diversidad generando la oportunidad de reconocer el entorno y en últimas la educación colombiana, la cual debe afrontar un espacio de construcción colectiva acercándose a los interés humanos.

En el libro “Educación y Pedagogía para la Paz”, publicado por el Gobierno de Colombia en el Comisionado de Paz, menciona lo siguiente: “la metodología pretende formar ciudadanos conscientes, capaces de afrontar y tomar decisiones sobre sus situaciones sociales, donde el aprender es un proceso activo, autodirigido, de construcción colectiva de conocimientos”, en ello propuso las siguientes metodologías: investigación acción participativa, metodologías participativas, metodologías reflexivas, pedagogías a través del trabajo subjetivo y la conciencia, aprendizaje vivencial, metodologías socio-afectivas desde la Neurociencia, Neuroconvivencia, Lenguaje lúdico y artístico. Según, Rivera (2017,p.45).

Arboleda (2017) en el libro, ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?, integra la construcción de la pedagogía para la paz en ámbitos de transformación de la sociedad. Según la concepción busca promover el diálogo, la diversidad, la innovación, la creatividad, y de reestructuras en cuestión de educación tradicional, también se refiere a la creación de nuevos actores donde se tenga en cuenta, los contenidos, la metodologías, y el espacios de ejecución.

Cruz, A. y Torres, M. (2018) citó lo siguiente: “la educación para la paz es un proyecto político y educativo que declara abiertamente la lucha por la defensa de valores como la paz, la justicia, la igualdad, la libertad, la solidaridad como uno de los medios más apropiados para la construcción y fomento de una cultura de paz”, (2010, p. 120- 121). Cada acercamiento que se realice a la creación de espacios resuelve inquietudes y sugerencias del quehacer docente cotidiano.

En lo referente al lugar participante, el colegio Bicentenario tiene 1440 estudiantes, 46 docentes y 19 administrativos, la procedencia de las familias bicentenarias viene de sectores del conflicto armado y desplazamiento. Es por ello que al hacer partícipe esta población, esta se focalizó con necesidades de una sociedad golpeada por la violencia y una mejor forma de integrarse a ellos es por medio de metodologías flexibles con gran aporte y avance social, al aplicar las MR, que se convierten en un puente y un medio para culturizar a toda la población desde la enseñanza.

Acorde al Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto Armado y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, entre el Gobierno nacional y las FARC-EP, se ha observado la posibilidad de construir la paz a través de metodologías reflexivas en nuestra sociedad. La pedagogía para la paz tiene el compromiso de general cultura de paz en relación al respeto por los Derechos Humanos; de empatía, reconciliación, solidaridad, multiculturalidad, respeto y tolerancia.

Métodos y materiales

El método aplicado para este estudio fue una investigación acción educativa, dirigida a campo abierto a diferentes perspectivas epistémicas y metodológicas, involucrando el proceso de cómo enseñar en el aula, cuáles son las estrategias, recursos e instrumentos que se deben usar antes, durante y después de clase, de tal forma que; se proyecte los propósitos que cada institución se atrevería a evolucionar dentro y fuera de la institución. Esta inicia con unos indicadores de planes de mejoramiento y desde entonces se han podido detallar proyectos enfocados en: medio ambiente, democracia, sector productivo, plan lector y escritor, además de la resignificación y actualización en gobierno escolar.

La investigación opta por la investigación cualitativa en apartados por SAMPIERE (2014) “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa

centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente). 9. Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos”.

Se toma dos enfoques puesto que el estudio se inclina una parte por la parte social, y el otro la acción del ejercicio docente.

Kurt Lewi, (Kemmis y McTaggart, 1993; Elliot, 1994), Elliot fueron los autores con mayor relevancia en la investigación acción participativa, por lo que ellos manifestaron que esta es la forma de describir problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes en educación, para (Colmenares E. & Piñero M., 2008) en documental reservado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2003), contemplando las posibilidades de “la investigación acción como herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. Para ello se plantea la necesidad de asumir una concepción ontoepistémica sociocrítica o socioconstuctivista de la realidad social, en la cual se generan espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativos dentro y fuera del aula”.

Otro autor es Lewis (Ander-Egg, 2003) “planteaba el desarrollo de la IAE desde los ciclos de acción reflexiva como una espiral, resumidos en idea-plan-ejecución-evaluación-rectificación-evaluación. Luego Kemmis (1989) lo replanteó desde la planificación-acción-observación-reflexión asumidos como momentos, los cuales se reformulan a su vez en cada ciclo. Por su parte, Elliot (1993) propuso idea-hipótesis de acción plan-implementación-revisión en tres ciclos de revisión y reflexión constante. En otras palabras, el proceso de la IAE debe concebirse como una constante tensión dialéctica entre la situación dada, la teoría-acción y la praxis crítica transformadora. Sea el caso, en el campo académico científico los proyectos poseen una estructura más o menos convencional

Del mismo modo, dar partida al cómo iniciar el proceso de la pedagogía de paz para la transformación de la sociedad académica en especial la del sector del Colegio Bicentenario, ratifica el compromiso y la necesidad de generar cambios positivos en pro de la paz para con la comunidad bicentenaria. Al hacer inferencia en cómo direccionar un protocolo y llevar un diario de campo, para el desarrollo de seminarios continuos en la planta docente, juntando el pensamiento crítico y reflexivo, ejecutando actividades formativas y recreativas.

Según lo que se estableció durante el cronograma de trabajo, se hizo una sesión donde se especificó la actividad pedagógica, la segunda sesión es de número de veces que se ejecuta y la tercera se refiere a los participantes.

Actividad pedagógica	Tiempo de ejecución	Participantes
Seminarios sobre el uso de las MR	Una por cada mes	Docentes
Mesas de trabajo sobre las MR	Una por cada mes	Padres, estudiantes, docentes y administrativos
Talleres artísticos y MR	Una por cada mes	Padres, estudiantes, docentes y administrativos
TIC y las MR	Una por cada mes	Padres, estudiantes, docentes y administrativos
Plan padrinos o acompañamiento	Una por cada mes	Estudiantes y docentes
Talleres de ambiente laboral y las MR	Una por cada mes	Docentes y administrativos
La autoevaluación del uso de las MR	Una cada tres meses	Estudiantes, docentes y administrativos
Lectura crítica sobre cátedra, educación, cultura para la paz.	Una por cada semana	Docente y estudiantes

Tener capacitaciones periódicas sobre el uso de diálogos de saberes y la pedagogía para la paz confirma las vinculaciones asertivas en este proceso:

- a. La vinculación de la investigación educativa tiene como objetivo; hacer reestructuraciones en la perspectiva y percepción de la importancia de esta, para la formación social y en la potenciación de las capacidades. Cada investigador tiene su rol diferenciado de áreas, actitudes, procedimientos y competencias que reposan en la reflexión cotidiana del ejercicio docente, generando de una forma u otra aprendizajes diversos con construcción de hilos preceptores de paz.
- b. La vinculación con las tecnologías se hace viral con cualquier evento publicado en redes sociales que contengan contenidos llamativos, pueden ser informativos, distractores y de hobbies, apuntándole a la integración de enseñanzas innovadoras en el aula de clase. La sociedad consume más redes sociales y se sienten informados constantemente de lo que sucede en el

mundo y sus alrededores, es por ello que las MR, recoge todas las líneas novedosas para prepararse a la era tecnológica.

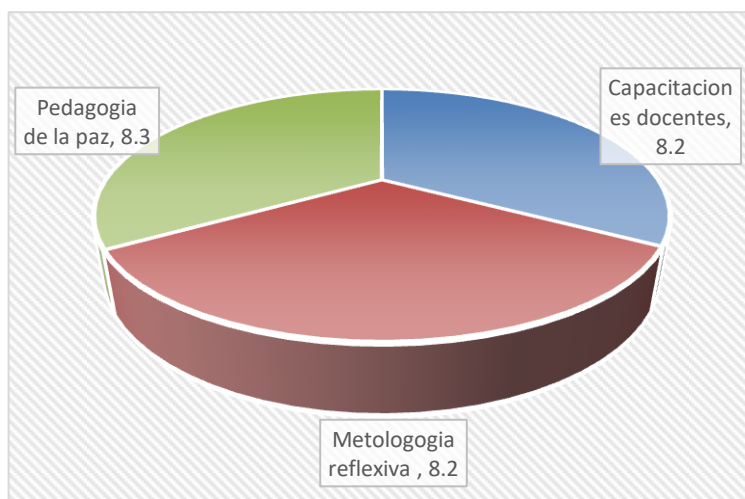
- c. La vinculación del docente, es la más fuerte en este proceso señalando la factibilidad de identificar oportunidades para el desempeño en todas las áreas de manera transversal. El fortalecimiento de la planta docente y del compromiso de ellos para aplicar metodologías innovadoras al contexto, por ende abordar la diversidad de los individuos en el aula, además de tener acciones activas en el quehacer pedagógico coadyuba en la implementación de esta metodología.
- d. La vinculación comunitaria es el sector más significativo; puesto que se suscita en tener en cuenta al estudiante, docente, administrativos y personal que están vinculados directo e indirecto y al tener en cuenta el contexto, las MR son replicadas para mejorar la formación ciudadana.

• PEDAGOGÍA PARA LA PAZ

Competencia central	Actividad educativa	Actores
Pensamiento crítico y análisis	Indagación	Colegios y salones de clase
Empatía y solidaridad	Cultivar el impacto social y emocional	Campo de educación
Agencia individual y de coalición	Toma de decisiones	Derechos humanos y parte social
Compromisos participativo y democrático	Justicia local, democracia	Diversidad de contexto
Estrategias de comunicación y educación	Educación popular	Voces marginales
Habilidades de transformación de conflicto	Generar espacios de diálogo y paz	Mediadores y expertos
Práctica reflexiva continua	Retroalimentación y pensamiento colectivo	Participantes reflexivos

RESULTADOS

Los resultados más notables en este estudio fue en la fase de planificación de las actividades de intervención las cuales se dividieron en las capacitaciones docentes con temas referentes a: Cátedra de la paz, Pedagogía para la paz, Cultura de la paz, Educación para la paz, Alianzas externas e internas y Diálogos de saberes. La participación de las capacitaciones de los docentes fue de 8,2 según la toma de asistencia y la participación de los eventos de dicha propuesta.



En cuanto a los sectores de las metodologías reflexivas, se hizo una caracterización en los siguientes momentos aplicados: vinculación de los acuerdos de paz; esta fue la fase con menor importancia encontrada pero se fue inculcando en cómo iniciar el proceso de trabajo de este proceso, la vinculación de la investigación, se focalizó en

44 proyectos pedagógicos y los participantes afirman que es un proceso de formación y se dio mediante el uso de la didáctica y pedagogía para afianzar procesos de enseñanza en diversas temáticas. La Vinculación de las tecnologías, es el lenguaje más llamativo para los estudiantes en todos los contextos reales, se propuso organizar patrullas digitales con el fin de acercarse más a la comunidad estudiantil, la vinculación de la docencia fue la más relevante, enfatizando que existe 45 docentes y que se han comprometido con realizar procesos de acompañamiento y seguimiento en la formación académica y en la práctica.

Estos resultados se analizaron a partir de registros escritos, fotográficos, y diarios de campo, además de tomar participación en la vinculación comunitaria, es uno de los procesos que han cobrado importancia, haciéndola activa en los barrios aledaños de la institución. Otro impacto que obtuvo, fue la iniciativa de: “agentes conciliadores”, donde un grupo de estudiantes, docentes y padres de familia, se tomaron los barrios de Antonia Santos, ya que 40 participantes quieren promocionar su quehacer en la institución y cómo están aportándole al desarrollo de la pedagogía para la paz.

- Ponencia: “Del conflicto a la conciliación; una estrategia para la formación de líderes en paz del Colegio Bicentenario.
- Capacitación al equipo de agentes conciliadores.
- Pedagogía comunitaria .
- Reconocimiento en la secretaria de postconflicto y cultura de la ciudad de San José de Cúcuta.
- Acompañamiento de la Universidad de Pamplona.

En relación con la pedagogía para la paz tiene un promedio de 8,3 de aceptación y de cumplimiento, junto a ello se da de forma inmersa los procesos.

Conclusiones y agradecimientos

Las Metodologías reflexivas son el vínculo específico para el desarrollo de procesos metodológicos en el área. Al evidenciar que el estudio tiene pertinencia e impacto

acercándose a contextos de la vida cotidiana, medios masivos y en la experiencia de vidas de los docentes y la formación de pedagogía para la paz en las aulas. Además, se analizaron las metodologías reflexivas con generación digital, para validar y evaluar continuamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y así se transversaliza los mismos, creando una sociedad más solidaria y tolerante que se formen en cultura ciudadana.

Otro aspecto es que al redefinir el proceso de enseñanza, acarrea un sin número de críticas y resulta relevante resaltarlos en sectores de influencias económicos, políticos, tecnológicos y sociales, pero a través de las MR; reestablece la crítica y el pensamiento crítico, con procesos evolutivos en cada contexto. Así mismo como el docente se proyectará en expectativas de impacto y en resolver situaciones con acciones claras y consolidando prácticas innovadoras, teniendo en cuenta lo contextual.

En otras palabras, estas metodologías refuerzan y aportan a la construcción metodológica de cada orientador al momento de enfrentarse a la vida laboral, hacer partícipe a la institución y a la planta docente con esta propuesta del saber experimental, implementando nuevas metodologías para subsanar la adversidad que se encuentra en la formación local, regional y nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arboleda, Z. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?*. Bogotá - Colombia : ARKO Consult S.A.S.
- Cruz, A. y Torres, M. (2018). Aportes desde la confianza a la formación ciudadana y a la educación para la paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), pp. 32-39. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12586>
- Farró, L. (2012). *Metodologías activas y reflexivas para la innovación educativa del centro escolar*. Malagá .
- García, A.; Villa, A.; Mugarra, A. (2018). Procesos de investigación-acción en aprendizaje y servicio solidario: percepciones de los protagonistas pedagógicos en el proyecto Hiri Lagunkoiak. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 62-86. DOI10.1344/RIDAS2018.5.5
- Mojas, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa, cualitativa guía didáctica*. Obtenido de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Noell, J. F. (08 de Marzo de 2013). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona* . Obtenido de file:///C:/Users/elidi/Downloads/Dialnet-MetodologiasDeEnsenanzaYAprendizajeReflexivosEnLaU-4734175.pdf

Rivera, R. (2017). *Educación y Pedagogía para la Paz*. Bogota D.C., Colombia: Alto Comisionado para la Paz.

Sampiere, E. (2014). *Metodología de la investigación..* WWW.ELOSOPANDA.COM .

EJE 3**EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Interculturalidad: percepción, impacto y trascendencia

Thania Yatssira Zúñiga Martínez

tania_30_11@hotmail.com

Marcela Gloria Camarena González

marcela.uas@outlook.com

Griselda Carmona Peña

griseldacarmona7@hotmail.com

UAN

EJE DE ANÁLISIS: 3. Educación inclusiva: Interculturalidad.

TIPO DE TRABAJO: B) Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

La interculturalidad hace referencia a la interacción y convivencia entre distintos grupos culturales. En las relaciones interculturales se establece una convivencia basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo; sin embargo, ésta no está formada por un proceso exento de conflictos, los cuales deberán resolverse mediante el respeto y el diálogo, ya que hay quienes utilizan el término para seguir excluyendo y marginando. Entonces la interculturalidad es un desafío para las sociedades multiculturales, mediante acuerdos.

Hoy el concepto interculturalidad es un enfoque que es transversal³ a todas las actividades donde interactúan los pueblos y sus culturas. Su finalidad es tener una actitud abierta al intercambio, en un proceso de interacción humana. Entre las condiciones para que ocurra un diálogo intercultural se encuentran el respeto a los derechos humanos y la democracia; así como fomentar el respeto mutuo, incluyendo la de género y superar las barreras que lo impiden. Los espacios se asocian con los ámbitos donde se forman, expresa la identificación individual y colectiva.

La interculturalidad en décadas anteriores nos mostraba un panorama muy distinto a como se conoce ahora, que se lo podemos atribuir a la evolución como seres individuales y como sociedad, porque al pasar de los años sin darnos cuenta nuestra manera de comunicarnos, interactuar y nuestra ideología ha cambiado.

En un mundo globalizado enriquecido por diversas culturas, cada una con su peculiaridad con su toque muy propio es lo que hace la diferencia entre una y otra

³ Referencia a problemas y conflictos que afectan actualmente a la humanidad, al propio individuo y a su entorno natural; son contenidos con un importante componente actitudinal, de valores y normas, que pretenden ofrecer una formación integral al alumnado. Se afirma que tienen un carácter transversal, tanto en el espacio como en el tiempo en tanto que se desarrollan desde las asignaturas (con un planteamiento globalizador o interdisciplinar) por lo que impregnan todo el currículum.

cultura, y es justo esto lo que nos identifica ya sea como país, nación e incluso como personas, nos da una identidad basada en nuestras costumbres, tradiciones, vestimenta etc..., que es lo que nos diferencia de cada país, nuestra nación adopta su identidad pero al igual cada individuo crea su propia cultura, entorno a lo que vive y lo va modificando según su carácter donde desecha o adopta lo que les es propio.

Si bien es cierto que todo país del mundo cuenta con su cultura, pero entonces que sucede como seres pensantes descubridores y con esa inquietud de querer saber y conocer, además en un mundo tan globalizado el querer rescatar los derechos de los indígenas, por ejemplo, se inician proyectos educativos pilotos, en los cuales se aplican métodos de interrelación, de contacto y de conflicto entre la sociedad indígena y la sociedad dominante. Esta última debería ser abierta, continua y con debido respeto a la interculturalidad.

En ese intercambio de ideas, forma de interactuar, costumbres, tradiciones, vestimenta que englobados forman la cultura y es esto lo que se trasmite con la única finalidad de enriquecernos y conocer, nos ayuda a socializar y a entender a las demás culturas para vivir de una manera pacífica, llena de respeto, tolerancia donde es muy importante destacar que ambas culturas se posicionarán en un estado neutro donde ninguna es superior a la otra, ambas están totalmente enriquecidas y valen lo mismo, por lo tanto para que se dé la interculturalidad se debe tener mente abierta y aceptando la ideología del otro.

La interculturalidad no solo se da entre naciones, sino que llega a darse entre personas como puede ser entre un niño y un anciano, un rico y un pobre, un cristiano y un musulmán, un hombre y una mujer, etc..., porque cada persona es un mundo, un mundo donde se crea una nueva cultura. La interculturalidad no viene hacia nosotros, todos tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla para obtener una mejor y más digna calidad de vida en el presente y futuro.

Sustentación

1.- ¿En que se enfoca la interculturalidad?

La interculturalidad se enfoca en la interacción que se da entre culturas y la cual debería establecer de una forma respetuosa y solidaria, donde ningún grupo cultural esté por encima de otro favoreciéndose. En las relaciones interculturales se establece una convivencia basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento de ambas culturas; sin embargo, ésta no la hace un proceso exento de conflictos, los cuales deberán resolverse mediante el respeto y el diálogo, ya que hay quienes utilizan el término para seguir excluyendo y marginando.

Es relevante destacar que la interculturalidad no solamente se da en la relación de distintos grupos culturales pertenecientes a una nación, sino que también se puede hacer extensiva, por ejemplo, entre un hombre y una mujer; un estadounidense y un mexicano, un niño y un anciano, un rico y un pobre.

Es vivir de forma armoniosa en un solo espacio, pero respetando la cultura y con un trato igual para todos, en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia. Entonces la interculturalidad es un desafío para las sociedades multiculturales, mediante acuerdos que permitan construir: espacios de encuentro y dialogo para planear objetivos comunes.

2.- ¿Cómo y cuando surge la interculturalidad?

Surge la interculturalidad con el debilitamiento de los estados nacionales a nivel mundial, provocados por:

- En su exterior donde con la globalización debilita por igual a su soberanía y su cultura.
- En su interior, por la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas y grupos migratorios específicos.

La interculturalidad no surge de modo espontáneo, sino que nace y es parte de un proceso histórico dentro de la etapa de la modernidad, que se asocia a partir del siglo XVI, con el Renacimiento europeo y hasta la etapa actual con el capitalismo tardío, por consecuencia es indispensable referirse a tres conceptos anteriores al de la interculturalidad:

1. La tolerancia⁴
2. El pluralismo⁵
3. El multiculturalismo⁶

A inicios de los 80, en Latinoamérica comienza el interculturalismo con los proyectos de educación bilingüe. En esta etapa se entendió con claridad la intención del término interculturalidad, donde cabe destacar que se busca el reconocimiento y defensa de la cultura de los pueblos indígenas, así como un método que les permita a ellos entender a los otros, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural sino también material. Esto resulta importante en la identidad de los pueblos indígenas, que nunca se identifican solamente por su origen sino también por su ocupación, campesina y obrera. Entonces, esas identidades son relevantes por lo menos en el sentido en el que unen la clase y la etnia.

En 1995, se reconoce por los países latinoamericanos la necesidad de establecer lineamientos de política educativa para la interculturalidad. Para lo cual aplicaba

⁴ Actitud de la persona que respeta las opiniones, ideas o actitudes de las demás personas, aunque no coincidan con las propias. "Les enseñan a tener un sano espíritu de tolerancia que les haga apreciar y respetar las opiniones ajenas ""en nuestra sociedad existe un bajísimo umbral de tolerancia de la frustración"

⁵ Hecho de coexistir una pluralidad de tendencias políticas, económicas o de otro tipo en el marco de una asociación, una comunidad o una sociedad. "los partidos políticos expresan el pluralismo político"

⁶ Coexistencia de diferentes culturas en una sociedad o país. "El multiculturalismo de las sociedades modernas"

incluir círculos de estudio, además de componentes de lenguas, el componente cultura que abarca los conocimientos y saberes de cada pueblo (UNESCO)⁷.

Hoy el concepto interculturalidad ya no concierne solo a la educación si no también es un enfoque que es transversal a todas las actividades donde interactúan los pueblos y sus culturas. Ingresa al debate de la diversidad cultural, avanzando de manera tolerante para la posibilidad de enriquecimiento mutuo entre diferentes, cada vez más conectados con la globalización.

Tiene que ver esa realidad con dos ojos; no solo etnia, no solo cultura, sino también como clase; y la interculturalidad crítica, además de intentar cambiar esos modelos que hasta hace poco se consideraban intocables, únicos, también presenta de otra manera las culturas, no como entidades cerradas históricas que solo pueden aportarnos tradiciones históricas culturales, raíces, sino como sociedades, pueblos, culturas vivas que pueden aportar mucho, mucho más de lo folklórico a nuestras sociedades.

3.- Finalidad y Objetivo de la Interculturalidad

Finalidad:

En el siglo XXI, nace una nueva esperanza, que indudablemente se caracteriza por los nuevos requerimientos sociales, en los cuales se encuentra el arte de convivir que se nos presenta como una forma de cicatrizar múltiples heridas antiguas, fruto de la intolerancia que con excesiva frecuencia se dio en el siglo XX.

También tiene la finalidad de contribuir a superar la exclusión y la marginación social, con el fin de crear una sociedad plural, basados en la democracia, equidad y ciudadanía, respeto a los derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas. Y lograr formar un mundo mejor lleno de paz y enriquecido por todas esas bellas culturas que lo componen.

Existen barreras sociales y culturales que impiden una coexistencia o relación saludable, para lo cual es muy importante el autoreconocimiento, saber quién soy yo, y quien es el otro, los cuales son requisitos básicos para la diversidad cultural. Se requiere también un cambio de actitud donde reconozcamos nuestros defectos y errores para de ahí forjar una sociedad más digna, humana y solidaria. Donde tener una actitud abierta al intercambio, que inspire el mutuo enriquecimiento cultural y social en un proceso de interacción humana, produce la necesidad de la interculturalidad.

⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Se fundó el [16 de noviembre](#) de [1945](#) con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.

La perspectiva de la comunicación intercultural no se refiere únicamente a la relación entre individuos de diferentes culturas, si no que trata fundamentalmente de la relación entre identidad o identidades que se expresan de manera singular a través de cada persona o grupo sociocultural.

La identidad individual está presente de algún modo, en el saber colectivo del pueblo al que pertenece y todas las características sociales, culturales y económicas de la cual es de cierta manera portador individual.

Objetivos

Tiene por objetivo facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación; permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás, así como las diversas formas de vida y pensamiento.

Para lograr los objetivos sociales, culturales, políticos y económicos, para todos, tenemos que adoptar la interculturalidad como una interacción social necesaria entre las personas, los conocimientos y las prácticas culturales que convienen dentro de un proceso de comunicación fluida y globalizante, donde las culturas aprenden una de la otra en situaciones de mutuo respeto e igualdad.

4.- ¿En qué espacios se desarrolla la interculturalidad?

Entre las condiciones para que ocurra un diálogo intercultural se encuentran el respeto a los derechos humanos; así como promover la igual dignidad y el respeto mutuo, incluida la de género, y superar las barreras que lo impiden.

Los espacios se asocian con los ámbitos donde se forman, expresa la identificación individual y colectiva va acompañada de otros criterios que son la base para la ejecución y observación de la política pública, como son aquellos relacionados con la movilidad humana, la hospitalidad, la equidad social, la soberanía alimentaria, la economía solidaria, el buen vivir, el desarrollo sustentable y la propia interacción y convivencia intercultural.

Se requiere pues una construcción de ciudadanía enraizada en la esencia de la gente, que incorpore los conceptos, que los pueblos tienen sobre sus derechos y que sea culturalmente diferenciada. Ser intercultural implica asumir la identidad cultural que mejor convenga y *“...no limitarse a reproducir en uno mismo ni la identidad heredada ni la identidad que la sociedad mayor nos fuerza a adoptar por todos los medios”*. (Tubino, 1994).

Resultados o aportaciones

1.- *Es fundamental adoptar el termino interculturalidad*, como parte de nosotros mismos, para esto es primordial saber quién soy yo y quién es el otro, tener en claro y muy presente nuestra cultura, lo que somos y de dónde venimos para que pueda existir un buen intercambio de ideologías, además de permitir a las personas con las que interactuamos desarrollarse y transformarse, promover la tolerancia y el respeto, al igual compartirlas nuestras diversas formas de vida y pensamiento.

2.- Debemos aceptar y estar conscientes que estamos dentro de un mundo globalizado, donde existen muchas culturas cada una con su respectiva ideología, costumbres y tradiciones, por tal razón es muy importante *respetar los usos y costumbres de cada cultura, etnia o grupo*. La interculturalidad es la mejor manera de convivir, conocernos y darnos cuenta que si todos ponemos de nuestra parte para enriquecer al mundo, y sobre todo que valemos exactamente lo mismo sin importar clase social, cultural, económica y política.

3.- Todo es relativo, se debe empezar por *respetar y valorar nuestra cultura, nuestro entorno, a nosotros mismos*, es decir a todos los que se encuentren en un grupo de la índole que sea, para poder abrir nuestra mente a nuevos conocimientos poniendo en práctica el respeto, tolerancia e igualdad, juntos hacer un mundo mejor donde todo sea paz y acuerdos, que las guerras terminen y nunca más vuelvan a surgir otras.

La interculturalidad tiene sus bases fundamentales las cuales sin ellas no podría concebirse, como lo es principalmente *el “respeto hacia las demás culturas”*, tolerancia a aceptar las ideologías de los demás, con una mente abierta y receptora, sino no se podrá dar la empatía por los prejuicios, debemos estar preparados para nutrirnos de nuevos conocimientos, nuevas aventuras a partir del objetivismo y no del subjetivismo. Sin estas bases simplemente la interculturalidad sería imposible, es un término que como sociedad o como individuos nos conlleva a convivir, a relacionarnos, conocernos, e interactuar en este mundo tan globalizado donde los medios de comunicación y la tecnología estamos todos conectados por decirlo así de alguna manera.

El mundo es uno solo, todos estamos dentro de él, está conformado por diversas culturas cada una con su identidad muy definida ya sea como nación, como sociedad o como personas individuales. No deben existir barreras en la interculturalidad porque sería como ponerle un límite al conocimiento. La interculturalidad, es un término que hace que evolucionemos que conozcamos y no nos sumerjamos o nos conformemos con solo lo que ya sabemos, si no que nos abre muchas puertas al saber y nos cierra las puertas de la ignorancia.

Donde nos deja en claro que tanto nuestra cultura como las demás valen exactamente lo mismo, sin menospreciar ninguna, con el surgimiento de estas hace que volteemos y así, conocer, indagar, pero sobre todos valorar y estar conscientes que tanto ellos como nosotros conformamos un solo mundo, solo con una cultura diferente, porque para lo que para usted es correcto quizá para ellos no, o la inversa,

por eso los usos y costumbres hacen la diversidad que esta diversidad es la que enriquece a las culturas y la Interculturalidad es la mejor manera de conocernos e interactuar con el único fin de conocer, disfrutar diferentes formas de pensar, y actuar de acuerdo al contexto.

Bibliografía

- Alavés Ruiz Aleida. (2014).” *Interculturalidad, Conceptos, Alcances y Derechos*”. Cámara de Diputados. Centro de Producción Editorial del GPPRD. México D.F.
- Austin Millán, Tomas. (2000). “*Comunicación Interculturalidad, Fundamentos y Sugerencias*”: La Interculturalidad como comprensión (del Otro). Tercera Parte. Temuco, Chile.
- Flores Flores Elizabeth Paula. (2002). “*Educación Intercultural*”. Plan Complementación Académica. Universidad Federal da Paraiba. Universidad Católica de Perú.
- Godenzzi, Juan Carlos. (1996) “*Introducción/Construyendo la convivencia y el entendimiento. Educación e interculturalidad en América Latina*”. Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia, 23-82. Centro de Estudios Andinos. Bartolomé de las Casas”, Cuzco, Perú.
- Heise, María, Tubino Fidel y Ardito Wilfrido. (1994) “*Interculturalidad. Un desafío*”. Centro Amazónica de Antropología y Práctica (CAAAP). Lima. Perú.
- Servindi. (2005).” *Interculturalidad: Desafío y proceso de Construcción*”. Manual de Capacitación. Educación. Universidad Federal da Paraiba. Universidad Católica de Perú.
- Soberanes Díez José María y Trejo Osornio Luis Alberto. (2011). “*Educación Escolarizada vs. Educación en casa*”. Revista Mexicana de Derecho Constitucional. Núm. 25, julio-diciembre 2011.
- Valiente-Catter, Teresa. (1999) “*Interculturalidad y desarrollo curricular, en Interculturalidad y Educación*”. Dialogo para la democracia en América Latina (número especial de Pueblos Indígenas y Educación 45-46) Abya Quinto, 51-76. Lima, Perú.

Estrategias docentes para estudiantes universitarios con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Rocío Mabeline Valle Escobedo
rocio_valle13@hotmail.com

Ana Teresa Sifuentes Ocegueda
anat.sifuentes@uan.edu.mx

Emma Lorena Sifuentes Ocegueda
emmalorenas@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit
Eje de análisis: Educación inclusiva
Tipo de trabajo: Ensayo

INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que no todos aprendemos al mismo ritmo, también existen algunos trastornos del aprendizaje que afectan la capacidad para recibir, procesar, analizar y almacenar información, lo que provoca problemas para que el individuo pueda leer, escribir y resolver operaciones matemáticas, la detección y la intervención oportuna adecuada de un trastorno, ayuda a que los niños no queden rezagados en su educación inicial y puedan continuar con la educación media y superior.

En Nayarit, solo el 53.4% de los habitantes tienen la educación básica terminada y el 22.2% finalizaron la educación media superior. (INEGI, 2015) Con base en estos datos se puede concluir que existe un rezago educativo en la población. De acuerdo al Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa Estatal (ICRE) 2016, Nayarit obtuvo la calificación de 5.2 sobre 10 en el cumplimiento de su responsabilidad de garantizar el derecho a aprender; 5 de cada 10 jóvenes en secundaria no desarrollan conocimientos y habilidades básicas en Matemáticas (Mexicanos, 2016).

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un síndrome intrínseco y se manifiesta en el ámbito escolar y social, es un trastorno del aprendizaje que afecta la capacidad para recibir, procesar, analizar y almacenar información, se presenta durante la infancia y permanece hasta la edad adulta, afecta a quien lo padece debido a la incompreensión de quienes lo rodean. Los estudiantes con este trastorno muestran problemas en la enseñanza aprendizaje, así como en la adaptación, escolar, familiar y social, motivo por el cual la presente investigación se clasifico dentro de la temática de educación inclusiva.

Anteriormente existía la creencia de que después de la adolescencia las personas superaban éste déficit, sin embargo en la actualidad se ha demostrado que aún en la

edad adulta los síntomas persisten (Vásquez, Cárdenas, Feria, Benjet, Palacios, & De la Peña, 2010, pág. 11), es por eso que a partir de la investigación doctoral “Aprendizaje significativo: estudio de caso en alumno de nivel secundaria con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)” las autoras trasladan estas bases teóricas al mismo problema en los niveles de educación superior.

De acuerdo con Moreno (2011), el acceso a la educación superior no es fácil para muchas personas, especialmente aquellas que presentan TDAH, debido a que los síntomas que manifiestan, como lo son: problemas en la capacidad de atención, inhibición alterada de la respuesta, falta de control del impulso, incapacidad de retrasar la gratificación, fallo en la memoria de trabajo, etc., les obstaculizan el incorporarse a un medio académico que implica expectativas de aprendizaje autónomo, exigencias de habilidades académicas consolidadas y estrategias de adaptación grupal. A pesar de que con el crecimiento, el desarrollo y la madurez emocional dichos síntomas cambian, el estudiante con TDAH llega a reconocer, con la ayuda de sus familiares que es una condición que le va acompañar durante toda la vida y que los esfuerzos, el tratamiento recibido, el acompañamiento y los apoyos pueden facilitarles el acceso a diferentes estrategias que le permiten desempeñarse de manera adecuada en los diferentes contextos.

De ahí la importancia de conocer el TDAH y que el estudiante se conozca a sí mismo, para trazar sus metas y expectativas de manera realista y así lograrlas con éxito. Es trascendental también, que desde el Departamento Psico-pedagógico de la institución se trate con anticipación el tema con el estudiante y su familia con la intención de concretar los intereses y capacidades del alumno en la etapa de la educación superior. A pesar de las dificultades, los estudiantes con TDAH tienen derecho como cualquier otro estudiante a acceder a los estudios universitarios y desarrollar con éxito las competencias requeridas en cualquier titulación universitaria.

La finalidad de la presente investigación es conocer el Trastorno por Déficit de Atención, resaltando los síntomas y subtipos y con base en ello lograr estrategias docentes que favorezcan la adaptación escolar y la capacidad intelectual, para lograr un mejor rendimiento en el alumno, en su enseñanza aprendizaje, colaborando en su educación sobre todo a nivel superior.

Algunos de los síntomas es no poder concentrar la atención por periodos prolongados, en este aspecto algunos padres y maestros no logran entender como en cambio, si pueden concentrarse en actividades no escolares, como pueden ser un programa de televisión o un juego; son también incapaces de permanecer sentados por largo tiempo; les es difícil terminar las actividades que les cauce un esfuerzo mental, razón por la que algunos profesores se desesperan ante estas situaciones. Las personas con TDAH presentan un desorden sin poder explicarse el porqué, tratan de hacer lo que los demás realizan, pero al final todo les sale mal. Las dificultades para adaptarse al ambiente escolar puede generar en ellos sentimientos de inadecuación y una autoestima deficiente.

Aparentemente los principales motivos por los que los estudiantes universitarios con TDAH abandonan la carrera son con relación al déficit cognitivo que arrastran desde los primeros años de estudio, característico del trastorno, así como la afectación emocional que éste implica. Estudios señalan además, dificultades de rendimiento académico, sobreesfuerzo requerido según las exigencias planteadas, técnicas de estudio deficitarias, dificultades en la planificación de tareas y en la organización temporal y entorno académico escasamente estructurado de acuerdo a las necesidades del alumno con TDAH. Subrayan, así mismo, las dificultades que estos alumnos encuentran para relacionarse socialmente y los problemas de autoestima, frecuentes entre los afectados (Moreno, 2011).

SUSTENTACIÓN

El trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un término específico que se refiere a un grupo de trastornos escolares y no escolares, que se manifiestan como dificultades significativas para el aprendizaje y la adaptación familiar, escolar y social. El TDAH puede darse a lo largo de la vida de la persona, pero se manifiesta de forma particularmente álgida en el periodo vital comprendido entre el nacimiento y la adolescencia. Este trastorno es intrínseco a la persona que lo padece, es decir, que es debido a una alteración neuropsicológica que provoca disfunciones en los mecanismos de Control Ejecutivo del comportamiento, que afecta de modo directo a los procesos psicológicos de atención sostenida, memoria de trabajo, autorregulación de la motivación y el afecto, internalización del lenguaje y procesos de análisis y síntesis, directamente implicados en las tareas de enseñanza-aprendizaje y adaptación escolar. Aunque el TDAH puede ocurrir conjuntamente con otros trastornos (por ejemplo deficiencia sensorial, discapacidad intelectual, trastorno emocionales graves, dificultades específicas de aprendizaje) o con influencias extrínsecas (por ejemplos diferencias culturales, deficiencias o inadecuaciones educativas, instrucción inapropiada o insuficiente), no es el resultado de estas condiciones o influencias. (Romero & Lavigne, 2013)

Caracterización

Los síntomas que presentan los individuos con este trastorno son muchos y variados, y pueden confundirse con otros problemas e incluso considerarlos como normales, pero si estos se intensifican, es aconsejable consultar a los especialistas (psicólogos, psiquiatras, psicoanalistas, psicopedagogos, neurólogos) ya que son ellos quienes están en condiciones de realizar el análisis en base a la evaluación realizada en el seno familiar y en el ámbito escolar; cabe mencionar que este síndrome es multidisciplinar, de ahí que intervienen todo un grupo de personas para el diagnóstico.

Habitualmente se asocia este déficit a una falta de autocontrol y sobretodo dificultades en la toma de conciencia de los errores propios para la persona afectada.

La sintomatología que caracteriza a este síndrome puede ser muy variada, uno de los síntomas más comunes que se evidencian en el Trastorno por Déficit de Atención (TDA) tiene relación en el alto nivel de actividad motora que presentan algunas personas y que es conocido como HIPERACTIVIDAD el que se entrelaza con otro síntoma frecuente que es la IMPULSIVIDAD, reflejada principalmente en la toma de decisiones, en la realización de varias actividades, en juegos, deberes escolares, etc. (Santamaría, 2010).

De acuerdo con Gratch (2009), el trastorno por déficit de atención es una afección caracterizada por un grupo de síntomas, entre los que se destacan:

1. La inatención o la dificultad para sostener la atención por un periodo razonable de tiempo.
2. La impulsividad.
3. La hiperactividad (en algunos casos).
4. La dificultad para postergar las gratificaciones.
5. Los trastornos en la conducta social y escolar.
6. Las dificultades para mantener cierto nivel de organización en la vida y las tareas personales (el estudio, el trabajo, la vida de relación)
7. El daño crónico en la auto-estima como consecuencia de los escasos logros que se obtienen a causa de estas dificultades.

Formas o subtipos

Romero y Lavigne (2013), distinguen tres subtipos de TDAH, pero no se trata de entidades unitarias, cualitativamente distintas, sino de TDAH en el que a veces predomina la inatención, otras la hiperactividad, y, finalmente, en otras ambas están presentes. Los síntomas de los tres subtipos en ocasiones se solapan, de tal modo que las diferencias se deben más a la interacción con otras variables de la personalidad del alumno que a las peculiaridades del subtipo.

a) *Subtipo con predominio del déficit de atención.* La capacidad para eliminar estímulos irrelevantes y resistir la distracción aumenta con la edad. Sin supervisión directa de un adulto.

- Hacia los dos años los niños pueden estar atentos a una tarea unos 7 minutos.
 - Hacia los tres años unos 9 minutos.
 - Hacia los cuatro años unos 13 minutos.
 - En 1º de primaria ya se les exigen tiempos superiores a los 30 minutos.
- En las personas con TDAH el desarrollo de la atención es más lento y se caracterizan por:
- Dificultades para reorientar su atención y para mantenerla de modo sostenido tanto en el trabajo como en el juego.
 - Cuanto más rutinaria y/o compleja es la actividad más dificultades de atención.
 - Dificultades en la realización de actividades que exigen un procesamiento secuencial.

- Dificultades para prestar atención a dos actividades simultáneamente.
- En actividades que son de su interés la capacidad de atención se incrementa significativamente, de ahí que con frecuencia los padres y profesores piensen que se trata de fallos en la motivación.
- A menudo cometen errores por ignorar los detalles.
- Con frecuencia parecen no oír cuando se les llama.
- Con frecuencia no siguen las instrucciones, y fracasan en la finalización de las tareas y juegos.
- A menudo tienen problemas para organizar las tareas y las actividades.
- Abandonan frecuentemente las actividades que requieren un esfuerzo mental.
- Constantemente pierden cosas que necesita.
- Con frecuencia se distraen con ruidos extraños.
- Están a menudo perdido en las actividades diarias.

Seis o más de estos síntomas de desatención deben haber persistido por lo menos durante seis meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo del alumno.

b) *Subtipo con predominio hiperactivo-impulsivo.* Este subtipo, se encuentra fundamentalmente en niños de preescolar, suele considerarse como un precursor evolutivo del subtipo combinado, que está mucho más representado entre los niños en edad escolar. Para que pueda identificarse, cuando menos deben darse seis de las conductas que a continuación se indican en al menos, tres escenarios diferentes, y deben haber estado ocurriendo por lo menos durante los últimos seis meses.

- La impulsividad se define como un fracaso de control en el procesamiento de la información, que no disminuye con la edad, aunque si disminuya la actividad motriz. El estilo cognitivo impulsivo de procesamiento rápido e inexacto se operativiza en términos de: Corta latencia, alta tasa de respuestas y elevado número de errores. La impulsividad se considera polifacética, de ahí que se hable de impulsividad cognitiva e impulsividad conductual. Ambas predicen problemas de rendimiento, pero sólo la impulsividad conductual es un factor de riesgo de problemas de adaptación social. Manifestaciones de la impulsividad son:
- A menudo se le escapan respuestas antes de terminar las preguntas (aparentemente dice lo primero que se le ocurre).
- Tiene dificultad para esperar su turno.
- Con frecuencia interrumpe o se entromete.
- Aunque conozca las reglas (e incluso pueda explicarlas) es incapaz de pararse a pensar en las consecuencias antes de actuar.
- Con frecuencia recibe castigos de padres y profesores porque consideran que no siguen las normas de modo voluntario.
- Sacan poco provecho de sus experiencias.

- La hiperactividad se define en términos de una tasa de actividad motriz, incontrolada, inoportuna y sin finalidad concreta. En los sujetos con TDAH la hiperactividad se manifiesta también durante el sueño. De los principales síntomas del TDAH es la que menos repercusiones tiene a largo plazo. Es particularmente importante hasta los 11-12 años, luego disminuye. Las características de hiperactividad de los TDAH varían según las situaciones (de tal modo que es mayor cuanto más exigente, estructurada, compleja, familiar, aburrida, etc. es la tarea) y las personas (es mayor con extraños y en grupo). Manifestaciones de la hiperactividad son:
 - Se mueve y/o retuerce de forma nerviosa.
 - Con elevada frecuencia se levanta de la silla.
 - A menudo corre o salta cuando no debería (en adolescentes y adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud).
 - A menudo tiene dificultades para hacer tranquilamente actividades de ocio y de trabajo.
 - Siempre “está en movimiento continuo”, como si tuviera un motor.
 - Habla excesivamente.
 - En adultos con TDAH la hiperactividad suele manifestarse como sentimientos de inquietud física.
- Subtipo combinado. Si se presentan conjuntamente las conductas hiperactivas-impulsivas e inatentas de acuerdo con los criterios mencionados para ambos subtipos. A continuación se presentan las conductas más frecuentes de los alumnos con TDAH subtipo combinado:
 - No puede prestar atención concentrada por mucho rato
 - Nervioso, sensible o tenso
 - No puede estar quieto
 - Exige del entorno mucha atención
 - Es desobediente en casa
 - Hace las cosas sin pensar
 - Le gusta llamar la atención
 - No hace o hace mal las tareas escolares
 - Fuertes brotes de ira, rabietas, llanto
 - Se enfada con mucha facilidad
 - Discute mucho
 - Es testarudo, mentiroso, tramposo
 - Ruidoso, grita mucho
 - Habla demasiado
 - A veces parece que no se entera
 - Prefiere jugar con niños más pequeños.

Dificultades Asociadas

El fracaso escolar es un problema complejo que puede deberse a múltiples causas como la relación con el docente, la pedagogía que utiliza el profesor, el ambiente socio-familiar, aunado a la sintomatología del propio trastorno (dificultad para permanecer sentado por largo periodo de tiempo, problemas para mantener la atención, etc.). Es decir, toda dificultad escolar debería ser leída en términos de sobredeterminación y de multiplicidad causal, teniendo en cuenta que son muchos los participantes en el proceso de aprender: el alumno, los maestros, los padres y el contexto social (Janín, 2007). Esta dificultad que presentan los estudiantes con TDAH en su aprendizaje, es derivado de los síntomas característicos de este, aunque presenten un coeficiente intelectual normal y en algunos casos superiores al normal (no superdotados); por lo que es importante que los profesores tengan conocimiento de estas dificultades y se hagan llegar de estrategias docentes que favorezcan a los estudiantes de acuerdo a las características de cada uno de ellos y a las etapas en que se encuentran, ya que las dificultades no son las mismas en todas las etapas educativas.

El doctor Jesús Gómez Plascencia y Castilla, citado por Fernández (2016), sostiene que este síndrome es la principal causa del fracaso escolar, y un sinnúmero de casos es diagnosticado hasta la edad adulta, cuando el paciente llega con el especialista presentando problemas de ansiedad y depresión.

Cantabria (2012) sostiene que en cuanto a las *dificultades en lenguaje y escritura* aproximadamente un 20% de los niños hiperactivos presentan complicaciones en el lenguajes oral, debido a su impulsividad y a los problemas para sostener la atención por periodos prolongados, su comprensión lectora es deficiente, suelen omitir palabras o interpretar mal la lectura. En cuanto a la escritura su letra es desorganizada, presentan problemas con el lápiz por impulso e inatención.

Este trastorno se presenta también con torpeza motora del habla, manifestandose con un déficit para expresar palabra. Existe escasa agilidad y velocidad en los movimientos linguales, lo que conduce a la imposibilidad para repetir el mismo movimiento de la misma forma y a un lenguaje difluente y peculiar. (Cantabria, 2012)

Los individuos con este trastorno tienen problemas para poder adecuar la comunicación al contexto en el que se encuentre, así como para entender el significado de lo que se les dice. Algunos trastorno del habla desaparecen con el tiempo. Existen terapeutas del habla, lo cuales pueden ser de gran ayuda para los niños y adultos que padecen este problema.

Metodología

Hernández, Fernández, & Baptista, (2016) Definen la investigación como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un

fenómeno o problema. El presente ensayo se basa en una metodología descriptiva debido a que señala los síntomas, tipos, dificultades asociadas, entre otros, del TDAH; se basa en una recopilación bibliográfica selectiva de libros, revistas, artículos, etcétera, para obtener información referente al tema.

Las aportaciones innovadoras, construidas con base en los resultados de alguna investigación o investigaciones previamente realizadas.

APORTACIONES

A partir de la discusión actual sobre los programas educativos de la enseñanza universitaria es que se proponen iniciativas y apoyos a estudiantes con TDAH. Por ejemplo, se analiza la idoneidad de tomar apuntes como estrategia para enfocar la atención en el conocimiento o si es mejor proporcionar al estudiante los materiales elaborados anticipadamente por el docente, que puedan facilitarle al estudiante la apropiación del contenido y optimizar su rendimiento (Maydosz y Raver, 2010). Actualmente, las iniciativas y adaptaciones recomendadas para estos estudiantes en el contexto universitario se centran en tres aspectos (Ortiz y Jaimes, 2007; Moreno, 2011):

- Definir la figura del tutor académico que se encargue de dirigir y asesorar al estudiante con relación a la carga horaria asignada, de supervisar las habilidades académicas indispensables, etc.
- Programar cursos y talleres orientados a la adquisición de técnicas de estudio y que además se enfoquen en habilidades para solución de problemas y habilidades sociales.
- Ajustes académicos curriculares. Entre otros, se han propuesto las siguientes:
 - Considerar las limitaciones atencionales y cognitivas de los estudiantes con TDAH en la integración de los grupos en las diferentes asignaturas.
 - Estructuración y planificación de la docencia: precisión de los objetivos docentes, exposición del índice de contenidos temático, síntesis e introducción explicativa previa al inicio de las clases, etc.
 - Adaptación de los exámenes: se propone identificar o destacar el texto y/o actividades relevantes para el desempeño del alumno en la evaluación y programar un tiempo de ejecución adicional.
 - Tutorías presenciales encaminadas al seguimiento de hábitos y planificación de trabajo, organización de la materia, esfuerzo a medio y largo plazo, etc.

Es importante que en la educación no solo se incluyan el estudiante y el profesor, sino que también deben estar involucrados los padres de familia y la institución educativa. A continuación se detallan una serie de estrategias con base en la investigación efectuada para que sean desarrolladas en alumnos con este trastorno, cabe mencionar que cada individuo es único, aunque sea diagnosticado con el mismo síndrome y esté medicado de la misma manera, algunas estrategias pueden

ser efectivas para unos, mientras que para otro no lo son, se recomienda estar cambiando constantemente ya que el uso de las mismas por un tiempo prolongado llegan a ser aburridas para el estudiante.

- *Concentrar a estas personas en aulas no muy numerosas*, para que el profesor pueda brindar una mejor atención a quienes padecen este trastorno.
- *No se le deben de dar varias instrucciones al mismo tiempo*, esto provoca que abandonen las tareas, debido al agotamiento que enfrentan tratando de realizar varias actividades a la vez.
- *Mantener contacto visual constante*, para conservar la atención y evitar distracciones por parte del estudiante en el salón de clases, para lo cual es recomendable sentarlo en un lugar visible y lejos de una ventana.
- *Poner las materias que requieren más atención en las primeras horas de clase*, debido a que al final la capacidad y el control para mantener la atención se encuentran agotadas.
- *Permitirles movimientos constantes*, es decir ponerlos a borrar el pizarrón, o a repartir material a sus compañeros, tomar la asistencia, etcétera.
- *Otorgar más tiempo en la realización de exámenes*, debido a la sintomatología de su trastorno requieren de un tiempo más prolongado en la resolución de cuestionamientos y de resolver problemas o bien si el examen es extenso permitirle realizarlo en dos partes, una al inicio y otra al final o al siguiente día.
- *Emplear dinámicas grupales*, con la finalidad de integrar al alumno con el resto de sus compañeros, así como retroalimentar los temas.
- *Comunicación constante y actitud positiva*, para que el estudiante tenga confianza en preguntar lo que no ha entendido.
- *Fomentar actividades sociales*, para que el alumno pueda socializar con los compañeros.
- *Diseñar un sistema de control de conducta*, que permita eliminar desviaciones en la conducta y enseñarle cómo actuar ante los distintos problemas que se presentan dentro del entorno, esto ayudará a que se sienta más seguro.
- *Los tiempos para la realización de tareas deben ser acordes a las habilidades*, los profesores deben conocer cuáles son las actividades en las que tienen más dificultades y permitirles más tiempo para la entrega de las mismas.
- *No ridiculizarlos ante sus compañeros*, no exponerlos a estas situaciones ya que provoca en ellos situaciones de inadaptación escolar.
- *No ponerles etiquetas*, ya que esto puede marcarlos durante toda su vida, se debe ser muy cuidadoso en este aspecto.
- *Elaborar una calendarización de exámenes y actividades*, la cual deberá de tener el alumno en un lugar visible para recordar y evitar el incumplimiento de los mismos.

En conclusión es importante que los profesores estén informados acerca del tema ya que pueden presentarse en su aula este tipo de estudiantes y como parte de su educación conocer si su alumno esta medicado, deberán también notificar a los padres sobre la conducta del mismo en el ambiente escolar, en el caso de estudiantes universitarios notificar al departamento Psico-pedagógico. Por lo regular sufren del rechazo de sus compañeros y son objetos de bullying; ellos necesitan

enseñanza, supervisión, aceptación por parte de sus compañeros, su procesamiento no es el mismo, la mayoría de los estudiantes pueden sobresalir sin aprender estrategias, los del TDAH no pueden estar sin ellas, necesitan constantemente recordatorios.

REFERENCIAS

- Cantabria, f. a. (2012). *TDAH en el aula "Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad" guía para docentes*. Imprenta Cervantina, S.L.
- Fernández, A. (10 de Junio de 2016). *CienciaUNAM*. Obtenido de http://ciencia.unam.mx/leer/572/Adultos_con_deficit_de_atencion
- Gratch, L. O. (2009). *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD) Clínica, diagnóstico y tratamiento en la infancia, la adolescencia y la adultez*. México: Editorial Medica Panamericana.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2016). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- INEGI, I. N. (2015). *Cuentame INEGI*. Obtenido de <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/nay/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=18> (22/Dic/2017)
- Janín, B. (2007). *Niños desatentos e hiperactivos, ADD-ADHA: reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*. Buenos Aires: Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Maydosz, A. y Raver, A. S. (2010). Note taking and university students with learning difficulties: What supports are handed?. *Journal of Diversity in Higher Education*, 3(3), 177-186.
- Mexicanos, P. (21 de Junio de 2016). *Mexicanos Primero*. Obtenido de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/central-de-prensa/boletines/1530-icre-en-que-lugar-esta-nayarit-en-educacion> (19/12/2017)
- Moreno, I. (2011). Perspectivas actuales del alumnado universitario con TDAH. Conferencia no publicada. Universidad de Córdoba.
- Ortiz, L. S y Jaimes, M. A. L. (2007). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 50(3), 125-127.
- Romero, J. F., & Lavigne, R. (2013). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos*. España: Tecnographic, S.L.
- Santamaría, V. R. (2010). *El Trastorno por Déficit de Atención*. México: COPYRIGHT 2010 LULU PRESS INC.
- Vásquez MJ, Cárdenas EM, Feria M, Benjet C, Palacios L, De la Peña F. (2010). *Guía clínica para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón De La Fuente.

Interculturalidad (es), discurso (s) y práctica (s). El caso de la Universidad Autónoma de Nayarit

Galván Meza Norma Liliana
galvan.meza@gmail.com
Pérez Ocampo Hugo Fabio
fabio.perez@uan.edu.mx

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis:

Educación Inclusiva

Tipo de trabajo:

Reflexiones, ensayos o aportaciones en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

El contexto educativo universitario en la actualidad se ha posicionado como un espacio de representación de propuestas educativas y programas llamados interculturales, desde lo emanado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Comisión General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), a partir del surgimiento de un cúmulo de discursos en torno al reconocimiento de la diversidad cultural, con un fuerte énfasis en la atención de la población indígena inmersa en las actividades universitarias, en las que se definen y dotan de significado a nivel conceptual, estratégico y práctico la atención a la diversidad.

En este sentido, el fenómeno de la interculturalidad en las propuestas educativas de nivel superior, presupone un modelo de gestión propio para la atención a la diversidad cultural, con repercusiones a nivel político, socio-cultural, económico y educativo, que dan cuenta de una gran diversidad de representaciones y entendimientos de la interculturalidad que presupone que las relaciones de y entre los individuos partícipes de la acción educativa, se den en condiciones de respeto e igualdad, donde prevalezca el diálogo y reconocimiento de la diversidad cultural.

En el desarrollo de este documento se pretende, identificar, analizar y describir los sentidos de la interculturalidad, desde el contexto social e institucional en el que subyacen y dotan de sentido a los discursos y las prácticas llamadas interculturales. Articulando la interculturalidad, desde de dos escenarios de representación, el primero el que se establece en las declaratorias documentales y normativas institucionales de la interculturalidad, y el segundo, el que se construye desde las elaboraciones discursivas de sus actores en contexto: Gestores Educativos, Docentes y Estudiantes, elegidos para la realización de esta investigación.

El aporte fundamental de este estudio radica en identificar singularidades y particularidades sobre la explicación del fenómeno de la interculturalidad, a partir del su abordaje en el caso específico de la Universidad Autónoma de Nayarit, recuperando los discursos y las prácticas que se producen in situ por sus actores, en el que la interculturalidad en el ámbito educativo universitario, se visualiza como un constructo social y a su vez como apuesta política, producto del establecimiento de políticas sociales y educativas emanadas desde el Estado, que presenta múltiples aristas, por lo que paulatinamente se han incorporado y construyendo visiones contrastantes, que han generado crisis y discusiones en cuanto a su sentido práctico, ya que estas parten de un discurso dominante que trata de dotar de sentido a lo que se nombra como interculturalidad.

Dando cuenta de visiones y lógicas tanto políticas, sociales, culturales, económicas y educativas que están puestas en juego en los entornos educativos universitarios, en los que persisten ideas en torno al desarrollo de los pueblos indígenas, para describir la realidad que atañe al fenómeno de la interculturalidad en la educación superior, representada desde dos fuerzas de interés y tipos de instituciones; es decir, por las universidades interculturales que en teoría promueven e incorporan a través de sus proyectos educativos las necesidades, expectativas, visiones e intereses de grupos vulnerables y comunidades indígenas, y las no interculturales que indiscutiblemente promueven y operan programas compensatorios para la atención a estudiantes indígenas, desde discursos y prácticas encaminadas hacia el reconocimiento de la diversidad cultural, colocando el énfasis en la formación de sujetos, provenientes de comunidades indígenas que se incorporan en las universidades. En las que suponemos persisten las lógicas de un proyecto educativo hegemónico en el que imperan los ideales de progreso a favor de las comunidades indígenas, desde la traducción y aplicación de políticas educativas emanadas desde el Estado y operacionalizadas en sus instituciones educativas.

Para dar cuenta de lo anteriormente descrito, se ha realizó un acercamiento teórico-metodológico desde la construcción de una etnografía doblemente reflexiva establecida por Dietz & Mateos (2011), para lo cual fue necesaria la realización de entrevistas con actores institucionales, acompañado de un ejercicio de observación participante y el registro de notas de campo, que permitieron acercarnos a documentos oficiales, discursos y actividades que dotan de sentido a la interculturalidad en la Autónoma de Nayarit.

Sustentación

Esta investigación se plantea con el propósito de identificar y describir correspondencias o divergencias entre los sentidos que se inscriben entre el discurso y la práctica intercultural. Concepto que emerge del reconocimiento de la “diversidad cultural”, como el sello característico de las sociedades democráticas contemporáneas, emanado desde el Estado y que nos erige como sociedades abiertas y culturalmente diversas, a partir del establecimiento de modelos pluri y

multiculturales que han sido fuertemente criticados, ya que aluden únicamente a reconocer que vivimos y habitamos un mundo diverso, sin embargo, esta diferenciación deja entrever las condiciones asimétricas y desigualdades que existen entre los unos y los otros o los más favorecidos y menos favorecidos (Stavenhagen, 2013; Tejerina, 2011; Dietz & Mateos, 2011; Giménez 2003).

En este sentido, la interculturalidad como concepto y traducido en prácticas, apunta no únicamente el reconocimiento de la diversidad cultural, por el contrario supone que las relaciones e interacciones entre los culturalmente diversos se den desde posiciones de respeto, igualdad y convivencia pacífica (Shcmelkes, 2013; Tejerina, 2011; Giménez 2003). A partir de lo anteriormente expuesto y como se discute a lo largo del documento, el interés redunda en la colocación de la interculturalidad como concepto y práctica en el ámbito educativo, específicamente en el nivel superior, en el escenario de representación de la Universidad Autónoma de Nayarit.

A partir de la colocación del discurso intercultural en las universidades no interculturales mexicanas, vista como apuesta política y social para el establecimiento y ejecución de políticas educativas y la operación de programas para la inclusión de la población indígena en la educación superior, como una forma de concreción de sujetos de derecho enmarcados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos así como en instrumentos jurídicos Internacionales y nacionales, que da muestra de una gran variedad de significados discursivos y prácticos.

El siglo XX como momento histórico para la educación de las poblaciones indígenas en México cobró relevancia a partir del reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica del pueblo mexicano, en el que proliferó y se posicionó un enfoque para la educación indígena desde los ideales por la castellanización de las comunidades indígenas, como símbolo de prácticas educativas inclusivas a las establecidas nacionalmente, partiendo del supuesto de que todo mexicano (indígenas y mestizos), tenían que enseñárseles en las escuelas a hablar, leer y escribir el castellano, iniciativa que se dictó desde la Secretaría de Educación Pública en 1921, de la que José Vasconcelos estaba al frente, teniendo como resultado un proyecto educativo de carácter homogeneizante y totalizador, pero fue hasta el año de 1993 que se expresó en la Ley Federal de Educación, la intención de establecer una educación intercultural y bilingüe (De la Peña, 2002).

Por lo que desde esta investigación, se parte del interés por abordar los sentidos discursivos y prácticos de la interculturalidad, ya que en las últimas décadas en México se ha posicionado la interculturalidad como objeto de debate, a raíz del establecimiento de una gama de dispositivos políticos y educativos, encaminados hacia la construcción de proyectos educativos que propicien la equidad socio-cultural de los individuos, desde el reconocimiento e incorporación de la diversidad cultural en el ámbito educativo.

Partiendo de que la interculturalidad se ha orientado hacia el ámbito de la educación superior, colocando su énfasis en las orientaciones sobre la atención que se brinda a la diversidad cultural, considerándola en algunos casos como cuestiones exclusivas de atención a grupos indígenas y que dista mucho de serla a partir de iniciativas que han permitido coadyuvar a la equidad educativa para toda la población.

Sosteniendo que la interculturalidad se construye y dota de significado en cada contexto educativo en específico, y señalando a partir de algunos de los trabajos revisados en torno a la interculturalidad en educación superior, que estos se enfocan en profundizar en los sentidos del término, en el que todos asumen, usan y definen una versión de interculturalidad situada en contextos universitarios definidos como interculturales, que de forma discursiva refiere al establecimiento de un proyecto educativo abierto e incluyente a la diversidad étnica y cultural, y que desde nuestra particular forma de entender el fenómeno de la interculturalidad, creemos que estos siguen circunscrito a las lógicas de un proyecto hegemónico-occidentalizado en el que subyacen nuevas formas discursivas y prácticas institucionales que implican formas encubiertas de colonialismo, es decir, la continuidad del proyecto educativo nacional.

En este sentido, es preciso resaltar que en el sistema educativo mexicano ha permeado un discurso de homogeneidad entre la población que se atiende en las universidades, lo cual visibiliza asimetrías económicas y educativas principalmente, entre sus estudiantes, lo cual tiene mayores repercusiones en la población indígena escolarizada, quienes continúan en su constante lucha y demanda de espacios para la transmisión de conocimientos, reivindicando y exigiendo su derecho a la educación, no solo a la básica/obligatoria, sino también a la superior, fenómeno que se ha circunscrito desde las bases del entendimiento de la interculturalidad y representado en un campo cargado de discursos, simbolismos, utopías y visiones opuestas o compartidas, que no han sido suficientemente potentes para dar cuenta de grandes avances para garantizar el acceso equitativo a la educación universitaria de la población mexicana.

Prueba de ellos es que las poblaciones indígenas tienen un acceso más restringido a la educación superior, comparado con el resto de la población de México, debido a que el sistema superior universitario se muestra incompetente para garantizar la cobertura en todas las latitudes del país, es decir, la juventud indígena sigue siendo excluida de la educación superior, aun cuando se han creado propuestas educativas interculturales y que su establecimiento data del 2004 , “como un mecanismo para elevar el acceso a la educación superior de la población marginada (y de conocimiento) en México” (Silas, 2011, p.1), impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), con el fin de desarrollar una propuesta educativa de nivel superior pertinente, las llamadas “Universidades Interculturales” constituyendo:

Un esfuerzo histórico de descolonizar al sistema universitario, de diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos, de descentralizarlo y de regionalizarlo. A diferencia de la

tradición occidental, urbanocéntrica y de fuertes sesgos clasistas que arrastra la universidad pública en México hasta la fecha (Martí i Puig & Dietz, 2014, p. 15)

Si bien, el establecimiento de estas instituciones de corte intercultural, refleja una intención de flexibilidad, adaptación, diseño y aplicación de planes y programas académicos de nivel superior con características decolonizadoras, es decir, en concordancia con las necesidades locales y regionales que determinan los saberes a transmitir pensados desde la cosmovisión indígena y para los jóvenes indígenas en edad de escolarización universitaria, esto se ve materializado en proyectos profesionalizantes pensados para estas comunidades en específico y que:

Puedan contribuir a impulsar iniciativas socioculturales, asociativas, micro empresariales y ambientales desde sus propias comunidades y regiones, sin imponer desde afuera o desde arriba soluciones desarrollistas o asistencialistas, sino un ir y venir entre los saberes comunitarios y los conocimientos académicos. (Martí i Puig & Dietz, 2014, p. 15)

Aún con la apertura de las universidades interculturales, no podríamos aseverar que esta problemática esté resuelta, por el contrario, se agudiza al no contar con el número suficiente de instituciones de educación superior pretendidamente interculturales, incrementando las brechas de diferenciación entre los jóvenes mexicanos, ya que para el joven indígena esto representa el abandonar a su familia, el dejar su grupo social de pertenencia, salir de su lugar de origen, es decir, movilizarse, en la búsqueda de un espacio para desarrollarse profesionalmente. Para estos jóvenes movilizarse a otro contexto sociocultural y el incorporarse en la educación superior representa un reto, ya que se enfrentan ante nuevas formas de ser, de pensar y de vivir, complejizando así el entendimiento de la práctica educativa denominada intercultural, por lo que el estudio de los sentidos asignados a la práctica educativa intercultural, debe de ser estudiada desde las formas discursivas individualizadas de los actores que construyen pensamientos y da sentido a sus prácticas.

Ya que la incorporación de la población indígena en las universidades con asentamiento en ciudades y capitales de los estados mexicanos, dejan al descubierto la vulnerabilidad, la exclusión y la desigualdad que han sufrido las comunidades indígenas por el paso de los años, las que han sido mitigadas a través de la creación de instituciones para la atención de asuntos indígenas, programas asistencialistas y la enunciación de políticas públicas para su atención, que sí bien podríamos considerar que ha existido un avance en materia de reconocimiento e interés por este grupo social, estos se han convertido en mecanismos para la reproducción de un orden generalizado en donde se alardea que la educación es para todos.

Por lo que se toma posición ante diversas posibilidades de expresiones de la interculturalidad en las universidades, producto del contexto socio-histórico, socio-cultural, económico y político, que se muestra dinámico y cambiante, así como por las orientaciones dadas por los actores estatales e institucionales que la significan a partir de la elaboración de discursos y prácticas.

Lo que vuelve evidente el abordaje del estudio de la interculturalidad desde un posicionamiento crítico que permita el estudio de las heterogeneidades⁸⁸ presentes en las agrupaciones sociales universitarias, caracterizados por una participación desigual y diferencial de los sujetos en los propuestas educativas interculturales y no interculturales, condición que genera multiplicidad de significados, mensajes y representaciones culturales que favorecen o entorpecen la intercultural, llevando a los sujetos a la participación de procesos interculturales que en palabras de Clifford (1990) citado por García Canclini (1995), se dan en un clima de tensión entre desterritorialización y territorialización, a partir de donde se renuevan las prácticas del conocimiento de la interculturalidad.

En este contexto, es posible el destacar las formas específicas de conceptualización del espacio educativo, entendido como “espacio cultural” término acuñado por Low (2011) al que le agregaría el prefijo inter-cultural, presentado como un reforzador de nociones clasistas y de exclusión social, lo que conduce a la formulación de un análisis socioespacial e histórico de la ocupación del espacio educativo que me permita desentrañar la forma de integración de los colectivos indígenas en las universidades, dando cuenta de las tensiones, resistencias y facilidades que se codifican en el espacio educativo, considerado como un terreno de representación y aplicación de políticas educativas y programas establecidos por el Estado y reproducidas por la universidades, en el que se encuentran los unos y los otros interactuando en el desarrollo de las actividades educativas.

Es así que problema educativo intercultural desde esta investigación, se plantea a partir del abordaje de los sentidos desde y con los diferentes actores que configuran el reconocimiento de la interculturalidad y su implementación en las universidades, pensado como un proyecto inclusivo y a su vez reproductor de un “orden de conocimiento”, del que las instituciones educativas han sido partícipes y siguen contribuyendo a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales y que cierta gente es más apta para pensar que otras, (Walsh, 2008, p. 28) dando cuenta que las instituciones universitarias siguen reproduciendo modelos occidentalizados de conocimiento.

Por lo que se determinó como unidades de análisis principalmente la Universidad Autónoma de Nayarit, a partir del acercamiento con los jóvenes indígenas y los actores educativos (gestores educativos y docentes), con la finalidad de mostrar una visión analítica que permita contrastar los enfoques discursivos y prácticos de la interculturalidad presentes en las universidades, entendiendo a la interculturalidad a partir del encuentro de los indígenas y los no indígenas (mestizos) en la actividad educativa, reconociendo la diversidad cultural y las prácticas diferenciadas a partir de conceptualizaciones socio-históricas, contextos socio-culturales, económicos y

⁸⁸ Heterogeneidad significa, directamente, participación segmentada y diferencial en un mercado internacional de mensajes que penetra por todos lados y de maneras inesperadas el entramado local de la cultura, llevando a una verdadera implosión de los sentidos consumidos/producidos/reproducidos y a la consiguiente desestructuración de representaciones colectivas, fallas de identidad, anhelos de identificación, confusión de horizontes temporales, parálisis de la imaginación creadora, pérdida de utopías, atomización de la memoria local, obsolescencia de tradiciones" (Brunner). Citado por García Canclini (1995:31)

políticos específicos, con la finalidad de reflexionar acerca de los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales, dadas por los actores y “arraigados en políticas de identidad nacional, regional y étnica que trascienden en un discurso con etiquetas interculturales” (Dietz, 2011 Pp. 56-57), por lo que nos planteamos contestar la pregunta: ¿Cómo se traduce y caracteriza la interculturalidad en el entorno educativo de la Universidad Autónoma de Nayarit, desde las elaboraciones discursivas y prácticas de los actores: Gestores Educativos, Docentes y Estudiantes?

Ruta metodológica

Se propone un diseño de un marco metodológico que permita discutir y analizar la interculturalidad en las universidades desde las aproximaciones teóricas que explican el objeto de estudio de manera interdisciplinar. Es así que el paradigma metodológico desde el cual se enmarca el objeto de estudio es el constructivista, como una forma de reconstrucción del mundo, en donde los significados son producto de la participación activa del sujeto como constructor de su realidad, por lo que Guba & Lincoln (2002, p.128) sostienen que “el constructivismo se basa en razonamientos hermenéuticos y dialógicos”, por lo que las construcciones sociales se dan a partir de construcciones individuales y grupales que dan sentido a sus prácticas.

Estas construcciones tendrán que ser interpretadas mediante un ejercicio dialógico, a partir de la descripción y entendimiento de las prácticas de los actores universitarios (gestores educativos, docentes y estudiantes), presentes en sus relatos y visibilizados desde sus formas de organización, lo que en palabras de Flick (2007, p.19) representaría “el estudio de las practicas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana... haciendo justicia a la diversidad de la vida cotidiana”, implicando así un trabajo vinculante e interactivo entre investigador-investigado. Es por tanto que el método cualitativo, lo consideramos como el más potente para dar cuenta de las relaciones sociales de y entre los actores en contraste con los discursos, formas y prácticas desde la posición que guardan en el entramado educativo.

La decantación por un método cualitativo en este estudio en particular, se inscribe desde la importancia de recuperar la comunicación que se genera entre el investigador y los sujetos investigados, entrando en juegos las subjetividades de ambas partes, como medulares en el proceso investigativo (Flick, 2007, p.20), y por ende permitiría la comprensión y análisis de prácticas culturales e identitarias prevaecientes en un lugar y tiempo determinado, como lo es la institución educativa. Por lo que, el incluirse en estos espacios educativos diferenciados, invita al sujeto al ordenamiento de su bagaje identitario, cultural y étnico para el reconocimiento de su locus de enunciación y que la investigación “se oriente a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos” (Flick, 2007 p.27).

El desarrollo de un método cualitativo de corte etnográfico, en esta investigación permite describir y analizar el objeto de estudio desde la perspectiva de los sujetos

participantes en el mismo. Aguirre (1997, p.3) define a la “etnografía” como el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma, mientras que Restrepo la define como:

“La descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de estas dos dimensiones es, sin lugar a dudas uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspectiva y el alcance de la etnografía...lo que busca un estudio etnográfico es describir contextualmente las relaciones complejas entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular (sea esto un lugar, un ritual una actividad económica, una institución, una red social o un programa gubernamental)”, (2016, p.16).

Esta estrategia metodológica permite hacer énfasis en cuestiones socioculturales que dan forma a un resultado descriptivo e interpretativo de la situación prevaleciente en las instituciones universitarias. Es por tanto que, el diseño metodológico de una etnografía doblemente reflexiva propuesta por Dietz & Mateos (2011, Pp.152-153), se muestra como una guía potente que permite abordar el objeto de estudio a partir de la triangulación y análisis entre los procesos interculturales en la educación superior desde tres dimensiones que visibilizan el fenómeno de la diversidad presente en la universidad. Recuperando la perspectiva de los actores partícipes de la actividad educativa, articulando tanto los discursos y las prácticas, con la pretensión de describir e interpretar lo que sucede en el entramado educativo desde tres dimensiones: 1) La semántica: centrada en el actor, en el discurso y los saberes, 2) La pragmática: centrada en la interacción, en la práctica y los haceres, y, 3) La sintáctica: centrada en la institución, en la estructura societal y en los poderes.

Siguiendo a Dietz & Mateos (2011) es que a partir de la perspectiva de los actores en el campo educativo, se podría dilucidar y estudiar el fenómeno de la interculturalidad en un nivel discursivo y práctico, desde las relaciones e influencias que tienen los actores ante el objeto de estudio, y así comenzar con el ejercicio dialéctico reflexivo de la investigación en dos sentidos, el primero que permita la reflexionar en la posición como investigador-académico frente al objeto de estudio y el segundo la reflexividad frente a los actores elegidos en el estudio, por lo que recurro al ejercicio de la reflexividad propuesto por Guber quien argumenta que:

“La reflexividad inherente al trabajo de campo, consiste en el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la interacción, diferenciación y reciprocidad de la reflexividad del sujeto cognoscente-sentido común, teoría, modelos explicativos y la de los actores/sujetos de investigación” (2005, p.50).

Seleccionando el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit, en función del siguiente argumento. Institución pública autónoma, no intercultural, en la que ha proliferado el posicionamiento de un discurso intercultural, que irónicamente en su normatividad vigente así como en documentos institucionales no tiene como fundamento una perspectiva intercultural, solo se encuentra como una mención

aislada, tangencial, que no se refleja en planes ni programas de estudio, por lo que comienza a posicionarse en el ideario institucional a partir de su participación en el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), proyecto administrado por la Asociación Nacional de Universidades superior para jóvenes indígenas, evidenciando ante las autoridades educativas de todos los niveles y la sociedad nayarita, que la UAN contribuye a la construcción de una sociedad incluyente, democrática, respetuosa y tolerante, a través de la formación profesional y la atención a la diversidad cultural e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES), y el establecimiento del Programa de Atención a Estudiantes Indígenas de la UAN (PAEIU) en el 2014. Desarrollando propuestas académicas planteadas como una oportunidad de ingreso a la educación

En este sentido, el trabajar con base en tres dimensiones bajo las cuales se analiza el discurso y la práctica intercultural (la semántica, la pragmática y la sintáctica), nos lleva a la articulación de las perspectivas emic y etic a partir de la selección de las técnicas, estrategias y desarrollo de herramientas idóneas para la recolección de la información.

Desde la dimensión semántica, la que se centra en el actor, en el discurso y los saberes, se recopiló la información mediante entrevistas etnográficas semiestructuradas, en este sentido, se entabló el diálogo con base en un guion de entrevista preestablecido, en torno a temáticas a explorar con los actores en contexto, no siendo estas de carácter limitativo, es decir, ya que durante el desarrollo de la entrevista el diálogo fluyó y aparecieron elementos importantes que no se habían considerado en un diseño inicial de entrevista, fungiendo esta guía como un recordatorio de los ejes temáticos a explorar más que una receta o instrumento limitativo.

Para la exploración de la dimensión pragmática centrada en la cultura y en la praxis, se recurrió a la observación participante, insertándose en los contextos educativos en diferentes periodos de tiempo donde se desarrolla la actividad educativa, visualizando el espacio educativo como el lugar en el que se significan las prácticas, lo que permitió tomar notas en cuanto al conocimiento de aspectos inherentes a comportamientos y características que describen las propuestas educativas interculturales.

En cambio para el abordaje de la dimensión sintáctica, centrada en la institución, en la estructura societal y en los poderes, se tuvo la oportunidad de participar en eventos académicos y extraescolares insertándose en diversos escenarios de diálogo con los actores institucionales, participando en talleres, congresos tanto de estudiantes como de académicos y de los cuales surgieron invitaciones interesantes para la participación de otros eventos de carácter académico en el que uno de los ejes centrales para la discusión es la interculturalidad.

A partir de la inserción en dicha universidad, se hace posible el registro de hechos relevantes a partir del diseño de guiones de entrevistas, y la recuperación de las narrativas de los actores, producto del diálogo formal e informal que se entabla con los mismos, la visualización del fenómeno en el contexto en el que se desarrollan las prácticas y se significa la interculturalidad, así como la revisión documental como una forma de acercamiento al discurso intercultural que permea en la institución, acompañado de las elaboraciones del investigador observadas y pensadas durante la estadía en la universidad, con el objetivo de identificar los sentidos de la interculturalidad dada desde sus actores en contexto, así como un acercamiento a los procesos que definen las propuestas formativas interculturales desde discursos interiorizados o legitimados.

La caracterización de los tipos de actores permitió determinar el tamaño de la muestra, que se construyó a partir de la técnica de la “bola de nieve” (Taylor & Bogdan, 1987), la cual inició a partir de un contacto inicial con un actor en cada universidad, mismo que nos fue redireccionando y presentando con otros gestores educativos, docentes y estudiantes, que pudieran abonar a la construcción del proyecto de investigación, generando así una red de relaciones con los actores institucionales en concordancia con la caracterización pre establecida. La dificultad en la elección de esta técnica, redundó en el número de personas a entrevistar debido a la amplitud de casos seleccionados, en un inicio se trató de abordar al mayor número de actores posibles, sin embargo, esto no fue operativamente factible, hasta que se tomó la decisión de establecer que nos acercaríamos a cuando menos 2 gestores académicos, 3 docentes universitarios encargados de los procesos formativos de los estudiantes y 3 estudiantes, siendo este un total de 8 actores.

Resultados y aportaciones

En el siguiente apartado se muestra un análisis en el que se resaltan los aspectos más relevantes que para el grupo de actores entrevistados en la UAN, gestores educativos, docentes y estudiantes se muestran como nodales al momento de identificar y definir las propuestas o planes para el abordaje de la interculturalidad en la universidad, producto de sus elaboraciones discursivas, las notas de campo recogidas y la observación participante.

Desde el análisis de la dimensión “emic” y en específico en la categoría “contexto social e institucional en el que subyace la propuesta educativa” se destaca lo siguiente:

En la UAN la temática de la interculturalidad ha tenido presencia desde hace más de una década, desde el 2003 en el que se iniciaron los trabajos para la construcción de un programa de interculturalidad, y que hasta la fecha no ha logrado concretarse, por la variedad de significados discursivos y prácticos que se han construido en torno al concepto. Por lo anterior, es que se encuentran visiones encontradas, entre los usos

del término, prueba de ello es que no se ha logrado consolidar la institucionalización de políticas claras para marcar el rumbo de la interculturalidad en la UAN, y que en consecuencia considere en su implementación una perspectiva que permee en todas las actividades educativas y que genere un cambio institucional desde el ámbito educativo, hasta los ámbitos social, político y cultural universitario.

Para la UAN, el uso del concepto de interculturalidad se ha posicionado desde el plano discursivo como una estrategia de acción afirmativa a favor de un sector social históricamente reconocido como marginado, como lo es el indígena. En este sentido, es que prevalece el entendimiento de la interculturalidad como sinónimo de atención a indígenas, orientación que no es compartido por un grupo de gestores educativos, docentes especialistas en el tema y estudiantes.

Desde el análisis de la dimensión “etic” y en específico en la categoría “procesos, programas y prácticas que definen las propuestas de atención a la diversidad cultural” se destaca lo siguiente:

En diferentes momentos, se han presentado iniciativas por parte de los mencionados gestores educativos y docentes, orientadas a alejar a la comunidad universitaria del entendimiento de la interculturalidad como sinónimo de atención a estudiantes indígenas, sin embargo, dicho cometido no se ha logrado consolidar por falta del apoyo institucional. Dicha situación que ha generado descontento en el grupo de trabajo que inicio con el establecimiento de este programa de interculturalidad, que su creación data del año 2003, hasta verse debilitado por la salida de algunos de sus integrantes; a pesar de ello más de alguno continúa, pero sin ver algún resultado concreto.

El modelo educativo de la UAN, no contempla la perspectiva intercultural, sin embargo, en el documento rector para la reforma académica del 2003, se menciona de manera aislada que la universidad reconoce y atiende a la diversidad cultural, por lo que funcionarios y directivos de la institución hacen valer de este recurso para declarar que están planteando estrategias y se realizan actividades para el reconocimiento de la diversidad cultural; sin embargo, no establecen de manera clara y puntual su entendimiento sobre el concepto, y por consiguiente lo encasillan únicamente a la atención del sector estudiantil indígena.

En este sentido la encargada del programa de interculturalidad y el PAEIU, visualiza la interculturalidad en la universidad en este momento, como “una utopía”, como algo que se pretende seguir y establecer. Desde su punto de vista se parte del desinterés por algunos directivos, funcionarios y docentes en el tema de la interculturalidad y desde elaboraciones ambiguas. Por lo que nombra la interculturalidad en la universidad son acciones y formas de pensar principalmente, que han servido para alardear se atiende a la diversidad cultural, por el simple hecho de que se atienden estudiantes indígenas en la UAN.

A pesar de lo anterior, es posible afirmar que, han existido avances y progresos en la universidad en materia de reconocimiento de la diversidad cultural y en específico a partir de la implementación del PAIIES y PAEIU, aún cuando estas acciones no tienen un rumbo de acción específico. Sin embargo, también señalan que estos esfuerzos no tienen realmente trascendencia en los contenidos curriculares y en los procesos formativos, por lo que en la actualidad se trabaja en la incorporación de la temática de la interculturalidad desde el programa institucional de ejes transversales, a partir de una unidad de aprendizaje optativa llamada interculturalidad.

Desde la aparición del PAIIES en el 2003 la universidad ha centrado sus esfuerzos en mantener actividades de acompañamiento escolar para la población indígena, haciéndose llegar de recursos para la atención única y exclusivamente de la población indígena, por lo que el estudiante que se autodenomine indígena tiene la oportunidad de acceder a los espacios, actividades y beneficios establecidos en dicho programa. Por su parte el PAEIU, programa que surge como continuación a lo establecido en el PAIIES en el 2003, se asocia con un espacio físico, un aula en la que los estudiantes pueden congregarse para recibir apoyo académico y establecer relaciones de convivencia social con estudiantes de diversos orígenes étnicos, en su mayoría nayeeris y wixáritari, además, en dicho espacio se les facilita el préstamo de equipo de cómputo con acceso a internet, impresiones y se les brinda información acerca de becas y trámites administrativos.

Por lo que la atención a la diversidad cultural como es notorio, se ha dado a partir de la operación de dicho programa. Es así que resalto la inexistencia, al menos documental, de un programa declaradamente institucional relativo a la interculturalidad enfocado al reconocimiento de la diversidad cultural en la universidad, alejado del discurso en el que se empata interculturalidad con atención a indígenas.

Desde el análisis de la dimensión “emic/etic” y en específico en la categoría “discursos y prácticas que construyen interculturalidad” se destaca lo siguiente:

La UAN ha realizado diversas actividades académicas y extra académicas en torno al reconocimiento de la interculturalidad, mismos que se han realizado desde diferentes posiciones y en diferentes sentidos; por ejemplo, la UAN, anualmente oferta cursos para el aprendizaje de las lenguas maternas wixárika y nayeeri,; o por otro lado a inicios de 2018 se presentó y aprobó ante el Consejo General Universitario, la traducción del reglamento de estudios del español al wixárika. En este sentido, a partir del relato de la secretaria de docencia entrevistada, suscribe que existe la apertura a la transmisión e importancia de los saberes tradicionales.

Sin embargo, una postura contrastante es la que expone la Coordinadora del PAEIU, quien relata que más que existir una apertura al diálogo y transmisión de saberes, la

UAN ha caído en el exhibicionismo, no hay un mecanismo que permita el empoderamiento y la transmisión de la cultura indígena ante el colectivo universitario, por lo que los saberes tradicionales son ignorados. Es así que, aún cuando se realicen actividades de intervención comunitaria, talleres y congresos, la perspectiva intercultural ha sido poco atendida por algunas autoridades universitarias.

Iniciativa que sigue vigente, esto deja entrever que en la UAN, han surgido diferentes propuestas para la atención a la comunidad indígena, desde diferentes posiciones institucionales. Sin embargo, estas no han logrado articular sus actividades, por el contrario creo que han frenado el avance hacía la construcción de un proyecto institucional que definan las líneas de acción para la interculturalidad, en el que uno de sus ejes primordiales considere la atención a estudiantes indígenas universitarios, dejando de lado el entendimiento de interculturalidad con sinonimia de indígenas.

Notas finales

Se puede afirmar que la UAN, no incorpora en su totalidad las representaciones culturales y simbólicas de la población indígena, sus valores y formas de ser y vivir. Sino que por el contrario se reconoce y atiende parcialmente y se establecen proceso de negociación con la diferencia, en los que el sujeto indígena se asume como tal, pero incorporándose, apropiándose y modelando productos culturales, propios de las prácticas educativas, por su incorporación a la universidad; lo cual es producto de la sujeción a diversos programas y beneficios que producen control social. Ejemplo de ellos son los programas de atención a estudiantes indígenas y los incentivos económicos

Se visibiliza una fuerte injerencia del Estado y sus instituciones, en el entendimiento de la interculturalidad, como sinónimo de incorporación de la población indígena a la universidad; por lo que la universidad, tiene como fundamento la continuidad de políticas de identidad, que son incorporadas de manera diferenciada y adaptadas según las posibilidades e intereses institucionales, partiendo del reconocimiento parcial y diría superficial de la diversidad cultural y visibilizando ahí la apertura para enclavar el discurso intercultural, en el que existen pocas posibilidades de irrumpir en los dispositivos de control institucional y por ende en el del Estado; prueba de ello son las elaboraciones discursivas de algunos gestores educativos, docentes y estudiantes, en las que suscriben que existe ambigüedades en el entendimiento de la interculturalidad, prevaleciendo una orientación hacia la atención de la población indígena, realidad que la descubren por el paso de los años en la institución.

En este sentido, y recuperando el potencial teórico de la “interculturalidad crítica” que establece Walsh (2009), producto del desarrollo de la investigación y articulado al referente empírico de la UAN, se encuentran elementos suficientes para afirmar que en este momento, existen pocas posibilidades de que se realice un proyecto educativo intercultural que incorpore las voces y las demandas de los indígenas, en sentido de que las propuestas educativas se encuentran dictadas desde arriba,

incorporando lo intercultural a partir de programas de acción afirmativa, por la incorporación de asignaturas relacionadas con la preservación de las lenguas, así como la creación de espacios para la transmisión de la cultura. Por lo que irrumpir en el orden de dichas instituciones educativas requeriría un cambio radical y estructural, además de una fuerte movilización de grupos sociales para la construcción de un proyecto desde abajo, es decir, desde las demandas y necesidades de la gente.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. (1997) ETNOGRAFÍA. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Bogotá Colombia: Alfa Omega.
- De la Peña, G. (2002) "Educación indígena. Consideraciones críticas". *Sinéctica* No. 20 pp. 46-53
- Dietz, G. & Martí-i-Puig, S. (2014). Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México.
- Dietz, G. & Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP.
- Flick, Uwe. (2007) Introducción a la investigación cualitativa. Morata. España.
- García Canclini, N. (1995): Comunicación intercultural. Hacia un balance teórico en América Latina. *Telos* 40, pp.29-34.
- Giménez, C. (2003) "Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad" en Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativa nº8, pp. 9-26.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002) "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa" en Denman Catalina A. y Haro Jesús (comp.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: Colegio de Sonora, pp. 113-145.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. En revista electrónica *Sinéctica*, (40), pp. 01-12.
- Silas, J. (2011). "Las universidades interculturales como un mecanismo para elevar el acceso a la educación superior de la población indígena (y de conocimiento) en México". Forum for Interamerican Research, 4.
- Stavenhagen, R. (2013). "La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX". En Educación e interculturalidad, Política y políticas. Bruno Baronet, Medardo Tapia (Dir). Cuernavaca, México. Pp. 23-48.
- Taylor, S.J. Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Ed. Paidós, España,
- Tejerina, V. (2011) "Diversidad cultural, educación intercultural y currículo". En Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América Latina, Jesús Aparicio (Dir). Madrid. Pp. 67-83.
- Universidad Autónoma de Nayarit (2003). Documento rector para la reforma académica. Tepic, Nayarit, México

- Universidad Autónoma de Nayarit (2016). Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022. Tepic, Nayarit, México
- Walsh, C. (2008). "Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial". En: Villa W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.

¿Cómo incluir los Derechos Humanos en la Universidad Autónoma de Nayarit?

Blanca Yadira Salazar Gómez
blancaysalazar@hotmail.com
Tania Rodríguez Martínez
tania.rodriquez@uan.edu.mx

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de Análisis: 3. Educación inclusiva

Tipo de trabajo: B) Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas

Introducción

Quienes escribimos este trabajo formamos parte del Seminario Institucional Permanente sobre Derechos Humanos y Democracia de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN); que tiene por objeto sensibilizar, concientizar y visibilizar las problemáticas entorno al respeto, defensa y promoción de los derechos humanos para fortalecer la democracia en la sociedad nayarita. Justo así surgió la inquietud de reflexionar sobre la necesidad de incluir los Derechos Humanos, como enfoque integral en la educación superior. Entiendo como integral esa parte constitutiva de la formación profesional de cualquier licenciatura o estudios universitarios, es decir, los profesionistas que egresen de la UAN no solo sepan de Derechos Humanos, sino que sepan aplicarlos y defenderlos cuando son violentados. ¿Cómo se realizará tal inclusión? Justo es el caso de las unidades de aprendizaje que ya existen en los planes de estudios incluyan contenidos de derechos humanos, para sensibilizar y concientizar principalmente. Nuestra tesis resultado de nuestra investigación es: *No se trata de engrosar los planes de estudios generando nuevas unidades de aprendizaje u optativas. Si no creemos que se requiere convencernos de la necesidad de tener una formación integral de la mano de los Derechos Humanos como profesionistas con responsabilidad social.*

Por tanto, este documento se expone en tres partes. En la primera parte, se aborda el marco normativo internacional que dio origen a los cambios en la legislación mexicana para actualizar las leyes, reglamentos y prácticas en relación al pleno respeto a los derechos humanos. En una segunda, la investigación que realizamos de manera genealógica, por último, la propuesta como tal.

Sustentación

Las reformas constitucionales y los cambios legislativos en México son procesos que maduran lentamente, es decir, tardan en aplicarse a la generalidad de la sociedad. En el caso de los derechos humanos han transcurrido 80 años desde la Declaración Universal, varias convenciones y cumbres internacionales, múltiples observaciones y recomendaciones para México; y ya han transcurrido 28 años desde el establecimiento de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y sus brazos ejecutores como son las Comisiones Estatales de Defensa de los Derechos Humanos⁹. Lo que tenemos de conocimientos y prácticas sobre pleno respeto a los derechos humanos, en la actualidad en México, no es suficiente.

Por lo tanto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de su Organización para la Ciencia, Educación y Cultura (UNESCO), en conjunto con el Alto Comisionado de Derechos Humanos de la ONU, emitieron recomendaciones específicas para que los sistemas de educación pública y privada del mundo incluyeran un programa permanente para el estudio de los derechos humanos.¹⁰ La educación superior a través de una cultura en derechos humanos es vista como un proyecto común de los Estados que contemplan visiones parecidas en la apreciación de la dignidad del ser humano, desde la individualidad, de grupos vulnerables, y la colectividad. También es una visión reconocida por asociaciones y entes públicos, internacionales tanto universales, como regionales, y nacionales. Sin embargo, la compleja realidad sacude, desenmascara y enciende múltiples focos sobre temas esenciales, para dispersar y a la vez concentrar la atención, todos ellos a favor del mejoramiento de la sociedad, y la construcción de sujetos tendientes a erigir lo que humaniza, ahora como miembros de una sociedad internacional, global. De ahí la idea de tratar el tema de la educación en derechos humanos, como foco de atención prioritario de la educación superior.

Las universidades desde su nacimiento, han sido formadoras y productoras de profesionales, en diversas áreas del conocimiento humano, de este modo la educación superior coadyuva en la conformación de la propia dinámica social. Los derechos humanos contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, es una creación humana con tendencia globalizadora que apunta hacia una transformación cultural sistémica, donde lo más importante es el ser humano, no sólo desde la relación Estado y sociedad civil, sino un camino de cambio

⁹ Respecto de los antecedentes directos de la CNDH, el 13 de febrero de 1989, dentro de la Secretaría de Gobernación, se creó la Dirección General de Derechos Humanos. Un año más tarde, el 6 de junio de 1990 nació por decreto presidencial una institución denominada Comisión Nacional de Derechos Humanos, constituyéndose como un Organismo desconcentrado de dicha Secretaría. Posteriormente, mediante una reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 28 de enero de 1992, se adicionó el apartado B del artículo 102, elevando a la CNDH a rango constitucional y bajo la naturaleza jurídica de un Organismo descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, dándose de esta forma el surgimiento del llamado Sistema Nacional No Jurisdiccional de Protección de los Derechos Humanos. (CNDH, Antecedentes, p.2).

¹⁰ Cada vez en mayor medida, la comunidad internacional viene adoptando marcos intergubernamentales a nivel mundial. Entre ellos se cuenta el Programa Mundial para la educación en derechos humanos (de 2005 en adelante), destinado a fomentar el desarrollo de estrategias y programas nacionales sostenibles de educación en derechos humanos. En particular, el Plan de Acción para la primera etapa del Programa Mundial (2005–2007), expuesto en el presente folleto, se centra en la integración de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria. (UNESCO y ohchr.org, 2006, p.4)

de actitud generacional. La educación superior tiene como finalidad la formación del individuo, en su aspecto personal, y social, de tal manera que se le dote de un conjunto de competencias, que luego son puestas en práctica en el conjunto social. Así pues, la misión principal de la educación superior es contribuir al mejoramiento de la sociedad.

De esta manera, estas serían las especificaciones para alcanzar una educación superior, atendiendo a la época que nos toca vivir. Los planes y programas de estudios a nivel superior responden a un conjunto de factores para la elaboración, cabe destacar dentro de estas dinámicas, las políticas de Estado, entendidas como aquellas directrices y estrategias implementadas por los gobiernos para efecto de fortalecer en el país los principios consagrados en la constitución. De este modo, con la llamada “nueva era constitucional” enraizada en la reforma constitucional, al artículo 1ero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, del 1 de junio del año 2011, México, vuelve a ser pionero, en cuanto a las bondades contempladas en la misma: *“bloque de constitucionalidad, la interpretación conforme, el principio pro persona y el control de convencionalidad”* (Salazar, 2014, p. 17), al igual que en la Constitución de 1917, cuando por primera vez se establecieron derechos sociales en una constitución escrita. Y casi cien años después, la reforma de 2011, de espíritu democrático, que ha logrado influir en el ámbito político, y modificado la forma de impartir justicia México. A raíz de esta reforma el derecho internacional de derechos humanos conforma el núcleo de derechos prioritariamente protegidos.

Ahora bien, el tema de los derechos humanos en México a partir de esta reforma de 2011, se ha convertido en el elemento indispensable de los discursos políticos en todos los aspectos de la vida pública del Estado y sus instituciones. Se habla de fortalecer la democracia y el Estado de derecho a través de la salvaguardia de los derechos humanos, donde por supuesto la educación superior se apropia también del mismo.

De este modo veremos como a nivel internacional, regional, nacional y local institucional particularizando en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), se ha venido construyendo un discurso político derivado de la normatividad internacional y nacional, en torno a la promoción y fortalecimiento de una educación en Derechos Humanos. Los referentes principales se encuentran en Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, esta declaración es la fuente principal de derechos humanos conocida en la época contemporánea, al contemplar el tema de la educación establece en el artículo 26, párrafo 2, que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”(Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. 1948, art. 26).

Otro documento relevante, y que refuerza los principios contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966, cuyo cumplimiento es obligatorio para el

Estado mexicano y forma parte del Derecho Internacional en Derechos Humanos, tocante al tema, establece en el artículo 12; que “Los Estados Parte en el presente pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (PIDESC, Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. 1996, art. 12).

Otro documento que viene afianzar el compromiso de los Estados en la inclusión de una educación con perspectiva en Derechos Humanos que resalte y propague los principios de Carta de Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos es la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, 1976, que en el artículo 7 establece:

“Los Estados parte se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención” (Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 1966, art. 7).

En 1946 entra en vigor la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, aprobada en Londres en 1945. Dicha organización en la actualidad es punta de lanza en temas de educación, ciencia y cultura para todos los países miembros, de la Constitución de la UNESCO. Del artículo 7, se desprende el propósito general de la organización: “La Organización se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo” (UNESCO, Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 1945, art. 1)

De este modo, la organización establece condiciones para un diálogo intercultural para la educación entre los Estados miembros a fin de diseñar estrategias y acciones que coadyuven con el fortalecimiento de la paz mundial mediante el diálogo permanente en los temas de educación, cultura, comunicación e información (UNESCO, ORG, 2017).

Por otra parte, el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, fracción VII, párrafo segundo, establece que: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Ahora bien, la fracción VII del mismo artículo, establece que: “Las universidades y las

demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo...” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017, art. 3). De lo anterior se desprende, que, si bien la educación superior cuenta con autonomía para auto gobernarse, también lo es, que sus fines atenderán a los principios contenidos en el artículo 3 de la CPEUM, en particular el que resulta de interés para el tema que se pretende resaltar, es que se fomentará en la educación el respeto a los derechos humanos.

Ahora bien, la educación superior en México no se encuentra del todo regulada formalmente, a pesar de la existencia de La Ley para la Coordinación de la Educación Superior data de 1978, esta no alcanza a regular muchas de las cuestiones. Ante esta falta de regulación en materia de educación superior, surgen actores cuya finalidad es precisamente establecer directrices en el actuar de las universidades en todo el país: “Entre estos actores tenemos asociaciones no gubernamentales que forman parte de los mecanismos emergentes de regulación: los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), sin personalidad jurídica propia. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), los consejos de acreditación por especialidades, también asociaciones civiles, reconocidos por el COPAES, y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL).” (Revista de educación superior, 2004). Del mismo modo, surgió desde 1950 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como un organismo no gubernamental, plural que conjunta 191 universidades públicas y privadas en todo el país. Las aportaciones institucionales al sistema de educación superior en México han sido base de los acontecimientos actuales de la educación superior en el país.

De manera particular, y para efecto de hacer notar los esfuerzos encaminados hacia una educación en derechos humanos en la educación superior, en el año 2013 se suscribió un acuerdo denominado: Alianza de Colaboración ANUIES-Comisión Nacional de Derechos Humanos (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2017). Entre los compromisos contenidos en diversos acuerdos y declaraciones se resalta:

- Promover la cultura, defensa y promoción de los derechos humanos en las tareas sustantivas de docencia, extensión y divulgación de las universidades e instituciones de educación superior.
- Proponer la revisión y la incorporación en los planes y programas de estudio en la educación superior de la temática referente a los derechos humanos.
- Impulsar en las universidades e instituciones de educación superior el establecimiento de mecanismos, instancias o dependencias de defensa de los derechos humanos y universitarios.
- Difundir a través de medios masivos de comunicación acciones y campañas permanentes relativas a la promoción y consolidación de una cultura de derechos humanos y valores cívicos y sociales.
- Reconocer la corresponsabilidad de la academia en la construcción de una cultura de derechos humanos y la paz, de carácter universal, desde la indivisibilidad e

interdependencia de todos los derechos, así como en la articulación insoslayable entre democracia, paz, desarrollo derechos humanos (Declaración universitaria a favor de una cultura de los derechos humanos, 2006, 1, 2, 6, 7 y 12).

En esta dinámica normativa internacional y nacional, y atendiendo al contexto que se vive actualmente en todo el país, la Universidad Autónoma de Nayarit, no es ajena a los embates de la corrupción y problemáticas que se viven en la sociedad (Transparencia mexicana, 2018), actualmente, se atraviesa por un momento de crisis sin precedentes en toda la historia desde su fundación en 1969. De este modo se tiene claro que existen problemáticas, y a la vez los desafíos que la educación superior como parte de su responsabilidad social tiene, así, en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit, se establece lo siguiente: "... los retos de la universidad pública actual en México, es contribuir a desarrollar opciones de desarrollo competitivas, generar y aplicar conocimiento con responsabilidad social y formar profesionistas comprometidos con la reconstrucción del tejido social que ayuda a resolver las situaciones problemáticas que se presentan en el país" (Plan de Desarrollo Institucional 2016-2030, 2016).

La Universidad Autónoma de Nayarit es la institución educativa más importante en el Estado de Nayarit, según datos del 1er informe de la administración 2016-2022. En el nivel superior se atiende un total de 17,011 estudiantes de licenciatura, con una cobertura geográfica que incluye Tepic, Xalisco, Compostela, además de las extensiones académicas del norte, localizadas en Acaponeta, Ixtlán del Río y Ahuacatlán, al igual que el Centro Multidisciplinario de Bahía de Banderas, en la costa sur nayarita.

La oferta educativa en el nivel licenciatura se conforma por 35 programas de licenciatura que conforma a la máxima casa de estudios en el estado. Las instalaciones están ubicadas en las zonas de mayor impacto poblacional, y con base en las necesidades imperantes en la entidad.

La gran mayoría de los egresados de la Universidad Autónoma de Nayarit, se encuentran insertos en el campo laboral, tanto público como privado, en algunos casos llegan a ocupar cargos de dirección y liderazgo en el ámbito local e incluso nacional.

Resultados o aportaciones

De acuerdo con nuestra investigación encontramos que existen los temas transversales: "son contenidos curriculares que se refieren a temas" (Zuñiga, 1998, p 10), es decir, lo que se busca con la transversalidad es la formación integral, global del individuo.

La educación transversal en derechos humanos, obedece a la necesidad de 1.- concientizar a los estudiantes de licenciatura sobre la importancia de respetar, defender y promover una cultura de los derechos humanos; 2.- sensibilizar sobre la

base de una reflexión crítica sobre la importancia de los derechos humanos y 3.- Visibilizar a través de análisis de casos, que a pesar de la “nueva era constitucional” se siguen vulnerando derechos humanos en todo el país. Además de considerar que el tema sobre los derechos humanos en la actualidad, se presentan como una vía para alcanzar los “ideales democráticos” de los que nos habla Norberto Bobbio. Así pues: “Problemas de tamaño urgencia y complejidad requieren un enfoque orientado a la solución de problemas que integre la autoconciencia y la manera de actuar, la empatía y la compasión, con una comprensión sutil de los sistemas de juego” (Goleman, 2013, p.318).

La educación en derechos humanos como tema transversal tiene que ser tratado desde las diferentes áreas del conocimiento, es así que, se tendría entonces que hablar de derechos humanos tanto en las Ciencias Básicas e ingeniería, tanto como en Ciencias de la Salud ó Ciencias Biológicas Agropecuarias y Pesqueras, las Ciencias del Arte, en las Ciencias Económicas Administrativas, las Ciencias Sociales y Humanidades, ya que los derechos humanos, es un tema que nos compete a todos, como persona humana, que además todos podemos adoptar actitudes que nos lleven a respetarlos, defenderlos, y preferirlos en las relaciones cotidianas con los otros. Pensar en el modo en que pudiera aplicarse en la Universidad Autónoma de Nayarit, la educación en derechos humanos como tema transversal, parece complejo, pero no imposible. Para la consolidación de un proyecto de esta naturaleza, se requiere primero, de la disposición y colaboración del personal docente, y segundo, la firme convicción de las autoridades universitarias para su consolidación.

Nos da un poco de escozor la palabra “transversal”, por lo cual optamos por “integral”, creemos que es una forma de acercarnos más a su implementación, dado que entendemos que no sólo es difundir, defender e implementar los derechos humanos en el interior de la universidad, sino apelando a su función de engranaje de la sociedad consideramos una especie de bisagra que permite tanto adentro y fuera de nuestra casa de estudios las pequeñas acciones afirmativas, que poco a poco se consolidarán en una mejor sociedad, y esperamos no pecar de idealistas. Bien dice Boaventura de Sousa Santos en su obra, *La universidad en el siglo XXI*, (2007): “...el objetivo consiste en recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, que ahora, aunque sean locales o nacionales, no se resuelven sin considerar su contextualización global.” (Santos, 2007:53)

Los derechos humanos como cambio generador de la acción social y por ende una transformación sistémica, donde lo más importante sea la persona, y el cuidado de todo aquello que le da vida, que lo enaltece como humano. Así pues, haciendo alusión a las palabras de Daniel Goleman: “Uno de los malvados problemas de hoy es la paradoja de la era antropozoica: los sistemas humanos afectan los sistemas globales de los que depende la vida, y al parecer provocan un lento quiebre sistémico. Para hallar la solución se necesita un pensamiento antropozoico, es decir,

comprender cuáles son los puntos de apoyo en esta dinámica sistémica para corregir el curso orientándolo a un futuro mejor.” (Goleman, 2013, p. 321).

A través de los planes y programas para la educación superior podemos contribuir en la formación de profesionistas conscientes de la necesidad de fortalecer a través de la práctica el ejercicio profesional, teniendo como base en su actuar cotidiano los derechos humanos, resistir en contra del que tiene los medios para obstruirlos y limitarlos, y como seres humanos, cuidar nuestro actuar hacia el otro, que no soy yo, pero que tiene los mismos derechos, cultivando el servicio, y el amor en cada una de nuestras acciones.

Además de pertenecer al Seminario Institucional Permanente sobre Derechos Humanos y Democracia de la Universidad Autónoma de Nayarit, somos integrantes de la Academia Ética Social del Área de Sociales y Humanidades de la UAN, donde hemos trabajado dilemas morales que violentan derechos humanos, con el apoyo de la argumentación moral hemos hecho análisis de los mismos, lo cual, consideramos es un pequeño esfuerzo para que nuestros estudiantes forjen una conciencia crítica y reflexiva capaz de enfrentar los desafíos actuales en los diferentes ámbitos del conocimiento, nos hemos llevado gratas sorpresas cuando les dejamos el análisis de casos, regresan con asuntos de su contexto, y no sólo aplican lo visto en clase sino en la búsqueda de información se relacionan con su entorno. Haciendo posible la aplicación de la defensa de los derechos humanos. En esta ocasión no trataremos los casos, por cuestión de delimitación del tema. Hacemos énfasis en mencionar que no se trata de crear unidades de aprendizaje u optativas para hablar, promover, difundir, concientizar, sensibilizar y visibilizar los derechos humanos. Consideramos que quiénes necesitamos en dado caso algún tipo de capacitación, somos los docentes y trabajadores de la universidad, porque de nada sirve se trate de sensibilizar y visibilizar los problemas relacionados con derechos humanos, sino quiénes fungimos como universitarios no sabemos qué son, cómo defenderlos, etc. Por lo tanto, urge que en nuestra universidad se cree las instancias necesarias para salvaguardar y respetar los derechos humanos de los universitarios y de la población en general.

Así pues, la educación superior tiene el deber de apropiarse de lo que constituye en la actualidad, la vía mejor hacia el bienestar de la humanidad, los derechos humanos. Dijo el Dalai Lama, y agregó: “Comencemos la tarea aunque no se complete en el curso de una vida. Esta generación tiene la responsabilidad de rediseñar el mundo. Si hacemos el esfuerzo, será posible. Aunque ahora parezca inútil, no debemos darnos por vencidos. Ofrezcamos una visión positiva, entusiasta y alegre, adoptemos una actitud optimista”. (Citado en, Goleman, 2013, p. 323).

Bibliografía

Gaceta Universitaria; Acuerdo que reforma, adiciona y deroga diversos artículos del Estatuto de Gobierno de la Universidad Autónoma de Nayarit. Artículo 8 bis y

8 ter. Publicación oficial; 22 de enero de 2018; disponible en: http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/Creacion_Unidades_Academicas.pdf

Gaceta Universitaria; Acuerdo que reforma, adiciona y deroga diversos artículos del Estatuto de Gobierno de la Universidad Autónoma de Nayarit. Páginas 8, 9. Publicación oficial; 20 de diciembre de 2016; disponible en: http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/Plan_de_desarrollo_institucional.pdf

Transparencia mexicana, nota: Cae de nuevo México en Índice Global de Corrupción: Transparencia Mexicana. Ciudad de México, artículo publicado el 21 de febrero de 2018. Disponible en: <https://www.tm.org.mx/ipc2017/>

Salazar Ugarte Pedro coord., y otros; La reforma constitucional en derechos humanos, una guía conceptual; primera edición; enero 2014; Disponible en: <http://corteidh.or.cr/tablas/r33063.pdf>

Santos, Boaventura de Sousa (2007). *La universidad en el siglo XXI*, Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.

Corporación Latinobarómetro; informe 2017; disponible en: [file:///C:/Users/Camilo%20Salazar/Downloads/F00006433-InfLatinobarometro2017%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Camilo%20Salazar/Downloads/F00006433-InfLatinobarometro2017%20(1).pdf)

UNESCO, ORG, 2017, SOBRE LA UNESCO, MISION, DISPONIBLE EN: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>

Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos, artículo 3 segundo párrafo, y fracción VII; disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2017, disponible en: <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/aportaciones-de-la-anuies-a-la-educacion-superior>

Declaración universitaria a favor de una cultura de los derechos humanos, 2006, Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2466/32.pdf>

Zúñiga Chávez, María Eugenia, 1985. La Educación ambiental: una dimensión imprescindible del currículum en el marco del “Nuevo Orden Mundial”. En: IX Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia. Costa Rica.

Predictores lingüísticos de la lectura para la educación inclusiva: reflexiones sobre la validez de las pruebas estandarizadas con niños hispanohablantes

Judith Suro Sánchez
judithsuro@yahoo.com.mx
Fernando Leal Carretero
ferlec@hotmail.com

Universidad de Guadalajara

EJE DE ANÁLISIS: Educación inclusiva.

TIPO DE TRABAJO: Reflexiones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

El problema que dio origen a las reflexiones siguientes es el de la falta de validez de las pruebas estandarizadas que existen en español para medir aquellas variables lingüísticas que pueden fungir como predictores de la lectura. Se trata de un problema importante para la educación inclusiva, ya que estas pruebas tienen su principal utilidad en la detección temprana de alteraciones en el desarrollo del lenguaje y por ende en la posibilidad de intervenir oportunamente con el fin de evitar que se presenten problemas en el aprendizaje de la lectura. Si las pruebas no son válidas, entonces la conveniencia de usarlas para ayudar a los niños en riesgo disminuye considerablemente; esto reviste especial importancia en los casos donde la validez de una prueba se ve comprometida por descuidarse diferencias socioculturales asociadas al hecho de que la primera lengua de los niños es una lengua indígena o una variante dialectal del español.

Las reflexiones sobre este problema de la validez están basadas en una serie larga de investigaciones previamente realizadas, a las que haremos referencia a lo largo de este texto. Ellas son:

1. la búsqueda de un modo de exposición sencillo de los principales elementos teóricos que necesita un docente para entender los aspectos lingüísticos que subyacen a la enseñanza de la lectura y que se requieren para identificar de manera fina las alteraciones observables (Leal, 2009);
2. la estandarización de una prueba de conciencia fonológica, que es de lejos el predictor más estudiado en esta área (Suro et al., 2011);
3. el análisis comparativo de todas las tareas de conciencia fonológica que existen para poblaciones hispanohablantes (Leal y Suro, 2012a);
4. el diseño de un programa de animación a la lectura sobre bases lingüísticas y con énfasis especial en la conciencia fonológica (Suro et al., 2013);

5. el análisis comparativo de todas las investigaciones que existen en español acerca del segundo predictor más estudiado, la velocidad de nombrado (López-Escribano et al., 2014);
6. la aplicación de una prueba de velocidad de nombrado a más de mil niños de escuelas públicas urbanas, escuelas públicas rurales (indígenas) y escuelas privadas con el objetivo de explorar la posibilidad de una prueba estandarizada en español (Suro et al., 2016); y
7. una extensa investigación doctoral sobre el desarrollo temprano de las habilidades lingüísticas bajo la influencia de ambientes alfabetizadores variados y su relación con la adquisición de la lectura en niños hispanohablantes de 5 a 7 años (Suro, 2018).

Aunque todas estas investigaciones tuvieron resultados importantes, tanto en el nivel cualitativo como en el cuantitativo, no son estos resultados como tales los que inspiraron el problema que queremos exponer aquí, sino más bien el hecho de habernos sumergido durante más de una década en una exploración de los estudios que se ha hecho en lengua española acerca de las variables de carácter lingüístico que es posible medir en niños prelectores en general, y en particular de las pruebas estandarizadas que existen en el mundo de habla hispana. Estas variables son, en primer lugar, la *conciencia fonológica* y la *velocidad de nombrado*, cuya capacidad predictiva del desempeño lector ha sido ampliamente confirmado por la literatura internacional; y en segundo lugar los niveles de *léxico* y *sintaxis* de los niños prelectores, que han sido menos estudiados como precursores de la lectura, pero que teóricamente tienen una importancia predictiva conforme avanza el desarrollo del niño y aumenta su contacto con textos cada vez más complejos así como las exigencias escolares respecto de ellos.

Ahora bien, en el caso de todas las variables lingüísticas nos topamos con el hecho general de la proliferación desordenada de instrumentos de evaluación, una situación en la que parece que cada investigador decide inventar sus propios estímulos y consignas, sin preocuparse por lograr consenso acerca de que estímulos y qué tareas son las más válidas, es decir las que mejor capturan los procesos cognitivos de interés. Algunas pruebas tienen también problemas de confiabilidad y representatividad, pero aquí solamente hablaremos del problema de la validez, y por cierto de la validez de contenido (*face validity*, *content validity*), pues es más básica que los demás tipos de validez que se distinguen en la literatura, y su ausencia suficiente para rechazar una investigación, por sofisticada que sea en otros sentidos (cf. Garson, 2013). Es este problema de la validez de contenido de las pruebas estandarizadas de precursores de lectura en español al que se enfocan las siguientes reflexiones. Por limitaciones de espacio solamente hablaremos de las pruebas estandarizadas que utilizan tareas de conciencia fonológica y de velocidad de nombrado, aunque las pruebas que tratan de léxico y sintaxis son aún más problemáticas.

Sustentación

La estimación de la validez de una prueba cuyo contenido es lingüístico se sustenta, desde el punto de vista teórico, en la lingüística, una disciplina que no es la especialidad de quienes diseñan pruebas estandarizadas en la investigación educativa. Los elementos teóricos elementales que consideramos el mínimo necesario para diseñar este tipo de pruebas se exponen de forma sencilla y didáctica en Leal (2009), pero son patrimonio de todo lingüista bien formado.

En efecto, debemos recordar que las tareas de cualquier prueba contienen estímulos y consignas diseñados específicamente para comparar el desempeño conductual de los sujetos, pero los puntajes relativos obtenidos de esa comparación son indicadores de algo más profundo, de procesos cognitivos subyacentes que por razones teóricas se consideran importantes. En el caso que nos ocupa, esos procesos cognitivos son de naturaleza lingüística. ¿Por qué serían ellos importantes para la lectura? El presupuesto teórico es precisamente que lo que se lee es siempre un texto escrito y un texto escrito cualquiera es una representación simbólica del lenguaje. Con otras palabras, todo texto escrito, y por tanto todo texto leído, está construido con los recursos propios del lenguaje, los cuales son de tres tipos: fonológicos, léxicos y sintácticos.¹¹ Por ello, el aprendizaje de la lectura requiere necesariamente habilidades lingüísticas de esos tres tipos, las cuales son en parte independientes de otras variables cognitivas no lingüísticas, tales como la memoria, la atención o la planeación; y por supuesto también de variables no cognitivas, como el ambiente sociocultural dentro del que los niños se desenvuelven. En todo caso, es razonable pensar que el desempeño lector de un niño depende en buena parte del nivel alcanzado en los procesos cognitivos asociados a dichas habilidades lingüísticas; y en consecuencia que sea posible y aconsejable detectar problemas futuros en la lectura mediante procedimientos de medida de variables relacionadas con dichas habilidades en los niños prelectores. Por otro lado, como las habilidades lingüísticas de un niño dependen de su desarrollo, y el lenguaje de un niño pequeño no es igual al de un adulto, resulta imposible detectar la presencia de problemas de lenguaje si no se tienen normas apropiadas a la población de interés, lo cual a su vez exige el diseño de instrumentos de medición ajustados a los tres niveles del lenguaje: la fonología, el léxico y la sintaxis.

¹¹ En la literatura sobre estos temas se habla a veces de otros recursos (y sus correspondientes habilidades y déficits), a saber los morfológicos, los semánticos y los pragmáticos. Esto se debe a confusiones teóricas y metodológicas comprensibles en investigadores sin una formación lingüística (cf. Leal, 2000). Concretamente, la morfología no es un nivel independiente de análisis, ya que se encuentra en el punto de encuentro de la fonología, el léxico y la sintaxis. En cuanto a los fenómenos semánticos y pragmáticos, ellos se derivan de empleos particulares de los recursos generales del lenguaje, sean fonológicos, léxicos o sintácticos, pero no constituyen tampoco un nivel independiente de análisis. Ante un fenómeno semántico o pragmático, la pregunta es siempre si se produce movilizandó las reglas combinatorias de la lengua (sintaxis), su aparato conceptual (léxico) o sus patrones sonoros (fonología).

Consideraremos primero la variable **conciencia fonológica**. Ella es, sin lugar a dudas, el predictor de lectura más estudiado hasta la fecha en todos los sistemas de escritura. Se trata de una habilidad metacognitiva que encontramos en niños enfrentados a cualquier sistema de escritura, alfabético o no alfabético, y que se ha revelado como el predictor más importante asociado a la adquisición de la lectura (Goswami & Bryant, 1990). Medio siglo de investigación ha confirmado que los vínculos entre la conciencia fonológica y la lectura exitosa son uno de los hallazgos más sólidos de la psicología temprana del desarrollo (Ouellette & Sénéchal, 2017).

¿Qué es la conciencia fonológica? Aunque la fonología, en términos lingüísticos, abarca todos los patrones sonoros del lenguaje, tanto en el nivel fonémico (que es donde se sitúan las grafías en los sistemas alfabéticos de escritura) como en los niveles subfonémico y suprafonémico, es un hecho que el término *conciencia fonológica* ha terminado por generar una convención según la cual sólo se usa para referirse a la manipulación deliberada sea de sílabas (conciencia silábica) o de fonemas (conciencia fonémica), excluyendo fenómenos como la distribución del acento, la formación de contornos melódicos, las reglas fonotácticas y los rasgos distintivos. En las tareas de conciencia fonológica, típicamente se parte de sílabas o fonemas para que con ellas el niño sintetice palabras o pseudopalabras, o bien se parte de palabras o pseudopalabras que el niño debe analizar en sus componentes silábicos o fonémicos. Se trata claramente de tareas que manifiestan un proceso cognitivo de naturaleza lingüística. De hecho, en la literatura se argumenta que las tareas de conciencia fonológica revelan hasta qué punto es que las representaciones fonológicas de unidades lingüísticas (palabras, pseudopalabras, frases, etc.) están bien formadas y son claras y distintas. Luego el proceso subyacente, que es el que nos importa medir en una prueba estandarizada, es el de formar representaciones claras y distintas de los fonemas o de sílabas. Por ello, nos referiremos a tales pruebas como **pruebas de la calidad de las representaciones fonológica**.

Nuestra búsqueda identificó 26 pruebas relevantes, 21 de ellas hechas en España y América Latina:

1. las *Pruebas de Segmentación Silábica y de Segmentación Fonémica* (estandarizadas en 1984 por Borzone de Manrique y Gramigna con población argentina),
2. el *Test de Habilidades Metalingüísticas* (THM, estandarizada en 1995 por Gómez et al. con población española),
3. las *Pruebas de Segmentación Lingüística y de Conciencia Intrasilábica* (PSL y PCI, estandarizadas en 1995 por Jiménez y Ortiz con población española),
4. la *Prueba Informatizada de Habilidades Metafonológicas* (PSEFA, estandarizada en 1996 por Carrillo y Martín con población española),
5. la *Prueba Experimental Pre-Lectora* (PPL, estandarizada en 1997 por Bravo Validivieso con población chilena y en 2007 por Meléndez y Morocho con población peruana),
6. la *Prueba de Alfabetización Inicial* (PAI, estandarizada en 2000 por Villalón y Rolla con población chilena y en 2013 por Bonilla, Botteri y Vílchez con población peruana),

7. la *Prueba de Conocimiento sobre Lenguaje Escrito* (estandarizada en 2001 por Ortiz y Jiménez con población española),
8. la *Evaluación Dinámica del Procesamiento Fonológico en el Inicio Lector* (estandarizada en 2003 por De la Osa Fuentes con población española),
9. la *Prueba de Habilidades Iniciales* (PHAI, estandarizada en 2004 por Ramos, Hresko y Ramos con población mexicana),
10. la *Batería de la Automaticidad en Lectura* (BAUTOLEC-PK, estandarizada en 2004 por Muñoz Baquedano y Pizarro Sánchez con población chilena),
11. la *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico o Evaluación Abreviada del Conocimiento Fonológico* (PECO, estandarizada en 2006 por Ramos y Cuadrado y en 2017 por Ramos y González con población española),
12. la *Evaluación Neuropsicológica Infantil* (estandarizada en 2007 por Matute et al. con poblaciones colombiana y mexicana),
13. la *Batería de Inicio a la Lectura* (BIL3-6, estandarizada en 2008 por Sellés con población española),
14. la *Batería Neuropsicológica para la Evaluación de Niños con Trastornos del Aprendizaje de la Lectura* (BNTAL, estandarizada en 2010 por Rueda et al. con población mexicana),
15. el *Dyslexia Screening Test-Junior* (DST-J, estandarizado en 2011 por Nicholson y Fawcett con poblaciones mexicana y española),
16. la *Prueba de Precursores de Lectura* (PreLec, estandarizada en 2011 por Suro, Leal y Zarabozo con población mexicana),
17. la *Prueba de Evaluación de la Competencia Lectora Inicial* (ABCDeti, estandarizada en 2011 por Rosas et al. con población chilena y en 2016 por Cadavid-Ruiz et al. con población colombiana),
18. la *Evaluación de Lectura* (EVALEC-0, estandarizada 2012 por García Vidal, González Monjón y García Ortiz con población española),
19. la *Prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica* (PEFCO, estandarizada en 2012 por Varela y de Barbieri con población chilena),
20. la *Batería Neuropsicológica de Evaluación de Trastornos de Aprendizaje* (BANETA, estandarizada en 2013 por Yáñez y Prieto con población mexicana),
21. la prueba *Dialect1-2* (estandarizada en 2017 por la Universidad de Los Andes con población chilena).

A ellas se suman 5 pruebas estandarizadas con población hispanohablante de Estados Unidos:

22. el *Test of Phonological Processing in Spanish* (TOPPS, August et al., 2001),
23. el *Test of Phonological Awareness in Spanish* (TPAS, Riccio et al., 2005),
24. la *Spanish Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4* (CELF-4, Semel, Wiig y Secord, 2006),
25. los *Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura* (IDEL, Cummings et al., 2007), y
26. las *Preschool Language Scales-5* (PLS-5, Zimmermann, Steiner y Pond, 2011).

El problema principal con estas pruebas es el mismo que ya diagnosticamos en un artículo anterior (Leal y Suro, 2012a) y que es semejante al que describiremos más adelante para las pruebas de velocidad de procesamiento: cada investigador inventa estímulos y consignas diferentes, y no hay una cooperación que permita hacer comparables los resultados. Pero, además de ese problema, hay otro más grave, y

es que algunas consignas en estas pruebas padecen de ambigüedad, sobre todo aquellas del tipo “dime de estas palabras cuáles comienzan (o terminan) igual”. Es claro que dos palabras pueden comenzar por el mismo fonema (*pato-perro*), por la misma sílaba (*tarro, taza*), por una parte de la misma sílaba (*trompo-trenza*) o por partes de dos sílabas (*ropa-ropero*). Otro tanto ocurre con los finales de palabras. No sabemos pues cuál es la unidad de análisis cuya representación fonológica estamos midiendo.

En las pruebas al uso no hay ninguna reflexión acerca de estas cosas debido a que los conceptos de fonema y sílaba que se emplean son extremadamente primitivos y no tienen nada que ver con la teoría lingüística contemporánea. De hecho, los investigadores, especialistas como son en áreas como la psicología, la neuropsicología, la psicometría o la investigación educativa, ni siquiera han advertido el hecho más profundo de la teorización fonológica, a saber que el fonema ya no es el concepto central de la fonología y que en nuestros días se le considera de poco o nulo valor teórico. (Ello es así al menos desde Chomsky y Halle, 1968; compárese el juicio sobre “la muerte del fonema” en Kaye, 1989: 149-154; para una introducción sencilla en español a la fonología contemporánea, véase Harris, 2003.) Es claro que no podemos diseñar instrumentos válidos que midan la calidad de las representaciones fonológicas de los niños sin un sustento teórico y metodológico por parte de la fonología actual.

Pasamos ahora a la variable **velocidad de nombrado**, que según la literatura es una batería que permite medir la velocidad de procesamiento cognitivo en general (Norton y Wolf, 2012). Esta batería fue diseñada originalmente por Martha Denckla para el propósito de ver si las dificultades que tiene un niño con la lectura pudieran estar relacionados con dificultades en el nombrado de los colores (Denckla y Rudel, 1974, 1976). La hipótesis que guiaba a Denckla era que los niños con problemas de aprendizaje de la lectura (dislexia del desarrollo) podrían tener una organización cerebral análoga a algunos pacientes que había examinado su maestro, el neurólogo Norman Geschwind, los cuales habían perdido tanto la capacidad de leer (alexia adquirida) como la capacidad de nombrar colores (Geschwind y Fusillo, 1965). Aunque el resultado fue negativo, Denckla encontró evidencia de que algo ocurría con los niños disléxicos no tanto en la capacidad misma de nombrar cuanto en la velocidad de nombrado. Con el propósito de extender sus observaciones, Denckla añadió a los estímulos originales (rectángulos u óvalos coloreados) otros tres tipos de estímulo: dibujos convencionales de objetos familiares (como una mesa o un perro), dígitos y letras. Así nació poco a poco el instrumento original de *denominación automatizada rápida* (o RAN, por sus siglas en inglés), del que se derivan todos los demás, el cual fue debidamente estandarizado para la población estadounidense (Wolf y Denckla, 2005). Esta variable, a la que se llama en español “velocidad de nombrar”, “velocidad en el nombrado” o “velocidad de nombrado”, se ha revelado como un predictor muy robusto de los problemas de aprendizaje de la lectura, tal vez el más robusto en el caso de sistemas de escritura relativamente transparentes, como el del español (López-Escribano et al., 2014).

No hay duda de que la velocidad de nombrado es también una variable lingüística, puesto que para la ejecución de las tareas correspondientes es necesario recuperar la representación fonológica correspondiente a un lexema conocido. Sin embargo, no es una variable lingüística pura, pues todo indica que parece medir la velocidad de procesamiento como tal (Norton y Wolf, 2012), con lo cual el proceso cognitivo que revela el desempeño en esas tareas no es exclusivamente lingüístico. Aunque sabemos que la capacidad predictiva de las tareas de velocidad de nombrado de dígitos y letras es mayor que las de nombrar colores o dibujos convencionales de objetos familiares, esto se debe simplemente a la mayor frecuencia con que el niño es expuesto a dígitos y letras en el entorno escolar. Esa mayor frecuencia es lo que facilita su procesamiento rápido, y por ello la tarea de nombrar tan rápido como sea posible una serie larga de dígitos y letras constituye una medida muy útil de la velocidad de procesamiento en general. Esta parece ser un factor importante en el posterior aprendizaje de la lectura, debido a que la lectura es una habilidad que requiere un procesamiento rápido y automatizado de la información. Por ello, de aquí en adelante nos referiremos a las pruebas estandarizadas que contienen tareas de velocidad de nombrado como **pruebas de velocidad de procesamiento**, ya que este es el fenómeno cognitivo que con ellas se logra medir.

Nuestra búsqueda identificó 9 pruebas de velocidad de procesamiento, 7 de ellas hechas en España y América Latina:

1. la *Prueba Experimental Pre-Lectora* (PPL, estandarizada en 1997 por Bravo Valdivieso con población chilena y en 2007 por Meléndez y Morocho con población peruana),
2. la *Batería Neuropsicológica para la Evaluación de Niños con Trastornos del Aprendizaje de la Lectura* (BNTAL, estandarizada en 2010 por Rueda et al. con población mexicana),
3. la *Prueba de Evaluación de la Competencia Lectora Inicial* (ABCDeti, estandarizada en 2011 por Rosas et al. con población chilena y en 2016 por Cadavid-Ruiz et al. con población colombiana),
4. el *Dyslexia Screening Test-Junior* (DST-J, estandarizado en 2011 por Nicholson y Fawcett con poblaciones mexicana y española),
5. la *Evaluación de Lectura* (EVALEC-0, estandarizada 2012 por García Vidal, González Monjón y García Ortiz con población española),
6. la *Batería Neuropsicológica de Evaluación de Trastornos de Aprendizaje* (BANETA, estandarizada en 2013 por Yáñez y Prieto con población mexicana),
7. el *Test de Velocidad de Denominación* (TVD, estandarizado en 2018 por Fernández y Lamas con población argentina).

A ellas se suman 2 pruebas estandarizadas con población hispanohablante de Estados Unidos:

8. el *Test of Phonological Processing in Spanish* (TOPPS, August et al., 2001),
9. los *Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura* (IDEL, Cummings et al., 2007).

Ninguna de estas pruebas es un intento de adaptar la prueba de Wolf y Denckla (2005), a pesar de que ella puede considerarse el “patrón oro” en este campo de trabajo. Dos de las pruebas, PPL en 1997 y TOPPS en 2001, pueden excusarse, debido a que se construyeron antes; pero las demás rompieron con la regla no escrita de buscar la validez comparativa. De hecho, todas estas pruebas ni siquiera reconocen la existencia de la de Wolf y Denckla, con la notable excepción de Fernández y Lamas (2018), quienes además hacen una muy pertinente crítica psicométrica general a los instrumentos de evaluación que utilizan la velocidad de nombrado. Observamos, pues, que se ha producido un caos en la selección de estímulos que no permite que podamos comparar los resultados normativos que con tanto trabajo se han obtenido. Este caos es aún mayor si incluimos todas las investigaciones no normativas que se han hecho en español, como se muestra en otro lugar (López-Escribano et al., 2014).

Desde luego que no se trata de reproducir ciegamente los estímulos de la prueba de Wolf y Denckla (2005). Hay muchos aspectos de esta prueba que deben revisarse con muchísimo cuidado desde el punto de vista teórico que aporta la lingüística. Comencemos por lo más obvio. Las normas de Wolf y Denckla se refieren al inglés; pero el número de fonemas y la estructura silábica de las palabras que corresponden a los estímulos en inglés es diferente de las correspondientes a los estímulos en español, si los traducimos sin más, como se aprecia en la Tabla 1. En esta tabla los totales de fonemas se multiplican por 10, debido a que cada estímulo aparece 10 veces a lo largo de la prueba. (En esto hacemos el supuesto simplificador de que la pronunciación de cada fonema requiere la misma cantidad de tiempo.)

Tabla 1. Comparación entre los estímulos de la prueba (RAN) inglés vs. español.
Fuente: Construcción propia.

	Palabra	Inglés Estructura silábica	Nº de fonemas	Palabra	Español Estructura silábica	Nº de fonemas
Objetos	<i>book</i>	CVC	3	<i>libro</i>	CV.CCV	5
	<i>chair</i>	CVV	3	<i>silla</i>	CV.CV	4
	<i>dog</i>	CVC	3	<i>perro</i>	CV.CV	4
	<i>hand</i>	CVCC	4	<i>mano</i>	CV.CV	4
	<i>star</i>	CVV	3	<i>estrella</i>	VC.CCV.CV	7
	Total		160			240
Colores	<i>black</i>	CVC	3	<i>negro</i>	CV.CCV	5
	<i>red</i>	CVC	3	<i>rojo</i>	CV.CV	4
	<i>yellow</i>	CV.CVV	5	<i>amarillo</i>	V.CV.CV.CV	7
	<i>green</i>	CVC	3	<i>verde</i>	CVC.CV	5
	<i>blue</i>	CV	2	<i>azul</i>	V.CVC	4
	Total		160			250
Números	<i>two</i>	CV	2	<i>dos</i>	CVC	3
	<i>six</i>	CVCC	4	<i>seis</i>	CVVC	4
	<i>nine</i>	CVVC	4	<i>nueve</i>	CVV.CV	5
	<i>four</i>	CVV	3	<i>cuatro</i>	CVV.CCV	6
	<i>seven</i>	CVC.C	4	<i>siete</i>	CVV.CV	5
	Total		170			230
Letras	<i>o /ou/</i>	VV	2	<i>o /o/</i>	V	1
	<i>a /ei/</i>	VV	2	<i>a /a/</i>	V	1
	<i>s /es/</i>	VC	2	<i>s /ese/</i>	V.CV	3
	<i>d /di/</i>	CV	2	<i>d /de/</i>	CV	2
	<i>p /pi/</i>	CV	2	<i>p /pe/</i>	CV	2
	Total		100			90

Como se trata de una prueba de velocidad, es claro que las normas, que se miden en segundos, no pueden ser comparables entre ambas lenguas: las tres primeras baterías (objetos, colores, números) tomarán a un niño hispanohablante notablemente más tiempo que a uno de habla inglesa, mientras que en el caso de la cuarta batería (letras) le tomarán un poco menos. Es una característica fonológica del inglés el hecho de que sus reglas de silabificación permiten la construcción de un enorme inventario de palabras monosilábicas: en la prueba de Wolf y Denckla (2005), con la sola excepción de los bisílabos *yellow* y *seven*, todos los nombres que el niño debe recuperar para resolver la tarea son monosilábicos. En cambio, el español, debido a su menor capacidad para formar sílabas complejas, tiene pocas palabras monosilábicas (en el cuadro sólo aparecen *dos*, *seis*, *o*, *a*) y prefiere construir palabras con dos sílabas. Luego necesitamos elegir los estímulos de forma independiente a la prueba de Wolf y Denckla, buscando estructuras bisilábicas sencillas que correspondan al español, p.ej. podríamos tener *luna* en vez de *estrella*, *café* en vez de *amarillo*.

Estas son apenas sugerencias tentativas que en su momento tendrían que revisarse a la luz de otras consideraciones lingüísticas, que no podemos exponer aquí en detalle, pero de las que quisiéramos dar al menos un ejemplo que es relevante desde un punto de vista intercultural. En otra investigación donde explorábamos la posibilidad de estandarizar una versión semejante a la de Wolf y Denckla, tratamos de aplicarla a niños hablantes de tzotzil en su propia lengua, sólo para descubrir que no era posible aplicar ni la batería de colores ni la de números; la de colores porque

en tzotzil no existen vocablos simples que expresen la diferencia léxica entre azul y verde, y los vocablos compuestos que la expresan son una invención de los adultos dedicados a tejer con hilos de colores; y la de números porque la práctica intensa de nombrarlos ocurre solamente en el contexto escolar, con lo cual los niños prefieren emplear los vocablos españoles con preferencia a los de su propia lengua (Suro et al., 2016).

Podríamos hacer otras observaciones lingüísticas relevantes a la posible adaptación de la prueba de Wolf y Denckla al español; pero lo que nos importa aquí es que en ninguna de las pruebas estandarizadas de velocidad de procesamiento en español se lleva a cabo esta o alguna otra reflexión sobre los problemas lingüísticos y culturales de tal adaptación. Cada investigador se guía por sus propias luces preteóricas y propone estímulos que no se justifican con ninguna argumentación lingüística (cf. Garayzábal-Heinze, 2006). Por ello, podemos concluir que ninguna de esas pruebas estandarizadas de la velocidad de procesamiento —por más sofisticadas que sean en la búsqueda de representatividad mediante un muestreo adecuado o de confiabilidad mediante pruebas estadísticas potentes— es válida. Por lo demás, el número de estímulos y la manera de presentarlos a los sujetos también varía de prueba a prueba, con lo cual surge otro tipo de dudas relativas a la validez de contenido, ya que no sabemos si estamos midiendo lo mismo en todos los casos.

Si hay problemas serios de validez con las pruebas de claridad de las representaciones fonológicas y de velocidad de procesamiento, esos problemas son más pronunciados aún en el caso del léxico y la sintaxis; pero, como aquellas son las más conocidas y utilizadas, sobre todo en niños muy pequeños, preferimos ocuparnos de ellas y dejar la descripción de los problemas de validez de las pruebas de léxico y sintaxis para otro trabajo.

Aportaciones

No hay ninguna duda de que necesitamos pruebas estandarizadas de los predictores lingüísticos en niños prelectores a fin de poder identificar alteraciones en el desarrollo e intervenir oportunamente antes de que los problemas en el aprendizaje de la lectura se vuelvan muy difíciles de tratar. Sin embargo, los problemas de validez que hemos detectado y descrito en el caso de las numerosas pruebas diseñadas para medir la velocidad de procesamiento y la calidad de las representaciones fonológicas en poblaciones hispanohablantes hacen que no podamos confiar en que estamos midiendo lo que queremos medir. Por lo tanto, la recomendación que se desprende de las reflexiones anteriores es que debemos hacer un alto en el diseño de pruebas, reflexionar de nuevo acerca de lo que queremos medir, reclutar la ayuda de lingüistas profesionales antes de diseñar las tareas, e iniciar un proceso de cooperación entre los investigadores interesados en el diseño de estas pruebas con el fin de encontrar las medidas más válidas posibles.

Las acciones concretas que recomendamos, si queremos alcanzar la validez de pruebas de *velocidad de procesamiento*, son las siguientes:

1. Utilizar solamente las consignas de la prueba de Wolf y Denckla (2005), a la cual debemos considerar como el “patrón oro” en esta área.
2. Imitar exactamente la disposición (*layout*) de los estímulos que se usan en esa prueba. Si inventamos un diseño nuevo, nos exponemos a introducir variables que dificulten la comparación entre las normas y baremos ya obtenidos.
3. Adaptar los dibujos de objetos familiares y los rectángulos u óvalos coloreados a las peculiaridades socioculturales de la muestra elegida. En el caso de los dibujos, hay que recordar que las convenciones seguidas en su diseño podrían no ser claros para algunas poblaciones y que objetos que a nosotros nos parecen familiares, podrían no serlo en tal o cual población. En el caso de los colores, es necesario asegurarse de que los sujetos tienen lexemas simples que les corresponden. Igualmente hay que excluir imágenes a los que podrían corresponder dos o más lexemas, de acuerdo con las idiosincrasias de la muestra. En todo ello conviene aspirar a la mayor universalidad alcanzable.
4. Vigilar tanto el número y tipo de fonemas como la estructura silábica de las palabras diana para todos los estímulos. En la medida de lo posible, hay que excluir fonemas o estructuras silábicas que no corresponden al nivel de desarrollo fonológico de niños muy pequeños. En todo conviene guiarse por las características de la lengua española, por ejemplo su preferencia por las palabras bisilábicas frente a las monosilábicas.

En cuanto a las pruebas de la *calidad de la representación fonológica*, las recomendaciones concretas que proponemos son:

1. Revisar las consignas de las 26 tareas de conciencia fonológica que han sido propuestas por los investigadores (Leal y Suro 2012a), con el fin de eliminar cualquier obscuridad o ambigüedad.
2. Cooperar para establecer cuáles de esas 26 tareas (previa corrección de las consignas respectivas) tienen mayor validez relativamente a conceptos fonológicos más precisos.
3. Una vez identificadas las tareas con mayor validez, todas las pruebas que se diseñen para poblaciones específicas (por nacionalidad, variante dialectal, estrato socioeconómico, etc.) deberían utilizarlas todas y ninguna más. De otra manera, no tendremos la posibilidad de comparar las distintas poblaciones hispanohablantes.
4. La selección de los estímulos conviene hacerla en estrecha consulta con lingüistas profesionales, tratando primero de que comprendan lo que se está buscando con este tipo de pruebas estandarizadas.
5. Yendo un poco más lejos, creemos conveniente que las pruebas de calidad de representaciones fonológicas comiencen a incluir variables más sofisticadas con estímulos de igual simplicidad fonológica pero de mayor complejidad léxica y sintáctica que las palabras sueltas. Por dar un solo ejemplo, sería de

interés medir la capacidad que tienen los niños pequeños de distribuir los acentos y entonar correctamente palabras largas (*pajarito*), palabras compuestas (*espantapájaros*), frases (*el muchacho alto*) y oraciones simples. Hoy día es posible en buena medida automatizar el análisis fonológico, pero ello requerirá una vez más de la cooperación con lingüistas profesionales.

Si queremos llegar a tener pruebas estandarizadas que realmente nos permitan identificar problemas de lenguajes relevantes a la lectura y diseñar intervenciones oportunas, lo más importante de las acciones descritas es unir los esfuerzos de quienes se dedican a diseñar estas pruebas y reclutar para ello la ayuda de profesionales de la lingüística, lo cual requiere iniciar una labor de convencimiento de esos profesionales (Leal y Suro, 2012b).

Bibliografía

- Chomsky, N. y Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. Nueva York: Harper & Row.
- Denckla, M. B. y Rudel, R. G. (1974). Rapid automatized naming of pictured objects, colors, letters, and numbers by normal children. *Cortex* 10(2): 186-202.
- Denckla, M. B. y Rudel, R. G. (1976). Rapid automatized naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia* 14(4): 471-479.
- Fernández, L.A. y Lamas, L. (2018). Elaboración del Test de Velocidad de Denominación para niños hispanohablantes: propiedades psicométricas y datos normativos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana* 10(2): 42-50.
- Garayzábal-Heinze, E. (2006). Adquisición del lenguaje y pruebas de evaluación fonológica: una revisión desde la lingüística. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL* 7, disponible en <http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/>.
- Garson, G.D. (2013). *Validity and reliability*. Asheboro (NC): Statistical Associates.
- Geschwind, N. y Fusillo, M. (1965). Color-naming defects in association with alexia. *Archives of Neurology* 15: 137-146.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read* London: Lawrence Erlbaum.
- Harris, J. (2003). Fonética y fonología: Los sonidos del habla y su organización. En: E. Matute y F. Leal, coords., *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria* (35-56). Guadalajara: Editorial de la Universidad de Guadalajara/CUCSH.
- Kaye, J. (1989). *Phonology: A cognitive view*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Leal, F. (2009). *Lecciones elementales de lingüística para profesionales de la educación especial*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Leal, F. (2000). Diez preguntas sobre el lenguaje, y un intento por responderlas desde una perspectiva principalmente sintáctica. En: V. Alcaraz, coord., *Una mirada múltiple sobre el lenguaje* (33-92). Guadalajara: Editorial de la Universidad de Guadalajara/CUCSH.
- Leal, F. y Suro, J. (2012a). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17(54): 729-757.

- Leal, F. Y Suro, J. (2012b). ¿Es la dislexia un problema en poblaciones hispanohablantes? En: A.L. Munguía y A. Hoyos, coords., *Interdisciplinas lingüísticas y lingüística aplicada* (51-76). Hermosillo: UniSon.
- López-Escribano, C., Sánchez-Hípola, P., Suro, J. y Leal, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica* 13(2): 757-769.
- Norton, E.S. y Wolf, M. (2012). Rapid Automatized Naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annuals Reviews of Psychology* 63: 427-452.
- Ouellette, G. y Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental psychology* 53(1): 77-88.
- Suro, J. (2018). *Desarrollo de habilidades lingüísticas y adquisición de la lectura en niños hispanohablantes de 5 a 7 años*. Tesis doctoral, Programa de Doctorado en Educación, sustentada el 26 de enero de 2018.
- Suro, J., Leal, F., Rodríguez, C. y Hernández, A. (2016). A normative study of rapid automatized naming in different Mexican populations aged 5-7. Ponencia en en la *23rd Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading*, Oporto, 13-16 julio 2016.
- Suro, J., Leal, F., Zarabozo, D. y López, M. (2011). *PreLec: Prueba de Precursores de Lectura*. Madrid: GEU.
- Suro, J., López-Escribano, C., Leal, F., Santiuste, V. y Zarabozo, D. (2013). *Prolí: Programa de animación a la lectura con base lingüística*. Madrid: GEU.
- Wolf, M., & Denckla, M. B. (2005). *Rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests (RAN/RAS)*. Austin (TX): PRO-ED.

Saberes matemáticos locales y el currículum nacional: Un acercamiento con profesores de primaria de la etnia Cora

Saúl Santos García
saulsantos@hotmail.com
 Delfino Cruz Rivera
delfinocruzriv@gmail.com
 Alma Gisela Ruiz Delgado
almagisela@hotmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

EJE DE ANÁLISIS: Educación inclusiva

TIPO DE TRABAJO: Resultados de proyectos de investigación concluidos

Introducción

A pesar de la gran diversidad cultural y lingüística en México, la enseñanza de las matemáticas en las regiones indígenas del país se ha caracterizado por utilizar enfoques educativos monoculturales, que excluyen las formas de pensar de los pueblos originarios de cada región. Esto se debe a una política educativa y lingüística sobre todo presente en el Siglo XX, que buscaba la homogeneización de la identidad nacional, negando las diferencias étnicas y culturales (Lizarzaburu y Zapata, 2001), mediante la imposición de una cosmovisión que resulta ajena a estos pueblos (Samanamud, 2010). Como consecuencia, se ha visto favorecido el progresivo desplazamiento del conocimiento matemático de los pueblos originarios.

Ante tal situación, el campo de formación en la educación básica *pensamiento matemático*, sienta su justificación en la búsqueda de soluciones prácticas a problemáticas reales y emergentes, que se hallen cerca del contexto cotidiano del estudiante, partiendo siempre de la reflexión y el razonamiento como fuentes de análisis. De acuerdo al Plan de Estudios del 2011, ésta asignatura plantea la articulación y organización del “tránsito de la aritmética y la geometría y de la interpretación de información y procesos de medición, al lenguaje algebraico; del razonamiento intuitivo al deductivo, y de la búsqueda de información a los recursos que se utilizan para presentarla” (SEP-DGDC, 2011, p.48). Además, los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de la DGEI establecen el uso de la lengua materna de los niños indígenas como lengua de instrucción y como objeto de estudio (SEP-DGEI, 2008, p. 5).

Lo anterior plantea dos retos que no han sido debidamente abordados para el caso de la enseñanza de las matemáticas en la región cora. Por una parte, la identificación de procesos, acciones y sistemas representacionales o valorativos de la vida

cotidiana de niños coras relacionadas con el lenguaje matemático, con el fin de plantear contextos culturalmente apropiados que sirvan de insumos para el diseño de material utilizable en la asignatura de matemáticas del nivel primaria en escuelas de la región cora. Por otro lado, la procuración (identificación, adaptación, generación) de recursos terminológicos que cubran los escenarios descritos en el programa de la asignatura de *matemáticas*.

El presente trabajo se centra en el primero de los retos planteados. Se presentan resultados parciales de un proyecto de investigación que se llevó a cabo con profesores de primaria adscritos a la región cora del estado de Nayarit; específicamente se dan a conocer algunas prácticas sociales que involucran pensamiento matemático que fueron documentadas por este grupo de profesores y la manera en que fueron posteriormente incorporadas como insumos, en secuencias didácticas para la clase de matemáticas.

Sustentación

En la presente investigación se parte de la idea de que en México, cuando menos en el plano formal, se ha adoptado un enfoque educativo pluricultural y plurilingüístico. Esta visión reconoce y asume las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento sociocultural y como recursos valiosos para la sociedad en su conjunto; así, la preservación y enriquecimiento de las culturas se concibe como un derecho universal (Hamel, 2001). Siguiendo a Hamel, reconocemos que todas las lenguas y culturas tienen el potencial para extenderse a nuevos ámbitos y apropiarse de los recursos necesarios para ello.

En esta investigación también se asume que las matemáticas constituyen un conocimiento socialmente construido. Tomando como base el trabajo de D'Ambrosio (1985, 2008), reconocemos que cada cultura ha desarrollado prácticas y reglas matemáticas de acuerdo con su entorno natural y sociocultural, por lo que es de esperarse que los conocimientos y saberes matemáticos varíen en función de las diferencias en las formas de vida y visiones del mundo de cada pueblo. Así, este enfoque pluricultural implica una visión que incluye a distintas formas de pensar las matemáticas, lo que D'Ambrosio (1997) denomina *etnomatemática*.

El término *etnomatemática* se refiere al “estudio de las diversas maneras, técnicas habilidades (*technés* o *ticas*) de explicar, de entender, de luchar y convivir (*matema*) en los distintos contextos naturales y socioeconómicos, espacial y temporalmente diferenciados, de la realidad (*etno*)” (p. 14). Dicho constructo fue retomado por investigadores mexicanos como Villavicencio (2001), para referirse a: “El conjunto de los saberes producidos o asimilados por un grupo sociocultural autóctono: contar, medir, organizar el espacio y el tiempo, diseñar, estimar e inferir, vigentes en su propio contexto” (p. 173). Si bien D'Ambrosio reconoce que el conocimiento matemático es universal, lo que le interesa es cómo se producen y usan las matemáticas en contextos específicos.

Gracias al estudio de la etnomatemática, sabemos, por ejemplo, que entre los sistemas de numeración del mundo, existe una variedad de formas para llevar a cabo la operación de enumeración (Seiler, como se citó en Parra y Muñiz, 2015). Estos sistemas se componen de un conjunto de símbolos y las reglas que indican qué números y qué operaciones son válidas en el sistema. En el caso del cora hablado en la comunidad de San Francisco, Parra y Muñiz (2015, p. 36), señalan que el sistema de numeración está compuesto por los siguientes términos formativos: *séih / saí* (“uno”), *wá’apwa* (“dos”), *wéika* (“tres”), *mwákwa* (“cuatro”), *anxíbi* (“cinco”), *aráhsebi / arásai* (“seis”), *aráawa’apwa* (“siete”), *aráweika* (“ocho”), y *aráamwakwa* (“nueve”). Además de estos números, existen tres bases que se utilizan para construir series de números de manera regular: *tamwáamwata’a* (“diez”), *-te* (“veinte”) y *bi’ira’a* (“mil”).

De acuerdo con Seiler (como se citó en Parra y Muñiz, 2015, p. 38) la fuente de motivación semántica más común para formar las bases es el cuerpo humano, por lo que se cree (Parra y Muñiz, 2015, p. 38) que las bases *tamwáamwata’a* (“diez”) y *-te* (“veinte”) originalmente tuvieron una motivación antropomórfica: la primera, etimológicamente ‘en nuestras manos’, y el segundo, sufijo morfologizado de la palabra *tébi*, que significa “gente”, aunque en la actualidad han perdido su transparencia semántica. A partir de estos números, y mediante una serie de operaciones aritméticas, se forman los numerales complejos (Parra y Muñiz, 2015, pp. 42-48): de adición, por ejemplo *wéikate tamwáamwata’a hapwán saí* (sesenta + diez encima uno = setenta y uno), de multiplicación, por ejemplo *wéika anxih-te* (tres cinco-veinte [$3 (5 \times 20) = 300$], y de división, *hé’ita’a bi’ira’a* (mitad mil [$1/2 \times 1000 = 500$]).

Desafortunadamente, como se dijo en la introducción de este trabajo, la matemática que usualmente aprenden los niños en la escuela es presentada como la única forma de desarrollar el pensamiento lógico-matemático. Como consecuencia, esta perspectiva epistemológica obstaculiza el aprendizaje matemático de los estudiantes y contribuye a la pérdida del patrimonio cultural de los pueblos. Es común encontrar que los niños coras que asisten a la primaria, solamente sepan contar hasta cinco o hasta diez en su lengua originaria. Ante situaciones como esta, es fundamental incorporar los saberes y prácticas matemáticas de los pueblos indígenas a la formación de los niños del nivel primaria.

Ahora bien, la presente investigación alude al término *prácticas matemáticas*, por lo que es necesario definirlo. De acuerdo con Alberti (2007), el término ‘práctica matemática’ está directamente vinculado con el término ‘situación matemática’, definida como “una situación [que en] su resolución requiere de las matemáticas” (p. 35); es decir, si existe una situación matemática, ésta implica la realización de una práctica matemática. En otras palabras, la práctica matemática está inmersa en una situación matemática. Luego entonces, la presente investigación implica establecer las situaciones matemáticas que reconocen los profesores indígenas en las comunidades en las que trabajan, para así determinar cuáles prácticas matemáticas

son realizadas para enfrentarse a dichas situaciones. Siguiendo a este mismo autor (p. 59), la práctica “se compone de cuatro aspectos fundamentales: autores, procedimientos, tecnología y objetivo”. Este modelo de análisis será muy útil para poder describir cada una de las prácticas identificadas. De acuerdo con el modelo, se entiende como autores a las personas que realizan la práctica, los procedimientos como todos los procesos realizados durante la práctica, la tecnología como todos aquellos instrumentos o herramientas que se utilizan en la práctica y por último el objetivo de la práctica, el cual está dirigido a la solución de una situación matemática.

Lo anterior debe hacer evidente que en el presente proyecto se habla de etnomatemáticas porque se busca identificar cómo cultural y socialmente se perciben las matemáticas a partir de su aplicación en las diferentes actividades cotidianas de la gente perteneciente a la etnia cora. Es por ello que toda esta discusión nos llevó a plantear las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los saberes matemáticos que circulan en las comunidades?
- ¿Qué tan compatibles son estos saberes con el saber matemático que se incorpora en el currículum nacional?
- ¿De qué manera se pueden incorporar al currículum?
- ¿Existe el vocabulario técnico en lengua cora necesario para llevar a cabo la instrucción?

Buscando establecer un acercamiento a la discusión de las preguntas anteriormente descritas para identificar y sistematizar conocimientos matemáticos coras con la participación de un grupo diversificado de veinticinco profesores de educación básica, hablantes de la lengua náayeri, provenientes de las cinco regiones que constituyen el asentamiento de los coras en Nayarit, se planteó un diseño metodológico que consistió en cinco fases. Cabe destacar que dichas fases no necesariamente se presentaron de manera lineal, sino más bien de forma transversal a lo largo de diez meses que duró la parte del proyecto que se está reportando aquí. En la fase 1, se estableció un marco teórico para los participantes. Durante la fase 2, se documentaron y analizaron las prácticas matemáticas locales. En lo que corresponde a las fases 3 y 4, se buscó establecer la relación entre las prácticas matemáticas locales y el plan de estudios de matemáticas del tercer ciclo, así como se procedió al diseño de secuencias didácticas que involucraban las prácticas matemáticas documentadas y su relación con algún punto de plan de estudios nacional. Finalmente, en la fase 5, se identificó (y en su caso se generó) vocabulario especializado en lengua cora para la incorporación de nuevos conceptos.

El trabajo se llevó a cabo a partir de la combinación de cuatro talleres presenciales de 10 horas cada uno y trabajo inter-modular. Tanto los talleres como el trabajo inter-modular contaron con el acompañamiento de un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Nayarit (profesores y estudiantes de la licenciatura en lingüística aplicada).

Resultados

A continuación se ofrece una serie de reflexiones en torno al proceso que se vivió durante la primera etapa de este proyecto de investigación, que consistió en los cuatro talleres y el trabajo inter-modular con profesores adscritos al Departamento de Educación Indígena (DEI-Nayarit), pertenecientes a la etnia cora.

- Taller 1: Etnomatemáticas y Formación Multicultural Docente. El taller tuvo como propósito introducir a los profesores a los conceptos teóricos relacionados con la etnomatemática. En este taller nos interesaba en principio, que los profesores reflexionaran sobre la idea de la existencia de más de una matemática (etnomatemáticas), en contraposición con la noción de matemática dominante, y cómo el concepto de cultura adoptado por una nación permea las políticas educativas. Las siguientes preguntas guiaron las reflexiones iniciales: ¿Qué importancia tienen las matemáticas / el desarrollo de pensamiento matemático en la formación de los niños del nivel básico?; ¿Qué lugar ocupan las matemáticas en el plan curricular?; ¿Crees que las matemáticas se les dificultan a los niños? ¿A qué crees que se debe?; ¿Sabe usted si las personas de la comunidad donde trabaja tienen formas particulares de contar, de hacer cálculos, de medir...? ¿Podría dar algún ejemplo?; ¿Considera usted si los niños manejan algunos de esos conocimientos y los usan en la escuela?; ¿Usted los retoma en la clase? ¿Cómo lo hace? ¿Podría dar un ejemplo?

La intención de estas reflexiones era, por una parte, asegurarnos de que los profesores entendieran la importancia de las matemáticas en la formación transversal del estudiantes y las dificultades que plantea un acercamiento metodológico para su enseñanza que no toma en cuenta el contexto del estudiante; en este sentido, nos interesaba, además, explorar cómo los profesores participantes conciben los *saberes etnomatemáticos* y cómo integran en la enseñanza los dos tipos de saber que se les solicita armonizar: los saberes locales y los saberes del plan de estudios.

Si bien los profesores estuvieron de acuerdo en la importancia de las matemáticas, les costó más trabajo identificar saberes locales en los que los niños participan; hablaron sobre todo de actividades que involucran la operación de contar, por ejemplo, cuando van a la tienda (cuentan lo que tienen que pagar o el cambio que reciben, o el número de productos que compran). A partir de estas reflexiones iniciales se introdujeron los conceptos de situación y práctica matemática, lo que les permitió a los participantes identificar otros saberes matemáticos que circulan en la comunidad.

Para nosotros, como equipo de investigación, era importante que los profesores tuvieran claro los conceptos previamente descritos, para que supieran identificar situaciones matemáticas y prácticas matemáticas que en ellas se llevan a cabo. También nos interesaba que se familiarizaran con los seis tipos de actividades a

partir de las cuales todos los pueblos han generado conocimientos matemáticos: a) contar; b) localizar; c) medir; d) diseñar; e) jugar; y f) explicar (Bishop, 1999). El grupo de profesores fue dividido en seis equipos para abordar dichos conceptos y cada equipo los expuso ante el grupo, incluyendo ejemplos provenientes de la etnia cora para ilustrar puntos principales que permitieran tener más claro cada uno de los conceptos.

Durante esta parte del taller se procuró que cada equipo se integrara por profesores de distintas comunidades con el propósito de promover la reflexión acerca de diferencias dialectales y diferencias en la forma en que se lleva a cabo una misma práctica cultural. En la discusión del documento de Bishop nos interesaba que los profesores reflexionaran sobre las preguntas particulares que el autor se plantea para cada una de las actividades, con el propósito de que iniciaran un proceso colectivo de reflexión, tomando como base esas preguntas, pero ubicándolas en su propio contexto.

Por ejemplo, el equipo que revisó la actividad de contar abordó en su presentación las siguientes preguntas: ¿Qué cuentan?; ¿Hasta qué cantidades se cuenta?; ¿En qué contextos deben contar?; Además del sistema de numeración, ¿qué otras palabras se utilizan para contar? ¿En qué contextos se hacen?; ¿Existe algún tabú acerca de contar en algún contexto? En el material que prepararon para su exposición, nos revelaron que si bien tienen un sistema de numeración muy sofisticado, reconocieron que incluso no todos los profesores están familiarizados con éste, que generalmente cuentan del uno al diez y que efectivamente existen algunos tabúes con respecto a contar, por ejemplo, no deben contar los colores del arcoíris, pues esto les puede traer mala suerte.

También en el taller se discutieron cuestiones técnicas sobre la documentación de prácticas matemáticas (cómo conducir entrevistas, sobre el registro manual o digital, etc.), para que pudieran llevar a cabo de manera adecuada la documentación de prácticas matemáticas durante el período inter-modular.

- Trabajo Inter-modular 1: Documentación de Prácticas Matemáticas. A partir del trabajo que se realizó en el taller, se pidió a los participantes que con base en observaciones etnográficas y entrevistas con miembros de las comunidades en las que trabajan, documentaran prácticas que involucren alguna de las seis actividades que implican pensamiento matemático. Se les proporcionó un formato que incluye los cuatro aspectos propuestos por Alberti (2007) para llevar a cabo el registro de manera más sistemática: autores (los personajes centrales quienes participan en la práctica), procedimientos (la descripción detallada de cómo se lleva a cabo la práctica), tecnología (los elementos necesarios para la realización de la práctica) y finalmente, el objetivo (la explicación del porque es importante la práctica).

- Taller 2. Saberes Matemáticos Locales y el Currículum Nacional. En este segundo taller se trabajó con las prácticas matemáticas que los profesores documentaron. Como resultado del primer trabajo inter-modular, solamente se lograron documentar

las siguientes prácticas, pues no todos los participantes entregaron evidencia del trabajo solicitado: 1) Preparación del nixtamal, 2) Conteo del maíz (*tí yuri guatyeten*), 3) Ofrecimiento de la bebida (Judea), 4) Ofrecimiento de la comida (jueves) *xikaran* mero día, 5) Construcción de la medida del maíz, 6) Uso y construcción de un carretón, 7) Medidas de tiempos de día y de noche (*tuka-tika tí tyi'ite*), 8) Las cosas que hay en mi comunidad, 9) La elaboración de la bolsa típica, 10) Construcción de una casa de adobe, 11) Elaboración de adobes, 12) Elaboración de la bolsas de telar (*tí tyuitsa*), 13) Elaboración de tortillas, 14) Preparación del telar para hacer una bolsa (*tí tyuguona*).

Utilizando el Modelo Sintáctico de Cultura de Gasché (2008) y una adaptación del Modelo SPEAKING de Hymes (1974), se profundizó en el análisis de las prácticas documentadas. La intención de este taller constituyó la reflexión en las prácticas a un nivel que fuera más allá de lo descriptivo, y sobre todo que pudieran identificar los elementos, conceptos, operaciones matemáticas involucrados en cada práctica analizada. A pesar de que las descripciones que hicieron los profesores de las prácticas documentadas fueron muy detalladas, a menos de que la práctica implicara de alguna manera la *medición* (incluyendo instrumentos, unidades y formas de medición propias del lugar), les costó trabajo identificar otro tipo de actividades que es evidente que están presentes en las prácticas documentadas.

Por ejemplo, en la descripción de la práctica de '*Preparación del nixtamal*' se mencionan las cantidades de cada ingrediente: medida de maíz, (aproximadamente 3 kilos de maíz), la distancia a la que se debe poner del fuego la cubeta en la que se prepara el nixtamal (una cuarta de altura), pero un análisis más detallado de la práctica revela que ésta requiere de otras actividades que implican pensamiento matemático, como la ubicación del fuego en relación al patio en el que se elabora, pero a los profesores les costó trabajo relacionar esto; es decir, si bien fueron capaces de mencionarlo, no lo reconocieron como una actividad que involucra el pensamiento matemático.

Otro ejemplo que se puede citar es el de la práctica '*Uso y construcción de un carretón*'. Los profesores asociaron esta práctica con la actividad de medir, por ejemplo, la descripción dice que los palos con que se construye el carretón deben tener una medida de dos brazos, pero no la asociaron con la actividad de diseñar; de hecho, para el diseño del carretón entran en juego una serie operaciones y nociones que tienen que ver con proporción, horizontalidad y verticalidad (tanto del terreno como del propio carretón), ubicación de éste en relación con la temperatura del ambiente (sombras cercanas, humedad, etc.).

La descripción de las prácticas documentadas reveló que para indicar medición, prevalece la noción de *estimación*, entendida como el proceso de llegar a una medida sin la ayuda de instrumentos o herramientas. Estas descripciones también confirman la idea planteada por Bishop de que "el entorno local inmediato es el que proporciona las cualidades que se han de medir además de las unidades de medida" (1999, p. 55).

Revisando la descripción de las prácticas documentadas pudimos percibir que con frecuencia se utiliza más de un sistema de manera simultánea para medir o calcular un proceso. Por ejemplo, para la práctica ‘El Conteo del Maíz (siembra)’, para determinar el momento en que se debe limpiar la milpa se utiliza la distancia y el tiempo: cuando ésta mida dos cuartas o una rodilla, aproximadamente dos meses después de haberse sembrado el maíz.

Sin embargo, como indica Bishop (1999, p. 57) “a medida que una cualidad crece en importancia y aumenta el número de objetos, el lenguaje desarrolla tanto palabras para los números ordinales como la “objetivación” de la cualidad”. Así, la documentación de vocabulario para medición reveló la existencia de todo un sistema de numerales, cuya variante de San Francisco ha sido descrito por Parra y Muñiz (2015) y presentado en la introducción de este trabajo. También fue posible documentar palabras en cora para cualidades como peso (*achuti tijete*), distancia (*ti guatatej*), medición (*rata itie'en*), así como algunas unidades de medida de distancia: centímetro (*sei xite*) ‘un dedo’, pulgada (*sei xite ti pu'uchira*) ‘el dedo gordo’, pie (*sei ika*); y cantidad: mucho (jeigua), poco (ki'ka). Asimismo, los datos revelaron que en la medición del tiempo los coras utilizan elementos de la naturaleza, principalmente el sol, la luna y las estrellas. De hecho, para referirse a un día utilizan la palabra sol (*sei xika*) ‘un sol’, y para referirse a un mes utilizan la palabra luna (*sei maskirai*) ‘una luna’.

En una segunda parte del Taller 2 se les presentó un mapa con los contenidos de la asignatura de matemáticas, para que identificaran con cuáles contenidos se podía establecer una relación con las prácticas matemáticas documentadas. Lo anterior con la idea de que los profesores empezaran a pensar en la forma en que las prácticas que se realizan en la comunidad se pueden utilizar para enriquecer su trabajo en el salón de clase, y cómo las nociones matemáticas que se indican en el programa no le son enteramente ajenas a los niños:

- Trabajo Inter-modular 2. Reflexión sobre la Factibilidad de la Incorporación de Prácticas Matemáticas Locales al Currículo Nacional. La intención de este segundo trabajo inter-modular era que el profesor, más allá de recuperar los saberes matemáticos de la comunidad; pudiera desarrollarlos, legitimarlos y vincularlos a los contenidos escolares, para que estuviera en condiciones de ayudar a sus propios estudiantes a una mejor comprensión y dominio de los procesos formales de la matemática escolar. Como actividad inter-modular se les pidió a los participantes que continuaran con el análisis las prácticas documentadas y la documentación de nuevas prácticas y que continuaran con la exploración del plan de estudios de la reforma educativa y la posibilidad de inclusión de esas prácticas documentadas.

Es importante aclarar que se hizo énfasis en la utilización de los nuevos planes de estudio, para asegurar la vigencia de la utilización de las prácticas documentadas conforme al plan de estudios vigente. Algunas preguntas que se les dieron para guiar su reflexión fueron las siguientes: ¿Cuáles de estos conocimientos incorporan en las

clases de matemáticas? ¿Cómo los incorporan?; ¿Qué otros conocimientos locales se pueden incorporar? ¿De qué manera y en qué momento?; ¿Qué alcances y límites tienen esas formas de incorporación?

- Taller 3. Diseño de secuencias didácticas. Este taller dio énfasis a la planeación de secuencias didácticas. La intención del taller era que a partir de la reflexión que hicieron durante la segunda etapa inter-modular, los profesores desarrollaran planificaciones específicas en las que incorporaran prácticas matemáticas documentadas.

Para el diseño de las planeaciones se utilizó un formato simple en el que los profesores debían seleccionar un aprendizaje esperado y relacionarlo con una práctica de la comunidad que pudieran utilizar como punto de partida para el diseño de la secuencia didáctica. En el formato solo se les solicitaba enunciar el aprendizaje esperado y que detallarán el procedimiento a seguir en tres momentos: actividades de inicio, desarrollo y cierre.

En este sentido, es importante destacar que no todas las prácticas matemáticas seleccionadas por los profesores, así como la manera en cómo fueron pensadas para el diseño de las secuencias, mostraban con claridad la implicación de las matemáticas en los procesos y situaciones cotidianas. De igual manera, tampoco evidenciaban elementos o aspectos que pudieran ser potenciados como detonadores de aprendizajes del campo formativo de pensamiento matemático. Incluso algunas de estas prácticas culturales, no precisan los sistemas de medida, peso, medición de tiempo entre otras.

También durante este taller se promovió una reflexión sobre las limitaciones que implica la falta de vocabulario especializado para la enseñanza de las matemáticas en lengua cora. A partir de las discusiones los profesores reconocieron que la lengua cora se utiliza durante la asignatura de lengua indígena, pero que el resto de las asignaturas es impartido en español; en su defensa, sin embargo, reconocieron también que parte de las razones por las que se hace esto es porque a pesar de que hablan la lengua cora con fluidez, la lengua no cuenta con el vocabulario técnico especializado para poder llevar a cabo una clase enteramente en lengua cora.

De manera colectiva construimos un listado de formatos de comunicación (acciones) recurrentes dentro del aula, entre los que destacan los siguientes: a) Instrucciones organizativas, para generar eventos comunicativos como trabajo en grupos, en pares, etc. (estructura de continuidad de la clase); b) Instrucciones generales para la realización de tareas, procedimientos, productos esperados; c) Explicaciones sobre temas preparados por el profesor (exposiciones), acompañadas de preguntas abiertas o cerradas; d) Interacción dirigida: pregunta del profesor (elicitación), respuesta del estudiante, evaluación/retroalimentación; e) Respuestas a preguntas del estudiante

- Trabajo Inter-modular 3. Análisis de contenido. Para este tercer período inter-modular se les pidió a los profesores participantes que llevaran un análisis de su propia práctica docente, específicamente en relación a la enseñanza de matemáticas, para que identificaran y registraran el lenguaje (vocabulario, expresiones) que utilizan, tanto en español como en lengua cora, utilizando la guía que se generó al final del Taller 3.

De manera simultánea, el equipo de investigación llevó a cabo un análisis de contenido. Para tal efecto se revisaron los libros de texto de la asignatura Pensamiento Matemático del tercer ciclo, para identificar un corpus de vocabulario especializado en español. Para la identificación de dicho vocabulario se utilizó el modelo propuesto por Chung y Nation (2003). A partir de este análisis se generó un corpus en español de palabras especializadas que se organizaron en 12 formatos con los que se trabajó en el Taller 4.

- Taller 4. Vocabulario Especializado para la Enseñanza de las Matemáticas. El propósito de este taller era generar un espacio de reflexión entre los profesores participantes sobre la necesidad de generar el vocabulario especializado para poder impartir una clase de matemáticas en la lengua cora. En el taller se discutieron estrategias que utilizan las lenguas del mundo para la generación de nuevas palabras (neologismos), y se ejemplificaron con palabras provenientes de la propia lengua cora (ejemplos tomados de Santos, 2016). Las estrategias que se discutieron fueron: composición, extensión semántica, calco, derivación, préstamos y denominación por circunlocución.

A partir de esta reflexión se seleccionaron del corpus de vocabulario especializado en español un número de palabras y en discusiones grupales se comentó la forma en que los profesores expresan dichos términos en la lengua cora. Los profesores experimentaron en la creación de neologismos y reflexionaron sobre la viabilidad de utilizar con sus estudiantes algunas de las palabras que surgieron.

- Trabajo Inter-modular 4. Generación de neologismos. Finalmente, se les pidió a los profesores que continuaran experimentando con la generación de neologismos y que aplicaran en sus clases las secuencias didácticas que diseñaron, incorporando el lenguaje generado, para que monitorearan la reacción de sus estudiantes.

Discusión general y conclusiones

Como se mencionó anteriormente, el presente trabajo constituye un reporte de una investigación en proceso. Del análisis de los datos recolectados a través de los distintos talleres se puede apreciar que los profesores fueron capaces de identificar y reconocer en los niños la existencia de saberes matemáticos locales, sobre todo relacionados con los instrumentos, unidades y formas de medición propias del lugar, así como actividades vinculadas con la compra-venta y manejo del dinero y este

saber con frecuencia es explotado como saber previo en relación con la aritmética que se les enseña en la escuela.

A pesar de que las prácticas documentadas dan cuenta de formas locales de ubicación en el espacio y diseño, les costó trabajo a los profesores participantes en los talleres disociar las operaciones matemáticas de la propia práctica, para promover su análisis. En consecuencia, a la hora de utilizar estas prácticas locales en el diseño e implementación de su clase de matemática, con frecuencia los profesores se pierden en la práctica misma y la clase de matemáticas termina siendo una clase en la que los niños se centran en discutir la siembra del maíz, el uso del carretón o la elaboración del tejuino, pero escasamente logran llevar al niño a una reflexión de las operaciones matemáticas involucradas en dichas prácticas, mucho menos en la utilización de esos conocimientos para la solución de problemas matemáticos similares. Esto es corroborado si se revisan las actividades que proponen para verificar los aprendizajes esperados; dichas actividades con frecuencia demandan de los estudiantes la reproducción de la práctica cultural en cuestión, más que la aplicación del conocimiento matemático en un problema similar. Algo que también notamos a lo largo de los talleres es que algunos de los profesores tienen dificultad para entender los conceptos matemáticos involucrados en las prácticas o en general algunos de los contenidos del programa de matemáticas, por lo que se complica aún más el panorama.

Esto no significa que los profesores no hagan un intento por establecer un vínculo entre el conocimiento matemático que se trabaja en la escuela y los conocimientos que circulan en la comunidad, con la intención de que la clase de matemáticas tenga mayor sentido para los niños, pues como se evidenció en las discusiones de los talleres, los profesores generalmente inician el tema explorando lo que los niños saben acerca del éste, incluso les plantean problemas que hacen referencia al contexto de los niños y con frecuencia utilizan durante la clase materiales que ellos mismos recolectan del entorno. Pudimos apreciar en los talleres que los profesores están conscientes de que la incorporación de estos saberes puede promover un aprendizaje más significativo. Sin embargo, cabría preguntarse hasta qué punto se logra el objetivo de utilizar los saberes matemáticos locales. Todo parece indicar que el uso del saber comunitario es utilizado como contextualización para el aprendizaje de las matemáticas, lo cual es bueno como punto de partida, no obstante, no es suficiente para desarrollar y legitimar estos saberes, como saberes válidos y útiles para la comprensión y manejo de los procesos formales de la matemática escolar.

¿Por qué no está ocurriendo esto? ¿Acaso no es factible la incorporación en la enseñanza de los *saberes previos* y *etnomatemáticos* propios de las comunidades donde se ubican las escuelas un objetivo no o estamos ante una situación de formación del docente? Ciertamente es necesario hacer una investigación más exhaustiva con respecto a lo que realmente ocurre en el salón de clases y sobre la manera en que están siendo formados estos profesores.

Además, cabe reconocer que el presente proyecto de investigación fue solamente un ejercicio inicial encaminado, sobre todo, a promover la reflexión entre los docentes participantes sobre la forma en que están llevando a cabo estos procesos. Es necesario seguir trabajando con los profesores para que estos logren identificar de manera más sistemática los saberes matemáticos que circulan en las comunidades, que reflexionen sobre cuáles de estos saberes son factibles de ser utilizados en la escuela (pues incluso algunos saberes no deben ser sacados de su contexto), y sobre todo cuáles estrategias didácticas (sobre todo apelando modos locales de generar y transmitir conocimiento) pueden ayudar de manera más efectiva a legitimar los conocimientos locales y potenciar los saberes establecidos en el plan de estudios nacional.

Referencias

- Alberti, M. (2007). *Interpretación situada de una práctica artesanal*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática “la educación matemática desde la perspectiva cultural*. Barcelona, España: Paidós.
- Chung, T. y P. Nation (2003). Technical vocabulary in specialized texts. *Reading in a foreign language*, 15 (2),1-13.
- D'Ambrosio, U. (1985) Etnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the learning of mathematics*. Montreal, Canadá: FLM Publishing Association.
- D'Ambrosio, U. (1997). Globalización, educación multicultural y etnomatemática. En: Varios autores. *Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos* (pp.13–26). Santiago de Chile: UNESCO.
- D'Ambrosio, U. (2008). *Etnomatemática. Eslabón entre las tradiciones y la modernidad*. México: Limusa.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché, & R. Podestá, *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Hamel, E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En R. Bein y J. Born, *Políticas lingüísticas: norma e identidad*. pp. 143-170. Buenos Aires, Argentina: UBA.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics an ethnographic approach*. Estados Unidos: University of Pennsylvania Press.
- Lizarzaburu, A., y Zapata, G., (2001). *Pluriculturalidad y Aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*. Madrid, España: Morata.

- Parra, R. y P. Muñiz (2015). El sistema de numeración cardinal del cora de San Francisco. *Punto CU Norte*, 1, 32-53.
- Samanamud, J. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. *Integra Educativa, Revista de Investigación Educativa*, 3(1), 67-81.
- Santos, S. (2016). Aculturación léxica en El Gran Nayar: presencia del cora en el español del S. XVIII. *Dimensión Antropológica*, 38(2), 19-44.
- Seiler, H. (1990). A dimensional view on numeral systems. En W. Croft, K. Denning y S. Kemmer (eds.), *Studies in typology and diachrony: Papers presented to Joseph H. Greenberg on his 75th birthday* (pp. 188-208). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins (Typological Studies in Language, 20).
- SEP-DGDC (2011). Plan de estudios 2011 – Educación básica.
- SEP-DGEI (2008). Lengua indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena.
- Villavicencio, M. (2001). El aprendizaje de las matemáticas en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno y en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador. En: A. Lizarzaburu y G. Zapata (comps.). *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos* (pp. 167- 191). España: Morata / ORIEIB-Andes/DSE.

Construcción del aprendizaje a través de las relaciones pedagógicas en estudiantes universitarios de modalidad semiescolarizada de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit

Yanet Esmeralda Castellón Haro
arq.esmeharo@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis:

Educación inclusiva: Interculturalidad

Tipo de Trabajo:

Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

Desde la experiencia y visión de la autora, se afronta un tema de interés y que salta a la atención, ya que se trata de un peculiar grupo académico universitario cuya diversidad es importante y lo convierte en poco ordinario por lo que es tema de análisis. Dicho grupo, que es de nivel superior y de modalidad semiescolarizada, está conformado por alumnos de edades diversas, cuyas actividades no son de la misma categoría. Se encuentran inmersos en una modalidad educativa que exige más de lo que otras modalidades exigen, se enfrentan a diversas complicaciones académicas que de alguna manera afectan su desarrollo y por tanto sus metas en algún momento determinado.

Por lo anterior es plenamente entendible que no solo los compromisos personales de cada individuo son particulares y distintos a una modalidad escolarizada, sino que atienden a exigencias y ritmos de trabajo distintos, por ello también, esta modalidad para este tipo de grupos en particular, más que una opción se vuelve una necesidad. Entonces, las características antes expuestas encaminan a una comprensión distinta de este grupo, de cómo logran el aprendizaje esperado y, más importante aún, ¿cuál es el papel predominante de las relaciones pedagógicas que aquí convergen y la importancia de ellas?

Origen del Objeto de Estudio

Entendido como objeto de estudio a las Relaciones Pedagógicas (RP) y su aporte a la construcción de los conocimientos de los estudiantes, este tiene su origen en el hecho de que actualmente existe cierto desconocimiento general, más que nada por parte de los alumnos, de cómo estas relaciones son un elemento importante en la

construcción de estos conocimientos, es decir, como es que estas influyen para tal propósito.

Evolución del Problema

El presente problema surge de un desconocimiento general, se puede comenzar hablando que de manera general y culturalmente aceptada, solo se toma en consideración una única RP, esta es la que se da solo entre docentes y estudiantes y solo en una sola dirección, donde es el docente el que tiene el poder y control; sin embargo, otras relaciones son virtualmente existentes.

Es correcto afirmar que para tiempos modernos ya no es el docente el que tiene el poder de control ni mucho menos de cambio en el aula, ahora ese poder ha pasado a manos de los estudiantes, quienes se han vuelto más activos, más participativos, más críticos y más perceptivos, entonces he aquí como ya existe otra RP, donde si bien los agentes involucrados son los mismos, ya no es una única dirección; por otro lado, poco o nada se toma a consideración las relaciones establecida entre los propios estudiantes que, al haber desarrollado destrezas únicas en el dialogo e intercambio de saberes crean una tercera RP, una que como las anteriores es igual de sustancial y provechosa; además de estas, se encuentran las RP que se dan fuera del aula y aun así son de carácter académico, las que inevitablemente se viven día con día, pero de alguna manera pasan desapercibidas para la mayoría; posteriormente se debe considerar en este nivel educativo, las RP que se da entre un tutor y su tutorado quien sigue siendo el mismo estudiante, pero cuyos intereses académicos son tratados de manera más particular; y finalmente, las RP que más relación tienen con el avance tecnológico: las aulas virtuales.

En esencia, puede que este desconocimiento se trate más que nada de no saber diferencias y apreciar que estas RP están ahí y continuamente influyen en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes, y por qué no, de los docentes también. Seguido de este punto, es importante saber cómo es que se entienden, porque no se puede afirmar que el desconocimiento sea de la totalidad, por tanto esos sujetos que son conscientes de estas relaciones tienen por supuesto un particular significado de ellas, uno que quizá no sea potencializado, es decir, todo se presta a la interpretación del o de los agentes involucrados. Posteriormente, se encuentra la incógnita de cómo es que se desarrollan, es decir, aquellos sujetos que son conscientes de estas relaciones, de qué manera es que las viven, cuáles son tanto sus expectativas como sus realidades.

Por supuesto, y aunado a lo anterior, se debe entender también que existe un último punto de esta evolución problemática que recae en el antes y en el ahora de las RP, pues es claro que no son las mismas que se vivían hace apenas unas pocas décadas a las que se viven hoy en día, ya que el estudiante se ha vuelto más participativo, más crítico, con capacidad de diálogo profundo pero más importante aún, que es capaz de exigir de sus docentes conocimientos prácticos que sean

aplicables a situaciones reales que les ayuden a desarrollar competencias para la vida, pero que además, estas siguen cambiando y abriendo nuevos senderos que permiten la interacción de diversos agentes.

Caracterización del Problema

La actual problemática se caracteriza por desarrollarse con sujetos de peculiaridades específicas que no se tienen en otras condiciones. Tiene que ver con una modalidad semiescolarizada, lo que quiere decir que los estudiantes solo asisten a clases presenciales la mitad de tiempo que estudiantes de modalidad escolarizada, posteriormente se tiene que estos mismos estudiantes poseen a su vez características únicas que van desde jóvenes recién egresados de bachilleres de los cuales algunos de ellos viven en zonas foráneas, otros han optado por comenzar a trabajar y valerse por sí mismos, hasta adultos con familias estables, también hay quienes tienen trabajos estables y otros con trabajos pasajeros, otros incluso con una carrera universitaria ya cursada o con carreras técnicas; por todo esto es fácil decir que este grupo sale de lo común y no es ordinario.

Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación que se abordan están estructuradas de manera tal que se puedan analizar tanto factores como el aprovechamiento y el desarrollo de las RP, de tal suerte que se analicen de manera paulatina y organizada para un mejor desglose de información. Como pregunta de investigación primaria se tiene:
¿Cómo influyen las relaciones pedagógicas en la construcción de los aprendizajes de estudiantes universitarios?

Supuesto

El desconocimiento de las relaciones pedagógicas puede generar un lento avance en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes universitarios de modalidad semiescolarizada, por tanto y dependiendo de la dimensión en la que las RP sean abordadas, se pueden generar diferentes niveles en la construcción de los aprendizajes. De lo anterior, se puede llegar al siguiente supuesto: “Los estudiantes de nivel superior de modalidad semiescolarizada están sujetos a factores tiempo, contexto, capital cultural y ZDP, por lo que el aprovechamiento máximo de dichas relaciones pedagógicas no es utilizada, y por tanto, aunque existe una evidente construcción del aprendizaje, ésta no se desarrolla al máximo.”

Objetivos

Es importante en este punto de la investigación el haber definido con claridad que es una RP, pues solo así es posible lograr avances claros y contundentes, así mismo, el

tener una claridad de los agentes involucrados, los niveles y dimensiones. Por lo anterior, se tiene como objetivo general:

Determinar cómo las relaciones pedagógicas influyen en el aporte de la construcción de aprendizajes en estudiantes de nivel superior de modalidad semiescolarizada.

Dimensiones de la Realidad

Para poder comprender con mayor eficiencia la problemática, es absolutamente necesario que se analicen las distintas dimensiones de la realidad que aquí convergen, y que por tanto, las que hacen de esta una temática compleja, pero que además está estudiada desde su totalidad emergente.

Política Educativa: En primer lugar es necesario comprender que, desde el momento en el que se habla de educación, existen diversas políticas que conforman un eje central y por tanto, denominan un Modelo Educativo único, para tal caso, se habla de un modelo por competencias que exige del estudiante compromiso constante, es decir, es un modelo educativo que considere los procesos cognitivo-conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea (Delors, 1997), a esto se aúna una modalidad de estudio aún más específica, la modalidad semiescolarizada, esta exige en el estudiante potencializar las destrezas que posee, desarrollar otras más y ponerlas todas a práctica, ya que una modalidad como esta pide al estudiante estar solo unas pocas horas en aulas, lo que conlleva consigo un mayor desgaste mental y mucho mayor esfuerzo en el cumplimiento de requisitos, a diferencia de una modalidad escolarizada. Si bien estos elementos son parte de la delimitación del problema, son esenciales para el entendimiento del problema en sí mismo.

Modalidad Semiescolarizada: Las modalidades alternativas en educación forman parte de una innovadora práctica educativa que se apoya en los recursos que las tecnologías de la información y comunicación ofrecen. Con estas modalidades se pretende que se personas de todas las condiciones estudien licenciaturas de acuerdo a sus necesidades de tiempo, espacio, condiciones geográficas y particulares, sin tener que trasladarse a un establecimiento específico. En el ámbito universitario esta modalidad está orientada a facilitar el acceso a ciertas profesiones y ocupaciones de estudiantes de menores recursos económicos, así como también se orienta hacia aquellas personas que deben costear sus estudios, y por ello requieren de tiempo para poder laborar. Dicho esto, se tienen dos vertientes, una donde esta elección está destinada a los costes de estancia, alimentación y traslado, y otra orientada a las necesidades laborales para el sustento familiar o bien, meramente para el sustento académico.

Esquemas pedagógicos

Relaciones Pedagógicas: Se puede partir de un concepto básico y sencillo de lo que son las relaciones pedagógicas y para ello Contreras, 2005 (Citado en Paredes 2011), dice al respecto: “Al hablar de la relación pedagógica nos referimos a lo que ocurre en las aulas y escuelas entre profesores y estudiantes, lo cual me parece que es el sentido original de la profesión docente, estar con los jóvenes y poder orientarles”.

Y aunque es cierto que éste es el sentido innato de la profesión docente, este concepto no parece satisfacer a la problemática aquí expuesta pues, ¿Es solo en las aulas y frente a un profesor que las relaciones pedagógicas ocurren? No parece ser del todo correcto. Por lo que aquí se tiene el primer gran problema: el hecho de que “la relación pedagógica moderna sea una relación básicamente escolar”. Siempre la teoría pedagógica trató de aclarar que la educación no se agota en la escuela, que educación hay en la familia, y que relaciones pedagógicas se pueden dar entre pares también: estudiantes – estudiantes, docentes – estudiantes, tutores – estudiantes, etc.; planteando así que la relación pedagógica excede a la relación escolar. De todas maneras se sabe - y cada día más- que lo central de las relaciones pedagógicas se forma a nivel escolar.

Entonces, a partir de este momento se entenderá como relación pedagógica a “toda aquella relación que se suscite tanto en entorno meramente académico como fuera de ellos, que se dé entre pares, en distintos niveles de los agentes involucrados en dicho contexto y cuyo objetivo sea el desarrollo académico a través de la orientación, intercambio de ideas y de saberes además, que sea consiente de los elemento que le conforman, de las variables que le atañen y de las oportunidades que ofrece para la construcción de los aprendizajes, así como también, que sea capaz de ver la orientación que esta puede ofrecer y en qué sentido, como lo es: Una Relación Pedagógica como ayuda, una Relación Pedagógica Direccionada y una Relación Pedagógica como constructora de aprendizajes; entendiendo que las relaciones son todas aquellas interacciones sociales que se da entre individuos, y que pedagogía es el conjunto de saberes que se ocupan de la educación y como ciencia de carácter psicosocial ligada a los aspectos psicológicos.”

Planos de la Realidad

Es importante considerar los distintos planos de la realidad por la que atraviesa la presente problemática, es decir, los que determinan ejes importantes para su estudio y posterior comprensión.

Psicológico y Filosófico: Aspecto entendido desde el sentido, o valor, que se le da a la enseñanza y a los conocimientos adquiridos en los ambientes académicos, tanto de parte de los alumnos como de los docentes. Y es que en la educación se produce un intercambio que tiene que asegurar dos procesos, el de enseñar y el de aprender, ambos necesitan coexistir en cada uno, en un ciclo que dura toda la vida. A través de

la educación se transmiten la cultura, la experiencia, los descubrimientos, el conocimiento que es patrimonio común, los valores morales, la fe y las costumbres. La educación alienta el desarrollo de habilidades, ofrece posibilidades, abre puertas y dignifica.

Según Day (2006), la buena enseñanza no puede reducirse a la técnica ni a la competencia; la enseñanza es moral porque está diseñada para beneficiar a la humanidad; envuelve los valores, los fines morales del profesor, sus actitudes ante el aprendizaje, su preocupación y compromiso para superarse en beneficio de los alumnos. El autor estima que todos los docentes centran sus prácticas en fines morales, de modo que las dimensiones éticas y morales de su propia vida inciden en la enseñanza.

Según Fenstermacher (1989), como la tarea de educar es profundamente moral, la investigación sobre la enseñanza profundiza la comprensión de la misma y aumenta la capacidad de enseñar; las contribuciones son mayores cuando los investigadores se interesan en las propiedades morales inherentes a la educación. Lo anterior se puede ver severamente afectado claro, por los elementos antes expuestos, como lo son el tiempo limitado que se puede dedicar al estudio independiente derivado de las actividades que el estudiante debe o se ve obligado a realizar en pos de costear sus estudios, o bien, por ser el mero sustento económico familiar.

Con la problemática actual, lo anterior hace referencia a las necesidad que tienen los estudiantes en lo relacionado con la construcción de sus propios aprendizajes, es decir, si bien es cierto que en espacios educativos el docente aún sigue siendo la autoridad pero que ya no rebosa de un estatus de dominio y control, sino que el estudiante le exige la transmisión de sus conocimientos, la facilidad de herramientas y la opción del desarrollo de destrezas.

Epistemológico: Se puede y debe decir que la comunicación bidireccional en el aula es no solo necesaria, sino que un elemento de partida en la complejidad del intercambio de información. Parte de que una RP adecuada es precisamente el saber y poder transmitir, de nuevo bidireccionalmente, la información apropiada entre docentes y estudiantes, lo que inequívocamente sugiere un aprendizaje significativo y un aprovechamiento académico de calidad.

Mercer (2011) ha hecho una revisión contemporánea de la comunicación en el aula desde la etnografía lingüística y la investigación sociocultural que, limitada a la frialdad del documento analizado y escuchada su participación en el Summer Institute de la Universidad de Mánchester, la que parece no apuntar a otra dirección sino a la una comunicación necesaria: “comprender el dialogo dentro del aula”, en otras palabras, ¿Qué tipo de comunicación (dialogo) es el que más abona a la mejora de la enseñanza? Y también, ¿qué solución aporta lo colaborativo al aprendizaje? Esto también puede ser visto en cómo utilizar la investigación para promover el cambio educativo.

En otras palabras, el docente es y debe ser un guía que pueda encaminar la dirección de los conocimientos que se deben de adquirir, que además, realiza un diálogo elocuente pero profundo sobre el concepto pertinente, se genera pues una relación de “poder”, que nada cerca está de lo dominante, sino del simple poder de la palabra. Entonces, si se es capaz de admitir que las relaciones de comunicación son relaciones de poder, habría que decir, recordando a Gramsci, que toda relación de hegemonía es una relación pedagógica. Ahora bien, es posible asegurar que los dispositivos no pueden hacer nada cuando lo que está en juego es la relación pedagógica, parecen decir incluso quienes con más fuerza han apoyado su integración, es decir, la docencia universitaria:

“En el aula el docente proporciona un contexto y una estructura para el aprendizaje, pero también investiga y aprende con los estudiantes. El profesor no es la fuente primaria de toda la información relevante para el curso, ni siquiera quien interpreta o integra. Este es el papel del estudiante. El del docente es el de facilitar el desarrollo de las actitudes adecuadas frente al aprendizaje, orientar, guiar y mediar entre las actividades e intereses que emerjan en el aula, dentro de la estructura general de los contenidos del curso”. (Hanna, 2002: 60-61. Citado en Paredes 2011)

En términos de la presente problemática esto puede ser un punto de partida donde se debe entender que la relación entre docente – estudiante no es la única – como ya se ha hecho mención frecuentemente – sino que es solo de punto de partida, la que es innegablemente la primera RP establecida, pero que dista mucho de quedarse ahí. Se menciona que el docente no es el que integra ni interpreta los conocimientos, sino el estudiante, pues este debe poseer cualidades que le vuelvan crítico, analítico, observador, con actitud de cambio pero con sed de saber, entonces, una relación tan básica como lo es esta ya no es suficiente. El estudiante debe valerse de otros recursos, de otros medios, de otro tipo de relaciones para poder llegar a conclusiones propias, a construcciones de sus aprendizajes de manera autónoma.

Planteamiento del Objeto de Estudio

Llegado a este punto, es muy importante hacer la pregunta clave de investigación, de la que deriva no solo el objetivo de la presente investigación, sino que es la primera que traza el camino hacia un resultado. Así pues, con base en los elementos problemáticos anteriores y en sus respectivos análisis se puede formular la siguiente pregunta clave: ¿Cómo son las relaciones pedagógicas de los estudiantes universitarios de modalidad semiescolarizada que influyen de manera directa en la construcción de los aprendizajes? Por qué debe realmente entenderse que no solo son las directas las que influyen, sino que son todas aquellas relaciones e interacciones que se den con otras personas cuyos asuntos a tratar tengan que ver meramente con su desarrollo académico y con la construcción de sus aprendizajes. Para poder comenzar a describir dichas relaciones, primer se debe de llegar al entendido que cuáles son, en qué direcciones se dan y en qué niveles.

Dicho lo anterior, se sobre entiende que las relaciones pedagógicas cambian y evolucionan, se hacen más evidentes, pero mejor aún, se vuelven más fructíferas para los estudiantes. Ahora el estudiante se ve obligado a no solo recurrir al docente, quien solo se encarga de guiar sus conocimientos, sino también a otros docentes que no necesariamente están frente a él en ese momento, es decir, pueden ser docentes de la misma carrera o institución con lo que logren tener una afinidad, y por tanto se generen ambientes de confianza que le permitan expresarse de manera más abierta y sincera lo que en consecuencia lleve a construcciones de aprendizaje más significativo.

Por otro lado, no se pueden dejar de lado los tutores, aquellos docentes que son asignados a los estudiantes de manera aleatoria o bien, que ellos mismos eligen al encontrar como en el caso anterior, afinidad; estas relaciones también pueden propiciar ambientes más ligeros donde la comunicación es fluida y bidireccional. Y quizá la relación más significativa, la de los propios alumnos con otros alumnos, que como él tienen inquietudes similares, intereses comunes y metas afines, y es de hecho con estos últimos con los que se genere el mayor de los conocimientos, donde se desarrollen los diálogos más profundos o simplemente los que tomen con mayor seriedad al tratarse de pares que se entienden mutuamente. Se espera también, un entendimiento de que estas relaciones no se dan solamente en un aula, sino que puede ser fuera de ellas y en entornos no precisamente académicos como una universidad pero si en asuntos siempre encaminados a temáticas académicas.

Palabras clave definidas

Relaciones Pedagógicas: Construcción Propia: “Toda aquella relación que se suscite tanto en entornos meramente académicos como fuera de ellos, que se dé entre pares, en distintos niveles de los agentes involucrados en dicho contexto, y cuyo objetivo sea el desarrollo académico a través de la orientación. Que sea consiente de los elemento que le conforman, de las variables que le atañen y de las oportunidades que ofrece para la construcción de los aprendizajes, así como también, que sea capaz de ver la orientación que esta puede ofrecer y en qué sentido, como lo es: Una Relación Pedagógica como ayuda, una Relación Pedagógica Direccionada y una Relación Pedagógica como constructora de aprendizajes.”

Modalidad Semiescolarizada: Si bien los sujetos en cuestión son estudiantes universitarios, estos también se encuentran inmersos en la peculiaridad de ser estudiantes de la modalidad semiescolarizada que esencialmente es distinta. **Construcción propia (definición operativa):** “Tipo de modalidad en educación que permite la combinación de las modalidades escolarizada y no escolarizada, la cual se caracteriza por su flexibilidad para cursar las asignaturas o módulos que integran el plan de estudios, siendo menor la presencia del alumno en el aula, y que también se apoyan en las tecnologías para compartir información. En contra parte, esto exige un mayor compromiso por parte de los estudiantes al estudio independiente y muchas veces, al autodidactismo. ” **Construcción del Aprendizaje:** La construcción del

conocimiento en la teoría de Piaget. El niño como el adulto son organismos activos que seleccionan e incorporan estímulos del medio y ejerce sus propios mecanismos de control. La finalidad primordial de la programación de estructuras cognitivas es proporcionar a las personas herramientas cada vez más calificadas para la construcción de la realidad.

Estudiantes Universitarios: El o los sujetos en torno a los que giran los dos elementos anteriores, sujetos observables y sociables que además se encuentran es una etapa muy específica cuyas características difieren de las de muchos otros estudiantes de otros niveles educativos. “Estudiantes que se matriculan en la universidad para estudiar una carrera son universitarios. Estudiantes que viven una etapa de la vida importante puesto que la experiencia de ser universitario no solo está vinculada con el plano profesional sino también, con el ámbito personal: una mayor autonomía respecto de los padres, toma de decisiones adultas, una mayor responsabilidad” (SEP. 2015)

Capital Cultural: Es el eje básico de entendimiento de la Construcción del Aprendizaje y de las Relaciones Pedagógicas “Potencial que tenemos adquirido de la cultura intelectual y del medio familiar.” (Pierre Bourdieu)

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): Indispensable al momento de justificar una buena parte del desarrollo de las Relaciones Pedagógicas: “La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con otros más capaces.” (Vygotsky)

Pruebas y resultados

Relaciones Docente – Estudiante. Estas relaciones son quizá las más evidentes, que pueden detectarse sin apenas un esfuerzo real, y que además, son las que más han perdurado con el tiempo. Esto se debe a que los entornos académicos se han entendido hasta ahora como el mero espacio del aula, es decir, donde el docente es el expositor de los conocimientos, y el docente, un mero receptor de los mismos. Esto por supuesto, no es errado del todo. La relación docente – alumno es la RP por excelencia, es la de más peso e importancia en este contexto, pero difiere del antes en el entendido que la comunicación ya es bidireccional, es decir, que en consecuencia tanto docente como alumno son capaces de aprender y enseñar mutuamente, cada uno claro, en su respectivo paradigma.

Relaciones Docente – Grupo. Esta relación es quizá la que más se desenvuelve de manera general debido a que los modelos educativos actuales y el mismo sistema educativo, exigen que las clases, cátedras y/o conferencias no se limiten a una persona, sino a un grupo de ellas, esto claro tiene una repercusión distinta en el alumno, pues ya no es solo una relación con el docente, sino con todo un grupo académico cuya dinámica es voluble y propensa a cambios. Es ésta relación pues, la

que abre puertas a otra RP que debiera ser evidente, pero que no siempre es entendida como tal.

Relaciones Estudiante – Estudiante. Las RP entre los propios alumnos no siempre son valoradas, quizá por que pudiera pensarse que no se generan “nuevos conocimientos”, nada más alejado de la realidad. Los alumnos por si solos no solo con capaces de dialogar temáticas académicas actuales, sino también aquellas que repercuten más en sus ideologías y que por ende, analizan y estudian con mayor profundidad, lo que a su vez propia una construcción de aprendizajes aun cuando el docente no se encuentra presente.

Relaciones Tutor – Estudiante. He aquí una RP considerada poco común – o incluso no valorada – debido a que no es frecuente que los alumnos sigan a un tutor por su propia cuenta o que este lleve un seguimiento de sus aprendizajes, y menos en un contexto universitario donde se tiene el supuesto de que el alumno puede tomar sus propias decisiones, y en consecuencia, establecer una RP o no, con un tutor.

Relaciones Estudiantes – Entorno Virtual. La época tecnológica en la que actualmente se vive, evidentemente también tiene su viva presencia en el entorno educativo, ya que debido a los imparable avances tecnológicos, es posible que hoy día las “clases o cursos” sean impartidos de manera virtual, es decir, en una enseñanza a distancia; ello significa que el estudiante no interactúa físicamente con el docente, pero que sin embargo, si es capaz de mantener una RP con él por este medio. Quizá, la RP menos común en la actualidad, pero si en potencial crecimiento.

Conclusiones

En este trabajo investigativo de estudio se han determinado cinco niveles esenciales en la direccionalidad de las RP, las cuales son: docente – estudiante, estudiante-estudiante, docente – grupo, estudiante – tutor y estudiante – entorno virtual; este análisis de observación y fundamentación está enfocado a la búsqueda de elementos esenciales y determinantes que influyen en las RP. Los resultados demuestran la necesidad de identificar, entender y analizar las distintas RP que influyen en las aulas, y especialmente en las modalidades semiescolarizadas, pues los requerimientos que aquí se evidencian son más demandantes y específicos, es indispensable que tanto docentes como estudiantes no solo las identifique, sino que sean conscientes de las ventajas y el provecho que se puede obtener de ellas. Fue quizás inesperado el saber que no todas las RP con reconocidas como tales, pues es claro que una vez que se habla de ellas parece “obvio” que lo sean, pero la generalidad habla de un desconocimiento y falta de solidez en el entendimiento de sus características y particularidades.

Justificación del objeto de estudio. Las RP son sin duda alguna, uno de los elementos más significantes para la construcción de los aprendizajes en todo nivel educativo, en toda modalidad y en general en cualquier contexto. Sin embargo, un escaso entendimiento de estas relaciones y menos aún de los benéficos que estas

representan en la educación, no solo representa un descuido importante, sino también una falla importante en el sistema.

Relevancia. Es importante conocer cuáles son las RP que se viven en los entornos académicos y fuera de ellos, ya que solo así se puede comprender mejor como es que estas influyen en el desarrollo de los estudiantes y en la construcción de sus aprendizajes. El aporte es significativo pues esclarece no solo a los alumnos, sino a los docentes también, como es que el aprovechamiento máximo de estas relaciones favorece el rendimiento académico. El no conocer de estas RP solo recae en que el alumno y el docente no sean capaces de engrandecer sus conocimientos, lo que crea una reproducción simplista del sistema.

El concepto de educación con el tiempo se vuelto más complejo: el aprendizaje de conocimientos no es el único objetivo de la formación en todos los niveles educativos; hay que aprender a saber estar con las y los demás, trabajar en equipos; aprehender el sentido y el valor de las cosas; en definitiva, aprender a ser mejores personas. El aprendizaje supone, por lo tanto, la participación en una comunidad y deja de ser considerado como simple adquisición de conocimientos por individuos, para ser reconocido como un proceso de participación social, un proceso en el que coadyuvan las Relaciones Pedagógicas.

Pertinencia. Este estudio permite detectar en este momento cuales son las relaciones pedagógicas que se viven, y más importante aún, cuáles son las que se omiten pero que son notablemente valiosas para la construcción de los aprendizajes de los alumno, lo que garantiza un mejor rendimiento académico.

Se debe entender pues, que el mundo de hoy exige la formación de profesionales que se adapten a los permanentes y periódicos cambios que experimenta la sociedad, aptos para enfrentarse a la complejidad e incertidumbre; ello implica tomar decisiones de forma continua y resolver de manera adecuada, los problemas que se presentan. Es preciso no solo afrontar los cambios; además hay que instruirse para participar activamente en los procesos de su generación; ello se logra desarrollando la creatividad; dominando las herramientas y técnicas que la estimulan y producen, para no solo conducir el cambio, sino también inducirlo; para ofrecer nuevas oportunidades y ventajas.

Vigencia. Tiene que ver con el contexto actual de la educación puesto que es algo que está ocurriendo en este momento, pero que tiende a reproducirse, por lo que una reproducción donde no solo se tomaran en cuenta todas las relaciones pedagógicas existentes, sino que además se pusieran en práctica, mejoraría la calidad educativa.

Viabilidad. Es una investigación realizada en el entorno académico con el que se tiene un contacto continuo e ininterrumpido, por lo que es observable a todo momento y circunstancia.

Recomendaciones

Es necesario aclarar que esta investigación aún requiere de análisis y más estudio pues es fundamental realizar un diseño metodológico para un muestreo y contrastación de hipótesis y la interpretación de dichos resultados, de esta forma será no solo una investigación más sólida y fundamentada, sino que también adquirida una característica científica que respalde los resultados.

Referencias

- Anastasio Ovejero, B. (1998). Las relaciones humanas: psicología social teórica y aplicada. Biblioteca Nueva.
- Barriga, F. y Hernández G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación
- Caruso, M. (2011). La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica. Constructivista. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, 1998.
- Charles Sanders Pierce (1839-1914) es creador de la lógica semiótica, también conocida como lógica abductiva. Es autor de la teoría general de los signos más completa por el momento.
- Day, C. (2006). Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- García García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento.
- García Retana, J. Á.; (2011). MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS: IMPORTANCIA Y NECESIDAD. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11(1) 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- Hernández y Hernández, F.; Hermosilla, P. y Fernández, T. (2006). La historia de una trabajadora de la enseñanza. Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876/EDUC. http://www.cecace.org/docs/proj-cambios/Hernandez_Hermosilla_Fernandez.pdf
- Mercer, N. (2011). Analysing Classroom Dialogue: Theory and Method. Summer Institute in Qualitative Research. Downloadable Materials 2010 <http://www.esri.mmu.ac.uk/siqr/downloads.php>
- Pisanty Baruch, Alejandro (2004). Panorama de la educación a distancia, UNAM: México [Recuperado en línea del sitio <http://www.cfp.upv.es/recla/VIIencuentro/CursoUNAM/uno.htm>].
- Porta, L., & Flores, G. (2012). VALORES MORALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ABORDAJE BIOGRÁFICO-NARRATIVO DESDE PROFESORES UNIVERSITARIOS MEMORABLES. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 6(1), 40-59.

Exclusión de pueblos originarios desde el currículo de la educación

Alma Delia Medrano Martínez
Alma.dmm19@gmail.com

Universidad de procedencia:
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT
Eje: III
Tipo de Trabajo: B) Ensayo.

INTRODUCCIÓN

Considero que es importante realizar un análisis sobre la exclusión de pueblos originarios desde el currículo de la educación primaria, mi interés nace a raíz de la desigualdad social que existe en el país, siendo esta región las más afectadas, pues no se les toma en cuenta o al no tener los resultados que se esperan se marginan.

México es un país que responde a políticas internacionales, pues estas son las que financian la educación en el país, por esta razón más allá de buscar una educación de calidad o integral y realizar cambios significativos, realizan cambios que los encargados en realizar los currículos formales consideran son los pertinentes para mejorar la academización o que los promedios de los alumnos en general mejoren, pues esto impacta de manera positiva en las pruebas internacionales como PISA, si México no responde a estas políticas dejaría de recibir apoyo, además de ser una educación que compara a los alumnos, lo cual genera conflicto entre ellos o señalamientos de ver quien puede ser “mejor” y quien no, este aspecto del señalamiento está cambiando con el Nuevo Modelo, sin embargo aún no existen resultados para ver de qué manera positiva o negativa a impactado.

Hasta el 2016 México se encontraba debajo del promedio de la OCD en la prueba pisa en Ciencias, Comprensión lectora y Matemáticas, esto significa que ha reprobado las pruebas que realiza. Todo esto lo tomo de referencia pues si esto afecta al sector de la población que es la imagen o entra dentro de los estándares internacionales, los pueblos originarios donde la educación es más difícil que llegue, son mucho más afectados pues la inversión en educación es menor y en apariencia menos importante.

Es necesario cambiar esa imagen que se tiene de los pueblos originarios o la educación que se les presta, hay que dignificar y valorar la cultura que se tiene dentro de México, revalorizar el concepto que tenemos de justicia y darle mayor importancia a la educación indígena o igualar la importancia entre todos los pueblos

y no verlos como un rezago a la evolución de la educación, sino ver que si estos son marginados también impacta dentro de la cultura y afecta directamente al desarrollo del país.

No se trata de eliminar estas culturas, sino que entre las dos culturas exista un trato que beneficie a todos, tampoco hay que modificar una u otra cultura, ambas partes deben entender las diferencias y valorarlas.

Por último, consideró que todo esto ayudará a refrescar los derechos humanos, a defender la identidad cultural, a darla a conocer, a valorar las distintas lenguas, a informarnos sobre este tema y saber actuar cuando alguna injusticia en tema educativo se esté presentando.

DESARROLLO

La educación indígena es un tema recurrente en la educación, que, si bien no es nuevo, tampoco se ha visto un cambio significativo o una evolución alrededor del mismo.

Dentro del texto “La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías” hace mención de varios conceptos por ejemplo “mexicanizar” donde a la cultura se le considera atrasada, poco modernizadas y era necesario dirigirlas a su modernización, todo esto en el año de 1910 justo después de la Revolución Mexicana.

Por otro lado, en el texto “Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” en su Artículo 11 hace mención que la educación indígena deberá ser “bilingüe” “multicultural” respetando su cultura, sin embargo, si profundizamos en lo mencionado, si bien se pretende respetar la cultura, se hace mención que aun así la educación será bilingüe, por tanto, además de su lengua, se deberá hablar el español.

Si bien en el discurso no suena descabellado, la idea de una educación bilingüe, surgen distintas interrogantes ¿Basado en qué se sugiere una educación bilingüe? ¿Se encuentran de acuerdo los habitantes de los pueblos originarios en que se imponga una nueva lengua?

Dentro del texto Propuesta Curricular 2016 hace mención

El dominio efectivo de esta lengua (español) abre al alumno posibilidades de intercambio, crecimiento y desarrollo cognitivo, personal y social, por ello es importante que participe en las prácticas sociales del lenguaje, así como en su integración a la cultura escrita del español. (Pág. 90)

Con respecto a la importancia de que la educación sea bilingüe y se respete la lengua materna, se hace necesario hablar sobre el profesorado ¿Cuál es su labor? ¿Cómo es su preparación como personas bilingües? Más allá de poder hablar más de una lengua, la cuestión cultural resulta también un tema ¿Los docentes reciben alguna preparación en este tema? Se tendría que considerar que las personas que acudan a estos poblados tienen que ser respetuosas con la cultura y no cuestionarla de manera negativa.

Además de lo anterior hablar de educación indígena, estamos hablando de la preservación de la cultura, esta se puede definir como “toda esa compleja totalidad que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, hábitos y capacidades cualesquiera adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad” (Burnett Tylor, E. 1977 citado en González Raposo, 2003 pág. 127)

Sin embargo con el acelerado crecimiento de la tecnología y México queriendo entrar a ella, la cultura indígena se desplaza a segundo plano, comienza una dominación de culturas, mientras los pueblos indígenas son empujados a transformarse y adaptarse a la dinámica global, ¿Qué papel juega la educación en la desculturalización?

Durante mucho tiempo la educación ha intentado mexicanizar a los indígenas, a traerlos a la cultura occidental, mediante diferentes aspectos como por ejemplo la insistente utilización de tecnología dentro de la educación, que atrae otros problemas, la preparación del profesorado ¿Cuentan con las herramientas suficientes para acudir a estos poblados? Ahora bien dentro de la cuestión tecnológica y la fallida utilización de la misma, ¿Qué papel juegan estos pueblos? ¿Cómo afectaría a su cultura? Y lo más importante ¿Cómo es posible que puedan acceder a ella?

No es un secreto que las aulas de los pueblos originarios se encuentran en estados deplorables, en los cuales se encuentran al aire libre, arriesgándose a climas cambiantes, donde el profesorado juega un papel importante ¿Qué posibilidades hay de que un poblado arroje los mismos resultados que en un contexto urbano?

Existen otras problemáticas como la distancia en la que se encuentran las aulas, ¿Con qué facilidad se puede acceder a ellas? La distancia y otras circunstancias generan que exista mayor analfabetismo y pobreza pues hace poco probable y genera un gasto el poder acceder a ella, cuando no se tiene un ingreso económico fijo y suficiente, la educación de los hijos pasa a segundo plano y se generan otras necesidades.

Por su parte el INEGI define el analfabetismo como una persona mayor de 15 años que no sabe leer ni escribir un recado, hasta el 2015 existía un total de 4 millones 749 mil 057 personas que no saben leer ni escribir ¿Qué afectación trae al país? ¿Existen beneficiados con estas cifras?

El analfabetismo genera al mismo tiempo la pobreza que se traduce en 9.4 millones de personas hasta el 2016 según datos de CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2017)

Teniendo como primicia que la educación no se considera una necesidad, tendría entonces que haber un profundo análisis antes de generar un currículo apto para la educación en pueblos originarios.

Cuando se habla de currículo es necesario primeramente conocer como es el proceso de elaboración primeramente se desglosa en 4 fases: Elaborar el currículo, Instrumentar el currículo, aplicar el currículo y Evaluar el currículo, donde “Elaborar el currículo” a su vez se compone en: Formular los objetivos, elaborar el plan de estudios, diseñar el sistema de evaluación, elaborar las cartas descriptivas. Se tomará en cuenta principalmente en “Formular los objetivos”, donde menciona que

Los objetivos curriculares deben ser concebidos y formulados como una descripción de los resultados generales que deben obtenerse en un proceso educativo, considerados valiosos por una institución porque con ellos contribuye a satisfacer una necesidad o un conjunto de necesidades sociales. (Universidad de America Latina, 2010)

Basado en esto podemos darnos cuentas la primicia del currículo son las necesidades sociales y aquí es donde se presenta una de las principales problemáticas, pues quienes hacen el currículo no son las personas que habitan los pueblos originarios sino los representantes de la educación mexicana, que más allá de ver la problemática social ven los intereses personales.

Dentro de esto se generan distintos cuestionamientos como si ¿es posible generar cambios dentro del currículo? Y de ser así ¿Qué tanto se puede modificar? ¿Quién es apto para modificarlo? ¿Los docentes tienen la posibilidad de hacerlo? ¿Tienen las habilidades de hacerlo? Y sobre todo más allá de poder hacerlo ¿Serán capaces de percibir la necesidad real?

Hablando nuevamente del espacio donde el alumno acudirá, es necesario recalcar que la manera en que se encuentran, no es algo que se contemple desde el currículo formal, pues esté parece que quiere crear una educación utópica que se encuentra muy alejada de la realidad, y se hace presente dentro del Currículo Real. Dentro del texto “Situación de la educación indígena en Jalisco: Un análisis desde los profesores Wixáritari” se realizó un estudio al docente una comunidad Wixarika y donde se menciona lo siguiente:

De acuerdo a los instrumentos aplicados, la mayoría de los docentes entrevistados informan haber cursado el nivel licenciatura de estudios, el 87.87% de la totalidad de docentes entrevistados, de los cuales el 38.96% expresa tener la licenciatura terminada, pero todavía no se titula, un 29% menciona que ya está titulado y el 19.91% cuenta con la licenciatura

inconclusa. Docentes con un posgrado solo encontramos el 1.30% (es decir, solo 3 profesores de la totalidad de 235). Aquellos docentes que solo cuentan con bachillerato son 15 (6.50%) de los cuales 13 ya lo han concluido (5.63%) y solo dos de ellos lo tienen inconcluso (0.87%), también encontramos 2 docentes que cursaron solo el grado de secundaria. Por último, el 3.46% de los entrevistados no dio respuesta a esta pregunta. (Pág. 62 y 63)

Con respecto a lo anterior se vuelve a tocar el tema del currículo, sin desmeritar la labor que estos docentes hacen, que se respeta y valora, se generan diferentes cuestionamientos ¿Conocen el significado del currículo? ¿Son capaces de mejorarlo para ofrecer mejores resultados?

Dentro del mismo texto se menciona incluso que:

Es necesario reconocer que la educación básica en zonas indígenas se caracteriza por el rezago educativo, que se hace evidente de múltiples formas, en particular en los indicadores de bajo desempeño académico, en los últimos años a través de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE),⁴ que informa que los resultados se encuentran 78.9 puntos por debajo de la evaluación global. (pág. 60)

Con estos resultados entonces ¿Qué cosas se tienen que implementar para mejorar?

Tomando los resultados anteriores donde se menciona que la educación indígena se caracteriza por el rezago educativo y sumando la poca preparación de algunos docentes dentro de esta región, rescato otro problema latente e importante dentro de esta educación, entra aquí el Consejo Nacional de Fomento a la Educación (CONAFE) que lleva educación a comunidades alejadas o donde no hay suficientes maestros, sin embargo la educación de los docentes es nula, pueden ser estudiantes de secundaria o preparatoria, se les da una introducción pequeña que puede o no servirle, pero esto no significa que estén listos para acudir a una comunidad a impartir clases.

Por otra parte

el subsecretario de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Javier Treviño Cantú, aseguró que el CONAFE debe permanecer, pues una institución del Estado mexicano que cumple una función esencial dentro del sistema educativo, aunque dijo, el principal reto que enfrenta es lograr que los servicios educativos que ofrece en educación inicial, preescolar y primaria, sean de excelente calidad. (Consejo Nacional de Fomento a la Educación, 2018)

Sin embargo, al ser Jóvenes de entre 16 y 29 años, muchos de estos no tienen las habilidades o el conocimiento sobre estrategias de aprendizaje, no saben cómo ya se mencionó anteriormente como adaptar el currículo para estas comunidades, no se cree que la intención de la CONAFE sea mala o que deba desaparecer, solo que el proceso de selección y capacitación con el que se está trabajando no es el más

pertinente, por tanto suena lógico que sea un reto llegar a la educación de excelente calidad como menciona el Subsecretario de Educación Básica

Dentro del mismo texto se hace mención a que no es solo llevar educación a comunidades alejadas (que es la función del CONAFE) sino que debe ser de calidad, (en el mismo texto no se especifica que características tendría la educación de calidad), sin embargo, hacen referencia a que esto es difícil pues las cuestiones geográficas impiden hacer llegar la educación a ciertas comunidades.

¿Sera razón suficiente el espacio geográfico de estas comunidades para tener este rezago?

Considero que además de todo lo antes mencionado existen otros factores importantes que mencionar, como la concepción de la educación que tiene la cultura occidental y la que tendría los pueblos originarios, incluso entrar en el juego de la dominante y el dominado, donde estos últimos tienen que aceptar lo que están viviendo y la forma en la que se les entregan las cosas, en este caso la educación.

La prueba está justamente en el CONAFE

- 1- No son personas aptas para dar la educación, se les da una preparación nula, con la cual no cumplen con los estándares deseados.
- 2- Aunque se acepta que el reto es dar educación de calidad esto es bajo la concepción que ellos tienen de calidad, que no se especifica, además de excusarse en las razones por las cuales estos no la obtienen.
- 3- No hay una verdadera adaptación del currículo a las comunidades.
- 4- Las adaptaciones que se han visto se reducen a cambiar el lenguaje (En el mejor de los casos) de los libros que se entregan a las comunidades, sin embargo, el contenido sigue siendo el mismo, el contexto no.
- 5- Materiales insuficientes o nulos, además de la poca experiencia para implementarlos.

No es que todo este mal o que el trabajo del CONAFE no sea bueno, hay cosas que se pueden rescatar como que personas de la misma comunidad se capaciten para dar clases y esto es positivo porque si la no es bilingüe ayudara a llegar la educación a ellos, sin embargo, todos los factores que ya se mencionaron anteriormente merman la practica pedagógica

Dentro del documento del Nuevo Modelo Educativo se hace una pequeña referencia a la educación indígena donde menciona que

Atienden el mismo currículo que otras escuelas, pero de manera contextualizada y diversificada. Ofrecen educación en la lengua indígena tanto como en español, lo cual implica también la producción de materiales en lengua indígena, y la adaptación de los programas para responder con pertinencia a la diversidad social, cultural, étnica y lingüística. (Secretaría de Educación Pública , 2017, pág. 207)

Lo que menciona el nuevo Modelo educativo, realmente no es algo nuevo en el Plan 2011 también se tomaba en cuenta a los pueblos indígenas, incluso había un apartado destinado a la lengua indígena en la educación primaria, en este Modelo 2018 también están preocupados en la lengua materna, sin embargo los resultados no fueron positivos en el plan 2011, la exclusión siguió latente en otros aspectos como la infraestructura, la falta de maestros capacitados, la discriminación, el hecho de que no se toma en cuenta a estos pueblos en la toma de decisiones, la economía tan baja que tienen estos pueblos y que en definitiva afecta el aprovechamientos de los niños de la comunidad pues estos se ven obligados a trabajar antes que estudiar, lo cual en definitiva genera desigualdad social.

El aspecto económico se vuelve un factor importante en la exclusión de estos pueblos, pues hablando en cuestión de la inversión educativa, se ha mencionado recientemente que el presupuesto destinado a la educación indígena ha incrementado, sin embargo, hay aspectos que la inversión no puede cambiar además que el presupuesto no alcanza para todas las escuelas, por ejemplo, antes del 2012 no se tenía idea de cuantas escuelas había, ni las condiciones en las que estaban, ahora que ya se han contabilizado que ya se sabe inclusive el número de docentes que hay en el país, las escuelas siguen en las mismas condiciones, con una infraestructura deficiente, donde los niños sufren las inclemencias del clima.

En definitiva, son muchos aspectos que se deben trabajar, la exclusión educativa no se limita a si la educación llega a una comunidad o no, y la inclusión no se limita a llevar algunos docentes mal preparados a cubrir una la obligatoriedad de la educación.

Bibliografía

- Universidad de America Latina. (1 de Enero de 2010). *La planeación Curricular*. Obtenido de El currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje: http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Dise%F1o_Evaluacion_Curricular/Pdf/Unidad_04.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (30 de agosto de 2017). *CONEVAL INFORMA LA EVOLUCIÓN DE LA POBREZA 2010 - 2016*. Obtenido de CONEVAL: <https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/Comunicado-09-Medicion-pobreza-2016.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento a la Educación. (11 de Septiembre de 2018). *“Exclusión educativa no es fatalidad ni destino manifiesto, el éxito del CONAFE, lo comprueba”*: Javier Treviño. Obtenido de CONAFE: <https://www.gob.mx/conafe/articulos/exclusion-educativa-no-es-fatalidad-ni-destino-manifiesto-el-exito-del-conafe-lo-comprueba-javier-trevino?idiom=es>

- EL CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (2003). *LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS*. México: el honorable congreso de la Unión.
- Martínez, E. (2011). *LA EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURAL EN MÉXICO Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1-9.
- Secretaría de Educación Pública . (2017). *Modelo educativo Para la educación obligatoria*. Obtenido de SEP: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (1 de Enero de 2016). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016*. Obtenido de Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- UNICEF México. (2014). *Buenas prácticas sobre educación indígena*. Obtenido de Serie Buenas prácticas: https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP_Educacion_Indigena.pdf
- Vergara Fregoso, M. (abril de 2016). Situación de la Educación indígena en Jalisco: Un análisis desde los profesores Wixáritari. *Dialogo Pedagógicos*(27), 56-76.

Condiciones de aprendizaje en niños en custodia por Organizaciones no Gubernamentales en Tepic, Nayarit

Nayeli Jazmín López García
nayelijazmin.96@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit.

Eje de análisis: Interculturalidad.

Tipo de trabajo: Resultados de proyectos de investigación concluidos

Introducción

El problema surge principalmente del descuido de los niños dentro del ámbito educativo debido a que se puede observar que muchas de las veces el aprendizaje no es el suficiente para su grado escolar y que los niños internos se enfrentan a diversas situaciones como el bullying, bajo rendimiento escolar, falta de concentración, desmotivación, desvalorización de la escuela etcétera y de este problema se desglosan otros problemas.

El tema de investigación está centrado en las condiciones del aprendizaje que deberían tener los niños custodiados dentro de una institución de acogida. También tiene énfasis en la falta de regularización dentro de estas, para garantizar que se cumpla el aprendizaje significativo en los niños.

Las condiciones del aprendizaje anteriormente no habían sido tema de importancia para las autoridades correspondientes, fue hasta el año 2014 cuando se empezó a alarmar a la sociedad y las autoridades sobre la problemática de que las instituciones que acogen a estos niños carecen de la necesaria regulación y supervisión del Estado, lo que propicia que se produzcan violaciones escandalosas a sus derechos humanos y lo más triste es que violan uno de sus principales derechos, el derecho a recibir educación de calidad establecido en el artículo tercero constitucional y en la ley de los derechos de los niños y las niñas del estado de Nayarit.

Para caracterizar un poco la problemática se explica desde diferentes ejes, en cuanto a lo político no existe regulación sobre el cuidado y mantenimiento de las instituciones, y la violación de los derechos humanos. Artículo 3º constitucional y el artículo 4º de la ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes de Nayarit.

En lo social se encuentra el impacto que se tiene con el descuido de los niños en cuanto el ámbito educativo debido a que no se regula y se descuida el seguimiento en la educación formal. Económicamente estas instituciones no cuentan con apoyo del gobierno para el sustento y la manutención.

Algunos de los principales problemas detectados causan el rechazo de la sociedad, analfabetismo funcional, no terminar la vida educativa en cuanto educación formal, escasez de recursos económicos, desvalorización del estudio, falta de acceso a la educación, por mencionar algunos y como afectos la falta de apoyo, problemas familiares, bajo rendimiento escolar, desinterés educativo, traumas psicológicos, entre otros factores que intervienen en este problema porque no solo afecta al individuo, sino también al país ya que no crece en lo educativo y a la sociedad por que no se respetan los derechos.

Sustentación

Esta investigación es de importancia y urgencia social debido a que en ningún estado de la república se tiene una regulación que garantice que la educación formal ofrecida sean las óptimas para los niños que están dentro de estas instituciones de acogida, o que facilite el aprendizaje de los niños.

El país tiene 30 años de retraso en la garantía de los derechos de la infancia en políticas públicas. Los albergues se convierten en una caja negra, nunca se sabe el método educativo, los aportes o los daños. (Emilio Godoy, 2014).

La ONU manifestó su preocupación por el alto número de niños trasladados a instituciones sin que se tenga el control de ellas, por lo cual recomendó crear un directorio y una base de datos.

Esta investigación es vigente debido a que los derechos humanos y de los niños son cada día más tomados en cuenta por la sociedad, se tratan de hacer cumplir al pie de la letra y además de que es una problemática que no se va resolver ni modificar a corto plazo debido a que actualmente existen muy pocas investigaciones sobre este tema.

En el informe “derechos del niño y la niña a vivir en familia. Cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas.” (CIDH, 2014) Estipulo a los Estados a adoptar regularizaciones sobre la autorización y habilitación de las instituciones.

Es posible investigarlo dentro del municipio de Tepic, debido a que se puede tener fácil acceso a los lugares y además más contacto con el objeto de estudio y el personal encargado de estas instituciones.

En México hay 118 millones de personas, 45 millones son menores de 18 años aproximadamente. Existen 700 centros de acogida públicos y privados, los cuales resguardan a 30.000 de ellos. Lo que indica que aprox. 6.6% del total de las personas menores de 18 años pertenece al estado de Nayarit en el cual existen 4 centros de acogida; 3 en Tepic y 1 en Bahía de Banderas. Pero la Red

Latinoamericana de Acogimiento Familiar indica que unos 400.000 menores mexicanos carecen de tutela parental y de ellos 100.000 sobreviven en las calles (*Emilio Godoy, 2014*).

Algunos de los factores por los cual no se recibe esta educación formal son la escasez de recursos económicos ya que en Nayarit algunos de estos jóvenes no se encuentra en custodia por el estado, por lo tanto no hay mucho recurso económico para mantener la educación de estos niños, las organizaciones no gubernamentales (ONG) se mantienen por sí mismos y de la caridad de las personas.

El artículo 3º constitucional el cual menciona “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado federación, estados y municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el estado tendra a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentara en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.” [...] “El ejecutivo federal determinara los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la república. Para tales efectos, el ejecutivo federal considerara la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale”.

El artículo 26º de la declaración universal de los derechos humanos “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz; y la ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. "El congreso general de los estados unidos mexicanos, decreta: se expide la ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la ley general de prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil”.

En lo social se encuentra el impacto que se tiene con el descuido de los niños en cuanto el ámbito educativo debido a que no se regula y se descuida el seguimiento en la educación formal y para contextualizar la educación que reciben es preciso decir que cada una de las instituciones de acogida imparten la educación como ellos consideran, es decir que en alguna de ellas reciben meramente educación religiosa, y en otra se imparte la educación en casa.

La teoría del aprendizaje cognoscitivismo se basa en los procesos que tienen lugar atrás de los cambios de conducta. Estos cambios son observados para usarse como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende.

Los teóricos del cognoscitivismo reconocen que una buena cantidad de aprendizaje involucra las asociaciones que se establecen mediante la proximidad con otras personas y la repetición. También reconocen la importancia del reforzamiento, pero resaltan su papel como elemento retroalimentador para corrección de respuestas y sobre su función como un motivador. Sin embargo, inclusive aceptando tales conceptos conductistas, los teóricos del cognoscitivismo ven el proceso de aprendizaje como la adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas procesan y almacenan la información.

Económicamente estas instituciones no cuentan con apoyo del gobierno para el sustento y la manutención por lo tanto como no invierte tampoco interviene en la regulación de dichas instituciones.

Esta investigación tendrá un método cualitativo ya que la meta es describir y comprender los sucesos que intervengan en el aprendizaje, además de que el investigador está inmerso en su objeto de estudio y por lo tanto es su principal instrumento. Que de acuerdo con Merrian (2009) este método define cuatro características fundamentales las cuales son:

- **Está enfocada en el significado y la comprensión:** Su enfoque y significado se deriva de sus filosofías constructivistas, fenomenológicas y del interaccionismo simbólico. Su gran propósito es lograr una comprensión de como las personas dan sentido a sus vidas, y como delinear su proceso. Entender el fenómeno de interés desde las perspectivas de los participantes, no del investigador.
- **El investigador como instrumento principal:** el cual implica ser receptivo y adaptable. El investigador se puede expandir su comprensión mediante la comunicación verbal y no verbal, procesar la información e inmediatamente, clarificar y resumir el material, checar con los respondientes para lograr la veracidad en la interpretación y explorar respuestas no usuales o no anticipadas.
- **Un proceso inductivo:** Recolecta datos que construyen conceptos, hipótesis o teorías, más que probar deductivamente una teoría como en la investigación positivista. Construyen teorías desde las observaciones y comprensiones intuitivas logradas por su permanencia en el campo. En el proceso del trabajo el investigador va de lo particular a lo general.
- **Riqueza en la descripción:** Pueden encontrarse descripciones del contexto, de los participantes involucrados y de las actividades de interés. Los datos son ilustrados y representados.

El tipo de estudio para esta investigación es mediante estudios explicativos el cual tienen como objetivo encontrar las razones o causas que provocan ciertos eventos, sucesos o fenómenos y pretenden explicar el por qué ocurre el fenómeno, en qué condiciones y por qué se relacionan dos o más variables. Además este tipo de estudio es más estructurado y en él se incluyen propósitos de exploración, descripción, y correlación. Las investigaciones explicativas son más estructuradas que las demás clases de estudios y de hecho implican los propósitos de ellas (exploración, descripción y correlación), además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia.

Dentro de la institución “x” están internados 22 niños de entre 5 meses y 12 años aproximadamente, en el cual están a cargo 3 directivos los cuales son los encargados de los cuidados y la educación de los niños, los directivos de esta institución mandan a los niños a diferentes escuelas, (donde los niños sean becados o aceptados) una de ellas es la escuela Rey Nayar.

La institución “x” está ubicada en Alejandrina #65 esquina con Bronce colonia valle de Matatipac, Tepic, Nayarit, se tomó la decisión de hacerlo en dicha institución debido a que es donde proporcionaron la información necesaria para poder iniciar con la investigación.

Para obtener los datos necesarios es indispensable realizar una categoría de Condiciones de aprendizaje, de la cual se desprenden las subcategorías de motivación, concentración, organización, actitud, comprensión y repetición o repaso para poder contestar la pregunta de investigación la cual es:

¿Cuáles son las condiciones existentes en la institución de acogida (x)?

El universo de esta investigación es de 20 sujetos aproximadamente, del cual la población de niños es de 12, la población de directivos es de 3 y la población de maestros es de 5, por lo tanto se realizara un censo al momento de la aplicación de instrumentos.

Las técnicas a utilizar son la entrevista mediante una entrevista semi-estructurada y la observación mediante una guía de observación. La elección de estas es porque ayudan a entender lo que pasa en cada sujeto, entender cómo están viviendo esta problemática y que es lo que ellos pueden identificar que se hace para tratar de solucionarlo, también ayuda a guiar el camino de la investigación y así fácilmente seguir una línea o camino sin segar la información o desviarse de la línea.

La guía de observación se elaborara con categorías a observar para enfocarse solo en lo que realmente ayuda a lograr el objetivo y contestar la pregunta de investigación.

Para la validación de dichos instrumentos se realizó una prueba piloto algunos servidores de la misma institución debido a que están inmersos en el mismo lugar y con las mismas características en las que se realizara la investigación pero siendo sujetos diferentes a los que se aplicaran los instrumentos.

Durante la prueba piloto se pudieron detectar algunos errores, por lo tanto se optó por hacer cambios en las preguntas, así como también eliminar algunas que no eran pertinentes.

Los instrumentos se aplicaron en la institución “x” ubicada en Alejandrina #65 esquina con Bronce colonia valle de Matatipac, Tepic, Nayarit. Se aplicaron los instrumentos a los 3 directivos encargados de la institución donde 2 son los directores o dueños de la institución y estos dos sujetos son esposos y tienen el papel de padres y la tercera persona a la que se aplicó el instrumento es como la “nana” de los niños, ella se encarga de hacerles de comer, cuidarlos y ayudarles con sus deberes mientras “los papás” trabajan.

O.E. CONDICIONES DE APRENDIZAJE DE NIÑOS EN CUSTODIA		
Categoría	Subcategorías	Cuestionamientos
Condiciones de aprendizaje: <i>D.O: Son aquellas que pueden favorecer o no al niño a construir, adquirir o descubrir el aprendizaje.</i>	MOTIVACIÓN: D.O: Búsqueda de satisfacción interna o externa para lograr o hacer algo.	¿Cómo motiva a los niños a mejorar su desempeño áulico? ¿Qué hace para que los niños quieran continuar sus estudios?
	CONCENTRACIÓN: D.O: Estado del ser humano para lograr un propósito	Al momento de que los niños realizan sus tareas ¿muestran concentración? ¿Cree que la concentración sea parte fundamental para el logro del aprendizaje?
	ORGANIZACIÓN: D.O: Capacidad para ordenar y decidir la realización de actividades.	¿Cómo afronta las problemáticas educativas de los niños? ¿Cómo se organizan para la realización de tareas? ¿Quién decide que actividades o tareas tienen que realizar los niños?
	ACTITUD: D.O: Comportamiento que tiene para la realización de las actividades.	¿Cuál es la actitud de los niños al asistir a clases? ¿Considera que a los niños les es importante asistir a clases? ¿Cómo es la actitud de los niños al momento de realizar las tareas?
	COMPRENSIÓN: D.O: Desarrollo o astucia para entender y potencializar la información	¿Considera que les es fácil comprender los contenidos de clase? ¿Al llegar a casa pregunta a los niños como fue su día en la escuela?

	¿Al llegar a casa el niño le cuenta lo que le pareció interesante de la clase?
REPETICIÓN O REPASO: D.O: Revisión periódica de la información para optimizar la retención.	¿Los niños estudian al llegar a casa o solo cuando van a presentar exámenes? ¿Los niños repasan lo visto en clases? ¿Cuándo realizan las tareas les es fácil?

Resultados o aportaciones

Para analizar e interpretar la información primeramente se concentró en un cuadro de concentrado de datos de 4 x 16 (ver anexo 1) la información recabada con las entrevistas aplicadas a los diferentes directivos. Se buscó entre las respuestas palabras claves o ideas principales que contribuyeran directamente con los objetivos y la pregunta de investigación para posteriormente agruparlas a la categoría correspondiente.

Una vez que se tiene la información mediante la hermenéutica comienza el proceso de interpretación de la información de la cual obtuve los siguientes resultados de cada una de las subcategorías.

De la categoría de motivación al niño se le motiva mediante premios y palabras de aliento para que estudien y logran sus objetivos de vida; los premios son solamente para los niños que les va bien en la escuela o son sobresalientes y son salir de paseo o hacer de cenar lo que al niño le gusta, me parece pertinente que reciban motivación por parte de los organizadores para que los niños tengan entusiasmo por asistir a la escuela y terminar sus estudios además de que los premios no son objetos materiales y por lo tanto no los acostumbran con objetos caros que puedan ser difíciles para la nueva familia que puedan tener.

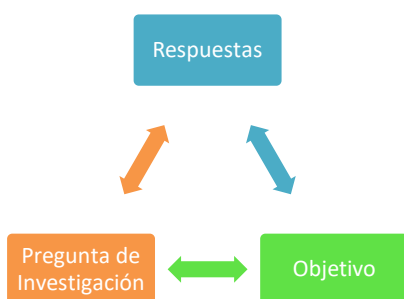
En cuanto a la concentración se concibe como necesaria para el lograr hacer las cosas de la mejor forma posible, aunque uno de los entrevistados responde que no es necesaria la concentración ya que existen diversas formas de aprender y no todos necesitan la concentración para aprender, a pesar de que se crea lo anterior reconocen que dentro de la institución no existen las condiciones para lograrlo ya que dicen que existen factores externos como el ruido que dificulta que los niños puedan concentrarse.

En el caso de la organización los directivos crean planes de trabajo y asignan roles que van cambiando constantemente para evitar que los niños se aburran de hacer siempre lo mismo, esto lo planean en conjunto con la psicóloga; para la realización de tareas se organizan por nivel educativo y tratando de trabajar todos juntos a la vez para evitar distracciones, las tareas se hacen con la ayuda de los voluntarios dependiendo de qué actividad tenga que realizar cada uno, algunas veces a un voluntario le toca ayudar a 2 niños, dependiendo de la dificultad de la tarea.

La actitud que presentan es muy común en todos, al inicio disgusto, apatía, miedo, nervios, entre otras cosas ya que para algunos de los niños es algo nuevo pero terminan por generar un gusto, interés, satisfacción y felicidad por lo que hacen, por lo tanto consideran que es importante para los niños que asistan a la escuela por el hecho de que poco a poco muestran interés y porque los mismos directivos les comentan las ventajas de asistir a clases, los niños no quieren hacer tareas al menos de que se trate de alguna que sea de su interés o le llame mucho la atención, solo así muestran entusiasmo con lo que hacen y mencionan mucho la diferencia entre los nuevos y los que ya tienen tiempo ahí, el proceso de adaptación que tienen es evidente.

A los niños algunas veces no les es fácil comprender lo que vieron en clases debido a que no se tienen referentes sobre algunos temas porque nunca han asistido a clases y es por eso que los directivos optan por reforzar en la casa los contenidos de clases, un directivo respondió que la culpa era del docente debido a que tenía que adecuar los métodos para que todos pudieran aprender. El saber qué fue lo que les gusto y no les gusto de la escuela fortalece el vínculo de confianza el cual ayuda a comprender lo que los niños pasan dentro de la escuela.

Para repasar lo visto en clases los niños cuentan con horarios establecidos para retroalimentar, estudiar y reforzar lo que se les dificulta, así como también aprovechan ese tiempo para que entre todos compartan lo que vivieron en la escuela y los directivos aprovechan ese momento para preguntar qué fue lo que les pareció interesante en clases y lo que se les dificulta para que en el momento de la realización de trabajos refuercen y repasen lo que se les está complicando para tratar de solucionarlo.



Mediante la aplicación de las entrevistas se pudo cumplir con el objetivo y la pregunta de investigación, las cuales tenían en común el saber el tipo de condiciones de aprendizaje que existen en la casa hogar y como favorecen en su proceso formativo.

Con la aplicación de los instrumentos pude precisar datos que dieron cuenta de las condiciones dentro de la institución dan cuenta de acciones de aprendizaje planteadas para esta investigación, hace falta trabajar un poco más en cuestión de la concentración y la organización debido a que es donde se presentan más dificultades, primero porque debido a cuestiones externas a los niños (según lo que comentan los directivos) no logran concentrarse por completo a la hora de hacer tareas y en cuanto a la organización los directivos son los que deciden que se va hacer y no dejan que el niño sea un poco más independiente en este aspecto. Estas condiciones inciden de manera positiva para el aprendizaje de los niños debido a que gracias a la motivación, la actitud, la comprensión y el repaso, los niños poco a poco muestran interés y gusto por la escuela.

Bibliografía

- Rusu, Cristian (S/f). *Metodología de la investigación*. México. El alcance de la investigación. Capítulo 4. Recuperado de: http://zeus.inf.ucv.cl/~rsoto/cursos/DII711/Cap4_DII711.pdf
- Sampieri (2011). *Metodologia de la investigación. Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa*. Capitulo 5. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/metodologiadelainvestigacionb7/capitulo-5-sampieri>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos CIDH (2014). *Informe sobre el “derecho del niño y la niña a la familia. Cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas”*. No. 14. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2014/014.asp>
- Vásquez Hidalgo Isabel. (2005). *Tipos de estudio y métodos de investigación*. Recuperado de: <https://www.gestiopolis.com/tipos-estudio-metodos-investigacion/>
- Ferrer J. (2010). *Conceptos básicos de Metodología de la investigación. Tipos de investigación y diseño de investigación*. Recuperado de: <http://metodologia02.blogspot.mx/p/operacionalizacion-de-variables.html>
- Godoy Emilio, (agosto 2014). Los orfanatos Mexicanos son agujeros negros para la niñez. inter press service. Agencia de noticias. Recuperado de: <http://www.ipsnoticias.net/2014/08/los-orfanatos-mexicanos-son-agujeros-negros-para-la-ninez/>
- Romero Ríos, Sandra Luz, (julio 2015). *Ley de los Derechos de niñas, niños y adolescentes para el estado de Nayarit*. Periódico oficial. Recuperado de:

<http://www.leyderechosinfancia.mx/wp-content/uploads/2015/06/Ley-Nayarit.pdf>

- Baez J, Perez de Tudela (2009). Madrid. *Investigación cualitativa. Segunda Edición.*
- Patricia Rodríguez Calva, (Abril 28). Huérfanos, 1.8 millones de niños Mexicanos. Excelsior. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/04/28/896348>

Anexo 1: Cuadro de concentrado de datos

El cuadro de a continuación muestra las preguntas planteadas a los directivos, de

PREGUNTAS		RESPUESTAS	
1. ¿Cómo motiva a los niños a mejorar su desempeño áulico?	Se les motiva cada día con un premio ya se saliendo a pasear el fin de semana, dependiendo de como se haya portado en la escuela, en clases y a veces salen a pasear, o con alguna película, también haciéndoles de cenar lo que ellos quieren, o cosas así, premios pero todos en general, trabajan todos en conjunto y se ayudan los niños entre si, uno con otro, los más grandes a los más chicos pero siempre con la ayuda de un voluntario	Con premios y una pared de rendimiento, que es en base a su desarrollo en la escuela, se les asignan puntos que al final de la semana los pueden canjear por distintos premios.	Recordándoles el objetivo de cada una de las actividades y la meta que se desea alcanzar
2. ¿Qué hace para que los niños quieran continuar sus estudios?	Se les motiva desde el primer día que llegan a la casa para que sean grandes personas y ser alguien en la vida, ya que el niño siempre desde chico sueña con ser alguien en la vida	Estimularlos a través del ejemplo, explicarles los beneficios que llegan a tener a través del estudio, así también tratamos de destacar siempre sus habilidades y enseñarlos a que con estas habilidades pueden destacar en sus estudios	Explicarles que es la única manera factible para tener un desarrollo y futuro mejor
4. ¿Cree que la concentración sea parte fundamental para el logro del aprendizaje?	No, ya que los niños, exteriormente, claro que si y que sin concentración alguno puedes hacer las cosas mal	La mayoría de las veces no muestran Por supuesto que si, es importante que se concentren para poder hacer las cosas mejor	Existen ocasiones en las que no, por No, Todo depende de la manera en la que el niño obtiene o adquiere sus conocimientos, ya que como es bien sabido la manera de aprender de cada individuo es diversa, unos aprenden de manera didáctica y autónoma y otros de manera sistemática.
5. ¿Cómo afronta las problemáticas educativas de los niños?	Llevándolos al psicólogo y se les hace evacuaciones para ver lo que saben	Con una constante educación en casa, y una atención inmediata de las problemáticas que se susciten en la escuela	Con actividades que crean un interés dinámico en el infante, para poder lograr tener su atención y su intención de el mejoramiento de sus conocimientos.
7. 9. ¿Considera que a los niños les es importante asistir a clases?	Primero se pregunta a los niños quien tiene tareas y depende los voluntarios. Nosotros los directivos	Para las tareas escolares nos organizamos por nivel educativo, se asignan las tareas por parte de la dirección pero en la gran mayoría de la	A la par con la realización de actividades en casa se crea un horario. En el caso de la fundación se crea un plan de trabajo semanal donde se van
8. 10. ¿Cómo es la actitud de los niños al momento de realizar las tareas?	Si	Considero que si les es muy importante el asistir a clase por que como lo mencione anterior mente, a ellos se les informa los beneficios que tiene la educación y generalmente desean superarse.	Si, definitivamente, aunque no es del todo de su agrado saben de la gran importancia que representa asistir de manera continua.
11. ¿Considera que los niños se esfuerzan por aprender los contenidos de clase?	Suelen regañar siempre o decir que no quieren hacerla	Lo repito nueva mente con los niños nuevos es muy drástico el cambiar su formación, en las tareas de casa y en las tareas de la escuela se muestran muy apáticos, pero con el paso del tiempo se muestran respetuosos y felices por lo que realizan.	En definitiva, prefieren jugar todo el día, pero cuando la tarea involucra una actividad que llame por completo su interés, su actitud es totalmente dispuesta y emocionante.
12. ¿Al llegar a casa pregunta a los niños como fue su día en la escuela?	No es fácil ya que algunos niños pueden presentar casos de que no han asistido a la primaria	Realmente se les dificulta mucho los contenidos, es por eso que tenemos reforzamientos en casa para la mayor comprensión de los contenidos.	Considero que esto no depende del alumno sino del docente que imparte la clase, ya que es responsabilidad de el tratar de adaptarse al método de aprendizaje de cada alumno, creando una estrategia que convenga.
13. ¿Al llegar a casa el niño le cuenta lo que le pareció interesante de la clase?	Claro, siempre les pregunto y escucho atento a lo que me dicen	Claro que si, durante nuestra preparación de los alimentos y la comida tenemos platica específicamente de la escuela, lo que abordaron en el día y la actividades realizadas.	Presupuesto, el tener este detalle con el niño crea un vínculo de confianza e interés en donde se desarrolla y acrecenta la posibilidad de que el niño exprese alguna inquietud o problema dentro del aula o la escuela.
14. ¿Los niños estudian al llegar a casa o solo cuando van a presentar exámenes?	No, lamentablemente tengo que preguntar yo porque de ellos no sale	Si, como lo mencione durante la comida, se platica y se observa a cada niño bajo su desenvolvimiento en la escuela.	Si, de igual manera expresa aquello que no le cuso el mínimo interés y el motivo por el cual no le es de interés.
	No, solo cuando hacen tarea	Tenemos una hora asignada para las tareas de la escuela, esta se aprovecha para realizar tareas, repasos y realimentar lo que se abordó en la escuela.	Estudian a diario dentro del horario establecido, de no tener tarea o que estudiar para algún examen, entonces se realiza algún repaso o se realizan ejercicios o actividades para fortalecer áreas donde el niño pudiese tener algún problema de aprendizaje.

Evaluación de profesores de educación básica en un ambiente inter y multicultural. Elementos base para una propuesta

Lía Lourdes Márquez Pérez

lia.marquez@uan.edu.mx

Hugo Montaña Fregoso

hugomontanofregoso@gmail.com

Maricela Cárdenas Castañeda

tpqmaricela@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis: educación inclusiva

Tipo de trabajo: reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge del proyecto de investigación Innovación en la evaluación docente de la práctica educativa en un ambiente inter y multicultural, dicho proyecto se centró en los procesos de enseñanza-aprendizaje que propician los docentes de educación básica pública en la comunidad Presidio de los Reyes, municipio de Ruiz; Nayarit; la vinculación de los saberes ancestrales con los aprendizajes dentro del aula; las políticas y programas para la evaluación y la formación docente, sus aportes e implicaciones; las actitudes de los docentes hacia la evaluación; así como, la realización de talleres para propiciar que los docentes desarrollaran su formación en congruencia con las necesidades que presentaron para la evaluación al desempeño.

La investigación fue realizada con una metodología cualitativa de tipo exploratorio, lo cual permitió elaborar una propuesta de evaluación sustentada en la reflexión y desarrollo de prácticas áulicas para la incorporación de saberes tradicionales a los procesos de enseñanza en congruencia con las condiciones y necesidades del entorno. Lo que aquí se presenta son los planteamientos generales de la propuesta.

Los ejes centrales de dicha propuesta son las condiciones de inter y multiculturalidad que se viven en el país, las condiciones culturales de los diversos contextos en los que se encuentran los profesores de educación básica, una lógica pertinente con dichas condiciones y un conjunto de planteamientos que posicionan a la comunidad escolar como organización principalmente responsable de desplegar prácticas congruentes con las necesidades de los entornos educativos.

La propuesta se encuentra sustentada en la teoría educativa de la formación, desde donde se entiende a la formación como un proceso de reflexión del ser humano

sobre sí mismo (Ferry, 2004; Filloux, 2004), lo cual contraviene a las posturas teóricas desde las que se ha logrado entender el término de una manera más escolarizada e institucionalizada (Rivas, 2008; Venegas, 2004). A su vez, los planteamientos de las epistemologías del sur (De Sousa, 2011), la interculturalidad crítica (Lara, 2015), y la evaluación vista desde un enfoque humanista tendiente al acompañamiento para la mejora de la práctica docente dan sustento a la propuesta.

México es el octavo país en el mundo y el primero en América Latina con mayor número de pueblos indígenas, con casi diez millones de personas. Para que dichas personas tengan una auténtica igualdad de oportunidades es primordial el acceso a la educación, es vital y un derecho indiscutible para todos.

En el 2012 se generó en la Universidad Autónoma de Nayarit un grupo de profesores y estudiantes interesados en conocer y comprender la diversidad cultural del estado de Nayarit. La comunidad en la que se consideró trabajar fue Presidio de los Reyes, Mpio. de Ruiz, la cual cuenta con una población que se estima en un 95% perteneciente a la etnia Náayeri y el 5% restante estaría distribuido entre personas que provienen de combinaciones Náayeri- Wixárika y Náayeri-Tepehuano.

El acercamiento a la comunidad fue marcado por los representantes políticos y religioso-culturales, se realizaron reuniones para conocer las problemáticas a las que se enfrentaban los habitantes. El trabajo para recolectar esta información se hizo por medio de comisiones que atendieron a grupos de hombres, mujeres, adolescentes y niños. Se detectaron problemas de salud, vivienda, falta de empleo, complicaciones derivadas de la construcción de la presa “las cruces”, pérdida de la lengua originaria, poca participación de los más jóvenes “al costumbre”, drogadicción, narcotráfico, pobreza y problemas en la educación escolar.

Ante la solicitud de la comunidad se iniciaron los trabajos con los diversos grupos de la población, los cuales fueron abordados desde la perspectiva de la teoría de Diálogo de saberes, en educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y el bachillerato intercultural. En cuanto a los problemas en la educación se encontró que el vínculo entre la escuela y la comunidad es muy escaso, así como rezago educativo.

Se encontró que en la escuela primaria Pentecatl había niños de diversas etnias como Náayeri, wixarika, odam y mestizo, niños de diferentes comunidades no solo de Presidio de los Reyes, por ejemplo, San Juan Corapan, los Arrayanes, Linda vista y San Pedro Ixcatán. Cabe señalar que aunque pertenezcan al mismo grupo étnico cuentan con variantes de su idioma, los pobladores de la comunidad reconocen cinco variantes lingüísticas del Náayeri.

A partir de este acercamiento surge la inquietud de conocer a los profesores, ¿quiénes son?, ¿de dónde son?, ¿pertenecen a alguna etnia?, ¿cómo se adaptaron a la comunidad?, ¿que conocen de ésta?, ¿cuáles son las áreas de mejora en su práctica docente ?, ¿dónde se formaron?, ¿cómo entienden el costumbre de la

comunidad?, ¿cómo un docente perteneciente a otra cultura puede al mismo tiempo pertenecer a la cultura de la comunidad donde labora?

En las constantes reuniones y entrevistas con autoridades civiles y religiosas de la comunidad surgieron comentarios relacionados con la formación de los docentes, los padres asumen que son los docentes los encargados de educar a sus hijos en cuanto a los conocimientos relacionados con la lectura, matemáticas, historia, hacen mención que conocen a los docentes, algunos tienen mucho tiempo en la comunidad y pertenecen a la etnia Náayeri y eso es necesario, ya que uno de los principales problemas de la comunidad es la pérdida del costumbre, consideran que desde la escuela es posible fortalecer la identidad de los niños y fomentar el interés así como las prácticas propias de su cultura, que los docentes tienen interés en conocer más la cultura y en particular la de la comunidad, la cual debe ser integrada a las prácticas educativas.

Lo anterior pone en evidencia que se responsabiliza al profesor como principal actor en la formación y aprendizaje de los estudiantes, lo que se articula con una manera de representar la educación en la que se desvincula a la institución educativa del entorno, se invisibiliza la participación del resto de los integrantes de la comunidad y se evita reconocer que todas las interacciones que se generan en el entorno. A su vez, para los docentes resulta indispensable corresponder a dos culturas, la indígena y la occidental, debido a que su labor exige ayudar a la cultura indígena a adaptarse a la occidental; no exige potenciar la cultura indígena y dejar a la occidental como una posibilidad que las personas habrían de decidir si la incorporan o no.

Lo planteado corresponde a una lógica en la que lo educativo se ve sometido por lo económico y la educación que se propicia en todos los entornos, ya sean indígenas, rurales o urbanos prioriza el aprendizaje orientado a la adaptación a otra cultura, no el aprendizaje orientado a la creación de puentes para pertenecer a culturas diversas y poder incorporar ambas culturas sin necesidad de dejar de corresponder a una u otra, en caso de que la persona así lo decida.

Entonces, son varias dimensiones que intervienen en el aprendizaje del estudiante: por un lado, la práctica docente, desde donde se plantean las preguntas: ¿cómo aprenden los profesores a realizar su práctica docente?, ¿qué elementos consideran importantes? y ¿cómo se espera que sea el desempeño del docente de educación básica en comunidades inter y multiculturales? y ¿cuáles son los retos que enfrenta el profesor al compartir con diversas culturas?; por otro lado se encuentran las cuestiones políticas, curriculares, de programas que impactan la educación, del conocimiento generado respecto al tema, las condiciones del contexto y de los actores, las necesidades, así como los elementos no formales e informales de lo educativo.

Desde lo planteado hasta aquí se puede comenzar a comprender que la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, responsabilidad de una educación de calidad, se encuentra articulada con un conjunto de elementos sociales, económicos, culturales,

políticos así como pedagógicos que requieren ser atendidos de manera simultánea, ordenada y congruente. Por lo que revisar un eje de análisis aporta reflexiones segmentadas que pueden servir como base para continuar con el análisis del fenómeno.

Sustentos. Algunos elementos para otorgar sentido a la realidad

La educación es un fenómeno complejo, social, biológico y cultural, tiene que ver con diversas prácticas, actores, paradigmas, condiciones y ambientes; que para su mejora, estos elementos requieren ser estudiados por diversas miradas teóricas y metodológicas. Dicho fenómeno comúnmente se relaciona más con los modales y valores que se aprenden en la casa o con los aprendizajes que se adquieren al interior de las escuelas, entendido como la enseñanza; lo cierto es que va más allá, tiene diversas dimensiones y se encuentra relacionado con las cuestiones políticas internacionales, estatales, municipales y locales; la gestión en todos los niveles; la evaluación, del aprendizaje, institucional, del docente y de todo el personal que labora en los diferentes puestos educativos; los currícula, sus cambios y diversos componentes; así como la investigación educativa que se realiza en y para las prácticas, actores y planteamientos de lo educativo.

Dichas cuestiones se encuentran atravesadas por lo formal, que es lo institucional, como la educación escolar y lo que se deriva de las intenciones de lo normado y planeado; lo no formal, que son los cursos que se ofrecen sin tener sustentos en un cierto currículum, en los parques o espacios que no forman parte de la estructura educativa formal; y lo informal, es decir, los aprendizajes que se derivan de las experiencias de la vida diaria y que en ocasiones no se pretenden desplegar de manera intencionada (UNESCO, 2007, p. 370).

La complicación de la separación entre lo formal, no formal e informal se hace presente cuando se tratan de analizar por separado los componentes de algún fenómeno educativo, ya que las prácticas que se despliegan en lo educativo se encuentran íntimamente relacionadas. Por ejemplo, la formación que desarrollan los docentes se ha desplegado principalmente en lo formal y lo informal, aunque desde lo formal se supone que es en un dispositivo de formación donde se aprende a ser docente, sin embargo, la experiencia profesional da cuenta de que en la práctica se aprende más que en la escuela de formación inicial docente. De ahí deriva la importancia de reconocer la formación práctica, potencializarla y trasladarla a dispositivos de formación formal, para que logre ser una práctica que aporte más de lo que ha venido aportando a los docentes, ya que los docentes la viven y logran obtener beneficios de ella mas no se encuentra reconocida del todo y se le resta importancia. El traslado de la formación práctica informal a un dispositivo de formación formal permite la incorporación de la evaluación docente como un eje de trabajo.

Entonces, a partir del ejemplo expresado se entiende a la formación como un proceso de reflexión del ser humano sobre sí mismo, que se realiza a partir de las mediaciones del entorno y del ser humano; se encuentra sustentado en los retornos reflexivos, los cuales son la base en la que se plantean nuevos retos a enfrentar y mediante los que los seres humanos van desarrollando su formación (Ferry, 2004; Filloux, 2004).

Lo anterior a pesar de que hay diversas posturas que orientan el entendimiento en otros sentidos, por ejemplo: en ocasiones se entiende a la formación como sinónimo de enseñar, de aprender, reducida a lo que pasa dentro de las escuelas.

La formación en términos educativos, puede ser desarrollada por los profesionales de la educación, estudiantes y cualquier ser humano que se vea envuelto en procesos de aprendizaje, construcción de conocimientos, madurez y desarrollo de habilidades.

La formación práctica, es la que se propicia a partir de las actividades realizadas en un entorno que es fuente de experiencias, vivencias, dudas e incertidumbre, que dan paso a reflexiones a partir de mediaciones. La formación al igual que la educación son términos que sobrepasan los acontecimientos escolares y se considera pertinente reconocer replanteamientos en su entendimiento.

La formación práctica informal de los docentes requiere ser vinculada con la evaluación, debido a que a partir de dichas actividades se puede lograr la reflexión de los docentes. En la educación básica se hace presente la evaluación desde el aprendizaje de los estudiantes hasta en las políticas, lo que convierte en sujetos de evaluación a estudiantes, docentes, instituciones, documentos y demás personal que labora en dicho nivel educativo. Los docentes se sitúan en prácticas de evaluación al ingreso a laborar y durante la permanencia.

Lo anterior propicia entender a la evaluación como un proceso educativo que es generado desde un plano reflexivo, orientado a la mejora, que implica análisis, valoraciones, emisión de juicios y plantearse nuevos retos para ser enfrentados, es decir, retos a partir de los que se tiene que mejorar la actividad que se evalúa. No únicamente como un conjunto de mediciones que determinan un nivel de logro que se ve representado en indicadores.

En el mismo sentido, la evaluación docente se piensa como un proceso educativo durante el cual se pretende que los profesionales de la educación que desarrollan actividades de docencia tienen la responsabilidad de realizar diagnósticos y reflexiones en un plano personal y en otro institucional. La evaluación docente requiere estar articulada con la evaluación institucional y el resto de actividades que son desarrolladas en el ámbito educativo formal y la formación docente, sin reducirla a cursos, diplomados o grados académicos; sino entendida como el proceso a partir del que una persona reflexiona sobre sus acciones, se plantea retos para mejorar, en términos de aprendizaje, así como capacidades a manera de habilidades.

Por una parte, el plano personal de la evaluación docente tiene que orientar las cuestiones pedagógicas: de valores, de conocimientos, de habilidades, de actitudes y didácticas. Por otra parte, el plano institucional de la evaluación docente tiene que orientar las maneras de mejorar las condiciones en las que se trabaja en la escuela. La evaluación y formación docente, cobran sentido de pertinencia al vincularse con la mejora de la práctica docente, práctica que suele entenderse como el conjunto de actividades que desarrolla el profesor al interior del aula, lo que hace para que los estudiantes aprendan, a lo que es necesario agregar el trabajo extra clase que el profesor realiza, la planeación, el estudio, la formación continua, la evaluaciones en las que se ve inmerso, el trabajo administrativo, las reflexiones y aprendizajes que construye a partir de sus experiencias.

La práctica, la evaluación y la formación docentes acontecen en contextos diversos que pueden ser inter y multiculturales, lo que hace referencia a los espacios físicos, históricos y culturales en los que se desarrollan procesos sociales, a partir de los que se propician procesos educativos, las características particulares de dichos contextos es que en ellos conviven o convergen diversas culturas, en particular, los términos han sido utilizados más con las comunidades indígenas.

Nuestra postura en cuanto a lo inter y multicultural tiene que ver con que estos contextos se hacen presentes en todos los espacios de la educación formal, porque inclusive, si pensamos en una comunidad donde solo habitan personas de una cultura, al inmiscuirse en la educación se ponen en relación con otra cultura, de la misma manera que lo hacen al viajar o establecer contacto con medios masivos de comunicación, e inclusive en las interacciones de cualquier tipo con personas que no corresponden a su misma cultura. Lo planteado, se sustenta en la interculturalidad crítica y al decolonialidad, términos que proponer compensar las desventajas culturales y sociales en las que se han posicionado los diversos contextos (Lara, 2015, p. 231).

A su vez, las epistemologías del sur (De Sousa, 2011) ayudan a reconocer el conocimiento que puede generarse desde los contextos específicos o que forma parte de la cultura del entorno, tras recuperar las nociones de la vida, significados y experiencias en las que se ven inmersos quienes habitan en la comunidad y en especial los estudiantes.

Según la UNESCO lo que orienta a entender a la cultura “como el conjunto de características espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivas de una sociedad o de un grupo social; conjunto que engloba además del arte y la literatura, estilos de vida, formas de convivencia, sistemas de valores, tradiciones y creencias”. En congruencia con lo planteado hasta aquí, la práctica, la evaluación y la formación docentes son procesos educativos que requieren ser replanteados, analizados, resignificados y vividos de maneras pertinentes con las necesidades de los contextos y de la educación.

Resultados o aportaciones. Planteamientos generales de la propuesta inicial para la evaluación docente en entornos multi e interculturales

Objetivo: acercar a los docentes a la reflexión personal y profesional de su práctica docente

Descripción

La principal intención de la evaluación docente es desarrollar habilidades para la mejora de la práctica pedagógica y dichas habilidades deben ejercitarse a partir de las condiciones problemáticas a las que se enfrenta el docente. La forma de trabajar tiene que evadir la competencia y construir redes de trabajo, criticar la lógica de la educación para aprender a pensar la educación.

En la propuesta se plantea un bosquejo general de cómo tendría que ser orientada la evaluación y la formación de los docentes en entornos inter y multiculturales, en el supuesto de que se encuentran interesados en generar nuevas maneras de trabajar, que sean pertinentes con los planteamientos curriculares, de las políticas, teóricos, contextuales y culturales. Las interacciones que se pretenden desplegar a partir de la propuesta se sustentan en la práctica de valores, las relaciones sanas, la reflexión, la teoría y la crítica.

Las dinámicas de las interacciones pedagógicas corresponden a una lógica desde donde la necesidad orienta al contenido para desarrollar habilidades, no el contenido orienta a la necesidad. Es decir, los contenidos no estarán establecidos previamente, sino que se revisarán a partir de las complicaciones que vaya identificando el docente así como de los retos que él mismo se vaya planteando.

Se pretende que los contenidos sean un medio para propiciar la formación, no un fin de la misma, que la formación no se reduzca a información. Para ello las interacciones pedagógicas no se desarrollarán en un ambiente de superioridad, sino de acompañamiento entre pares, lo cual significa que no hay una diferenciación entre docentes, sino grupos en los que se desarrollan actividades tendientes a las comunidades de aprendizaje (Elboj y Oliver, 2003), donde se pueden reconocer las diferencias en las condiciones de formación de los docentes.

A su vez, la contextualización del aprendizaje implica conocer la comunidad y hacer uso de los elementos culturales más significativos. Se requiere hacer uso de la evaluación como un medio orientado al logro de aprendizajes y desarrollo de la formación, que ayude a los docentes a ser conscientes de su aprendizaje y de lo que requieren en términos del apoyo ofrecido por quien o quienes los acompañe, quien habría de tener una noción clara de lo que el docente necesita a partir de analizar sus condiciones. Lo anterior despliega una necesidad de pensamiento diversificado

por parte del o los acompañantes, que atienda las necesidades particulares de los docentes.

El acompañamiento se piensa entre docentes y en conjunto con asesores técnicos pedagógicos, supervisores, así como con otros profesionales de la educación que se puedan incorporar para generar nuevos dispositivos de formación. En las actividades se requiere trabajar con rigurosidad, una postura crítica de compañeros que ayuden a identificar lo que se necesita cambiar, integrar las comunidades de aprendizaje que en las escuelas y zonas escolares no se están generando.

Estructura general

Evaluación diagnóstica a docentes

- Autoevaluación: reconocimiento de condiciones, habilidades, problemáticas en su persona y como docente
- Identificación de las aspiraciones profesionales y personales
- Necesidades e intereses de los profesores desde su voz, las políticas, el curriculum y desde la mirada del acompañamiento
- Diseño de plan personal de formación

Comprensión compleja del fenómeno educativo

- Dimensionar la manera en la que entienden la educación a partir de los referentes y significados que tienen de las diversas prácticas educativas

Diseño de diagnósticos

- Reconocimiento de las condiciones dentro y fuera de la escuela
- Diseño de diagnósticos comunitarios, escolares y para el aprendizaje
- Autoanálisis de la práctica pedagógica
- Identificación de las prácticas que le han sido más significativas

Ejes permanentes de análisis: género, cultura, relaciones con la naturaleza y con las personas.

Posibles contenidos que se pueden relacionar con las necesidades de los docentes:

- La práctica pedagógica y sus dimensiones
- La incorporación de los saberes ancestrales y comunitarios a la práctica pedagógica
- El uso de lenguas maternas en la práctica pedagógica
- Análisis de las condiciones de inter y multiculturalidad
- Generación de relaciones en la comunidad escolar
- Planteamientos curriculares, de las políticas, teóricos, contextuales y culturales.

Resultados esperados

A partir de la evaluación, la formación y la mejora de la práctica pedagógica de los docentes, se habrá de comenzar a aportar a recuperar el valor de la profesión, el

significado social a partir de la mejora de la práctica pedagógica de los docentes y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, se pretende replantear la identidad personal y profesional de los docentes, que se encuentra sustentada en la reflexión de las formas de pensar, actitudes, acciones y comportamientos concretos en su práctica. Analizar al menos tres lógicas de pertinencia, lo que supone la comunidad de cómo debería ser la educación, los profesores y los responsables de apoyar la formación de los profesores.

De la misma manera, de los docentes se espera que logren incorporar nuevas disposiciones para el trabajo pedagógico, que se encuentren articuladas con acciones pertinentes para ser informados y fortalecer vínculos con autoridades educativas que tengan la responsabilidad de acompañamiento.

Bibliografía

De Sousa, B., (2011), *Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana*. Universidad del Zulia Maracaibo, 16 (Julio-Septiembre): Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>

Elboj, C., Oliver, E. (2003), *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea], (17), 91-103. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>

Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación, formador de formadores*. Buenos Aires, Argentina: UBA y Novedades educativas.

Filloux, J. (2004). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Argentina: UBA y Novedades educativas.

Lara, G. (2015), *Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta*. Revista Colombiana de Educación, (69), 223-235. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a11.pdf>

Rivas, M. (enero de 2008). *La formación y su complejidad semántica*. Investigación educativa (8), 41-55. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2543158>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007) Informe de seguimiento de la educación para todos en el Mundo. Atención y educación de la primera infancia. París, Francia: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>

Venegas, M. (2004). *El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación*. Educación, 28(2), 13-28. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44028202.pdf>

EJE 4**PRÁCTICAS EDUCATIVAS EXITOSAS**

Diagnóstico de necesidades para la elaboración de una propuesta de intervención en educación de la salud sexual

Elvia Lizette Parra Jiménez
elvia.parra@uan.edu.mx
 Diana Patricia Aguirre Ojeda
minavoz@hotmail.com
 Mayra Consuelo Pérez Pimienta
mayra_u.u@hotmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

EJE DE ANÁLISIS

Prácticas educativas exitosas (Práctica pedagógica)

TIPO DE TRABAJO

A) Resultados de proyectos de investigación concluidos

Introducción

En México, el Plan Nacional de Desarrollo menciona que para que la nación obtenga su máximo potencial, se deben de crear políticas públicas encaminadas a proteger la salud de las niñas, niños, adolescentes, mujeres y mujeres embarazadas. (Programa sectorial de salud, Programa de acción específico, salud sexual y reproductiva para adolescentes de la Secretaría de Salud, 2013-2018).

Para ello se incluyeron, en los Programas de Acción Específico, acciones de las que se requiere la participación de distintos escenarios especialmente de las instituciones de salud, de los diferentes órdenes de gobierno, de la iniciativa privada y de la sociedad en general, sin dejar a un lado también los ambientes educativos.

Dichas acciones se deben enfocar en la promoción de la salud y prevención de enfermedades, tales como la lactancia materna, vacunación, planificación familiar, educación sexual y reproductiva con énfasis en adolescentes, las cuales contribuyen al desarrollo óptimo de las personas, familias y la comunidad

En cuanto a la educación sexual la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Mundial de Sexología (2000) en su propuesta para la promoción de la salud sexual presentan como meta el ofrecer educación sexual integral a todos los sectores de la población bajo las siguientes estrategias:

1. Brindar educación sexual integral a nivel escolar
2. Integrar la educación sobre sexualidad en la currícula de las instituciones educativas.

De esta manera se considera pertinente realizar la presente investigación, la cual centra su objeto de estudio en la etapa de vida que va de la niñez a la adultez, la adolescencia, ya que si bien los adolescentes conforman un grupo de edad mayormente sano, los comportamientos que aquí se adopten son determinantes para su bienestar tanto en su presente como en su futuro. La adolescencia también es un periodo de transición en la que la búsqueda de la identidad puede llevar a los jóvenes a tomar conductas de riesgo tales como accidentes, consumo de drogas, violencia, inicio temprano de la vida sexual, infecciones de transmisión sexual, prácticas sexuales sin protección, etc. conductas, de las cuales sus consecuencias implican un peligro para su salud que se puede ver reflejada en edades tardías o incluso (si llegara a tener) en sus hijos (Instituto Nacional de Salud Pública y Secretaría de Salud, 2012).

Es así que la vulnerabilidad del adolescente fue considerada como un foco de atención para este estudio y tomando como referencia las prioridades planteadas en el Plan Nacional de Desarrollo, en su apartado del Programa de acción en salud sexual y reproductiva, es que surge el interés de realizar el presente trabajo cuyo objetivo es el realizar un diagnóstico en la secundaria técnica No. 22 en la comunidad de Yago, Municipio de Santiago Ixcuintla, Nayarit, para identificar las principales necesidades a partir de las cuales se pueda elaborar de forma sustentada una propuesta de intervención en educación de la salud sexual dirigida a los adolescentes y de esta manera contribuir como cuerpo de docentes investigadores al pleno desarrollo de la sociedad mediante la práctica pedagógica que estimule la resolución de problemas, su creatividad, autonomía y responsabilidad.

Sustentación

Adolescencia

La adolescencia es una fase de preparación para la adultez en la cual se viven varias experiencias de desarrollo sumamente importantes encaminadas a la independencia social y económica, a la adopción de aptitudes más maduras, a la búsqueda de la identidad y al desarrollo de un pensamiento abstracto entre otras cuestiones, sin embargo, en lo que el adolescente se prepara para ser adulto está expuesto a una serie de riesgos que pueden influir significativamente en su transición a la nueva etapa de vida (OMS, S/F).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (S/F) la adolescencia es una etapa de transición crucial en el desarrollo humano, la define como “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años”.

Otra definición de adolescencia es la de Papalia, Feldman y Martorell (2012) quienes también coinciden en que es el paso de la niñez a la adultez y la describen como

“una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, y que adopta distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos” (pag. 354).

Un cambio biológico muy importante que marca el inicio de la adolescencia, es la pubertad “proceso mediante el cual una persona alcanza la madurez sexual y la capacidad para reproducirse” (Papalia, Feldman y Martorel, 2012, pag. 354).

Conductas de riesgo en la adolescencia

Como se mencionó anteriormente, la OMS comenta que durante la adolescencia, la mayoría de los jóvenes presenta buena salud, pero existen factores que pueden ponerlos en riesgo tales como el consumo de drogas (ya sean legales o ilegales), la falta de actividad física, malos hábitos alimentarios, la exposición a la violencia y las relaciones sexuales sin protección, estas conductas traen como consecuencia el tener accidentes, los embarazos no deseados, las infecciones de transmisión sexual, etc. además de que pueden afectar su salud, su crecimiento y su pleno desarrollo, no solo en su etapa actual sino en fases posteriores de la vida ya que muchas enfermedades que se manifiestan en la adultez son reflejo de los cuidados de las edades tempranas.

La OMS (S/F) también refiere que los motivos por los que el adolescente es vulnerable a presentar conductas de riesgo tiene que ver con que a esta edad el ser humano no es capaz todavía de comprender conceptos complejos ni la relación entre una conducta y sus consecuencias, por lo que también se le dificulta reconocer cuánto control puede ejercer en la toma de sus decisiones, por ejemplo en las que a comportamiento sexual se refieren.

Adolescencia y educación en salud sexual

De acuerdo con el INEGI (2014) la sexualidad humana es influenciada por el contexto social, familiar, cultural y ambiental de cada individuo, por lo que es una realidad construida de acuerdo a las experiencias de cada persona. Por ello las prácticas sexuales y reproductivas dependen de un amplio abanico de diferencias en las condiciones de vida, donde la desigualdad, educación, derechos sociales, prevención y atención a la salud impactan directamente sobre el estado de la salud sexual y reproductiva.

“La salud sexual y reproductiva es el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no meramente la ausencia de enfermedad en todas las cuestiones relativas al aparato reproductor y sus funciones y procesos; es un componente esencial de la capacidad de los adolescentes para transformarse en personas equilibradas, responsables y productivas dentro de la sociedad” (Instituto Nacional de Salud Pública y Secretaría de Salud, 2012).

De acuerdo con la OPS, la OMS y WAS (2000) la educación sexual integral se

considera como el proceso vital mediante el cual se adquieren y transforman, informal y formalmente, conocimientos, actitudes y valores respecto de la sexualidad en todas sus manifestaciones,⁵⁷ es una de las mejores inversiones que una sociedad puede hacer cuando se trata de promover la salud sexual entre la población. La educación sexual integral debería iniciarse en épocas tempranas de la vida, debería ser adecuada para la edad y el grado de desarrollo y debería promover una actitud positiva hacia la sexualidad. La educación de la sexualidad debe proporcionar una base de conocimientos sobre la sexualidad humana. Además se ha reconocido que la información sexual por sí sola no basta. La educación de la sexualidad también debe incluir el desarrollo de destrezas, además de la adquisición de conocimientos.

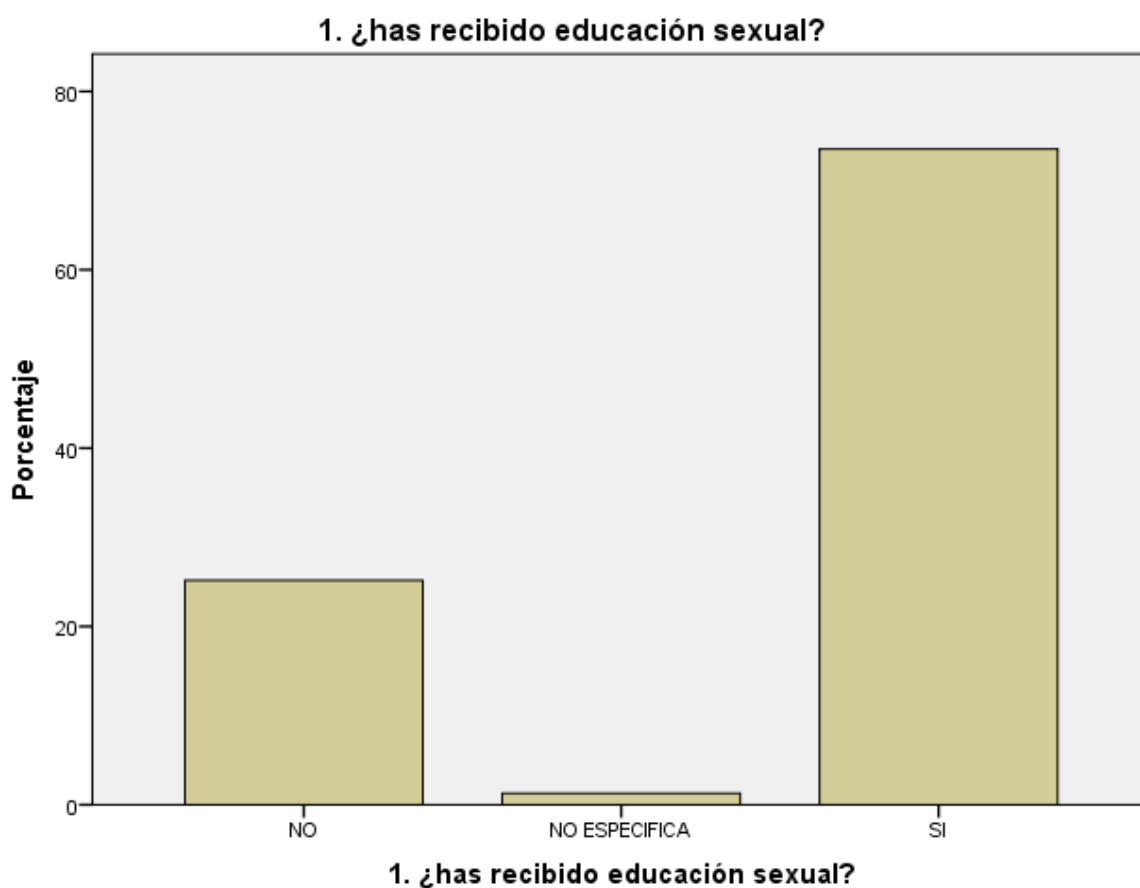
Para finalizar, se reconoce que las exigencias de la sociedad conllevan a que los jóvenes tomen responsabilidades, lo que incluye llevar una vida sexual informada y sana, ya que es muy común que los adolescentes a esta edad tengan curiosidades, preguntas, dudas o intereses relacionados con el tema; es importante por lo tanto mantener discusiones abiertas en relación al tema así como información teórica y dinámica para lograr un adecuado manejo de las situaciones referentes a su sexualidad, con la finalidad de desarrollar en ellos conductas responsables.

Resultados

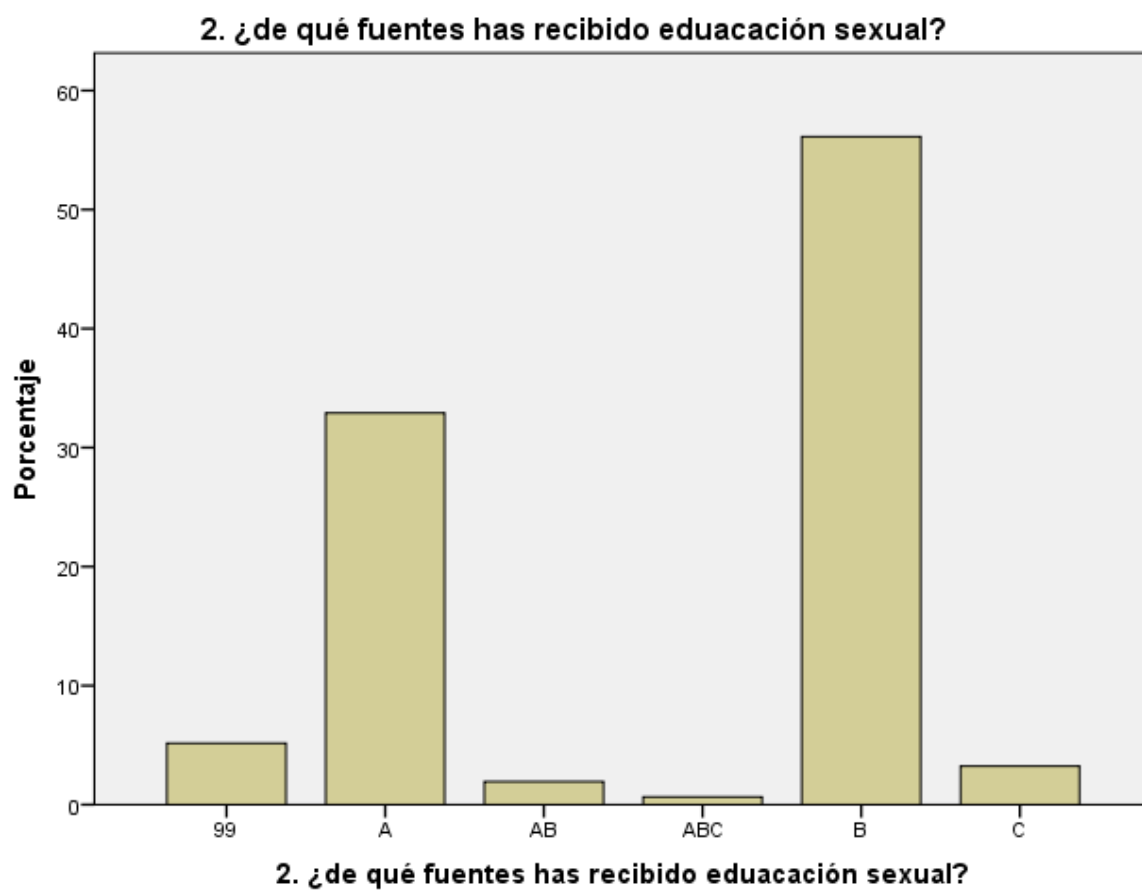
El presente estudio es de tipo cuantitativo en el que participaron 156 adolescentes estudiantes de la Secundaria Técnica No.22 en la comunidad de Yago municipio de Santiago Ixcuintla, Nayarit, en un rango de edad de 12 a 15 años, solteros con o sin relación de noviazgo, los cuales fueron seleccionados a través de un muestreo por conveniencia. La recolección de los datos se realizó a través de una encuesta con la autorización de las autoridades de la institución; a continuación se realizó el análisis de los datos a través del programa SPSS, mediante el análisis de las frecuencias.

Los resultados obtenidos muestran que respondieron la encuesta un 54% adolescentes del sexo masculino y 43% del sexo femenino; el 73.5% de los encuestados ha recibido educación sexual (ver gráfica 1); las fuentes de información de las cuales los adolescentes encuestados han recibido educación sexual son el 56.1% de la escuela y el 32.9 de la familia (ver gráfica 2); el 45.8% de los encuestados mencionó que si les gustaría recibir educación sexual (ver gráfica 3); los principales temas de interés sobre información sexual es sobre el embarazo, las enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos; el 75.5 % de los encuestados conocen algún tipo de enfermedad sexual; el SIDA o VIH fueron las enfermedades de transmisión sexual que conocen los adolescentes con más alto porcentaje 30.3% y 21.9% respectivamente; el 78.7% de los encuestados afirman conocer algún tipo de método anticonceptivo; el método anticonceptivo más conocido entre los encuestados es el condón con un 68.4%; el 92.9% de la población encuestada afirmó no haber tenido relaciones sexuales y el 7.1 % afirmó haber

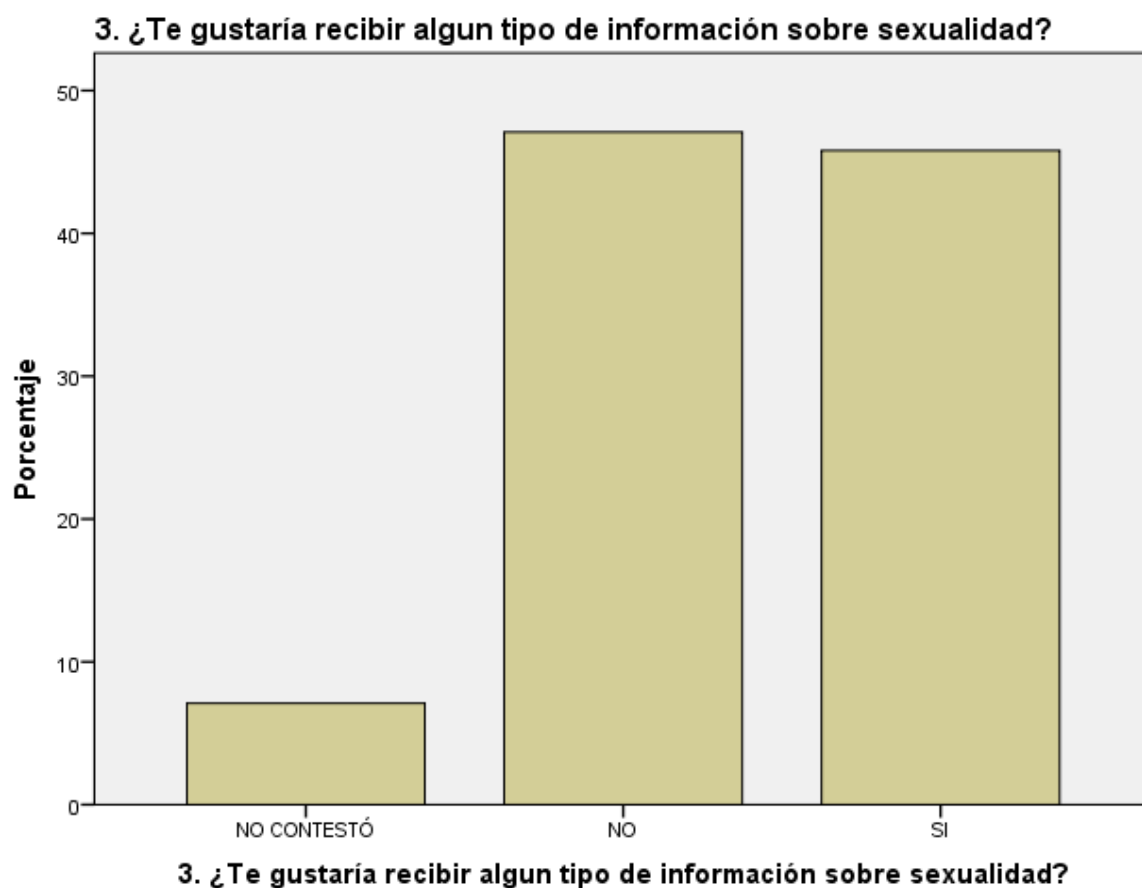
tenido relaciones sexuales; el 3.2% menciona haber tenido relaciones a los 13 años y el 2.6% a los 14 años mientras que el 31% lo niega; el 90.3% niega tener vida sexual activa y el 8.4% afirma tener vida sexual activa; el 13.4% afirma que el método anticonceptivo que utilizan es el condón mientras que el 51.6% prefirió no contestar y el 29.7% niega utilizar algún método; el 5.8% de los encuestado ha tenido relaciones sexuales sin protección y el 88.4% no ha tenido relaciones sexuales sin protección.



Gráfica 1. Porcentaje de adolescentes que han recibido educación sexual.



Gráfica 2. Principales fuentes de las que los adolescentes han recibido de educación sexual. 99: no contestó, A: familia, AB: familia y escuela, ABC: familia, escuela y amigos, B: escuela y C: amigos



Gráfica 3. Porcentaje de adolescentes a quienes les gustaría recibir información sobre sexualidad.

A través de este estudio fue posible realizar un diagnóstico del manejo de la sexualidad de los estudiantes de la Secundaria Técnica no. 22, por lo que se concluye que la mayor parte de la población encuestada ha tenido algún tipo de información en relación a la sexualidad. Es importante buscar diversas formas de informar a los adolescentes de manera que el aprendizaje sea significativo y no solo se quede en teoría, identificar las causas de que aun cuando existe información relacionada a las infecciones de transmisión sexual y al embarazo siguen existiendo altos índices entre los jóvenes. Se requiere elaborar una propuesta de intervención en educación de la salud sexual.

Bibliografía

Secretaría de Salud. (2013-2018). Programa sectorial de salud, Programa de acción específico, Salud sexual y reproductiva para adolescentes.
http://cnegsr.salud.gob.mx/contenidos/descargas/SSRA/SaludSexualyReproductivaparaAdolescentes_2013_2018.pdf

Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS) y Asociación Mundial de sexología (WAS). (2000). Promoción de la salud sexual recomendaciones para la acción. Guatemala.
http://www1.paho.org/Spanish/AD/FCH/AI/salud_sexual.pdf

Instituto Nacional de Salud Pública y Secretaría de Salud. (2012). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición ENSANUT. Resultados Nacionales.
https://ensanut.insp.mx/doctos/ENSANUT2012_Sint_Ejec-24oct.pdf

Organización Mundial de la Salud (S/F). Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Desarrollo en la adolescencia.
http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. 12ª ed. Mc Graw Hill Education. México.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. (2014). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID. Marco de referencia.
http://www.snieg.mx/DocAcervoINN/documentacion/inf_nvo_acervo/snids/enadid/Marco Referencia ENADID 2014.pdf

El aprendizaje situado para la adquisición de habilidades clínicas en la Carrera de Medicina

María de los Ángeles Villanueva Yerenas

anviye@gmail.com

Francisco Trujillo Contreras

docftrujillo@gmail.com

Juan Carlos Rolón Díaz

rolondiaz1@hotmail.com

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Sur y Centro Universitario de los Altos
Eje de Análisis. Prácticas educativas exitosas

TIPO DE TRABAJO. Este trabajo analizó las habilidades clínicas o competencias instrumentales desarrolladas por los alumnos de los ciclos clínico médico-quirúrgico en la Carrera de Medicina, en el Centro Universitario de los Altos en Hospitales de 2º nivel, adquiridas mediante la estrategia del aprendizaje situado con estancias hospitalarias. La medición se realizó a través del instrumento propuesto por Gómez, Segredo y Hernández, en Cuba, modificado por Villanueva Y. M. A; el cual mide 6 habilidades clínicas: 1. Interrogatorio; 2. Examen físico; 3. Razonamiento clínico; 4. Selección de la conducta terapéutica integral; 5. Transcripción de la historia de la enfermedad actual y; 6. Presentación oral. El instrumento se codificó en números: la Competencia Desarrollada CD con 3 puntos, la Competencia en proceso de Desarrollo CPD con 2 y No Desarrollada ND con 1; el instrumento se validó con el programa SPSS, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach con un valor de 0.791. La tabla de decisiones modificada por Villanueva Yerenas María de los Ángeles, mostró que: las competencias instrumentales con mejores calificaciones, como Competencia Desarrollada CD o Competencia en Proceso de Desarrollo CPD fueron: Interrogatorio, razonamiento clínico, transcripción de la historia de la enfermedad actual y presentación oral. También es importante reflexionar que mediante el aprendizaje situado se pueden adquirir dichas habilidades, ya que los alumnos acuden a las estancias hospitalarias como observadores de personal médico competente y pares estudiantes de pregrado y postgrado, logrando obtenerlas en forma correcta.

INTRODUCCIÓN

En la propuesta de la asamblea anual de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1995, referido por Narvaez y Sarmiento en 2005, se introdujo la resolución de una "Reorientación de la Educación Médica y de la Práctica Médica para salud para todos". Reconociendo 5 cualidades básicas que deben ser inculcadas en la

formación de los médicos. Proveedor de cuidados (médico asistencial), tomador de decisiones, comunicador, líder comunitario y gerente. Características que se obtendrían en núcleos temáticos: 1. Valores profesionales, actitudes y comportamiento ético, 2. Fundamentación científica, pensamiento lógico e investigativo 3. Habilidades en la comunicación social y manejo de la información, 4. Habilidades clínicas, y 5. Salud de población y sistemas de salud. Integrando dichos núcleos temáticos a los elementos constitutivos de la evaluación integral: el estudiante, el maestro, el entorno social y la administración académica. (Narvaez & Sarmiento, 2005)

En el año 2000 en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, se propuso la modificación curricular del programa Educativo de Médico Cirujano y Partero, planteando una alternativa educativa para la formación de profesionales sustentada en una visión holística del sujeto; en un proceso dialéctico pedagógico ligado a las necesidades de aprendizaje del futuro profesional y; en las necesidades de formación que plantean tanto el desarrollo de la disciplina, como la evolución de los mercados ocupacionales. Esta alternativa parte de dos conceptos esenciales “competencias integradas y curriculum integral”, esta propuesta permeó a los otros Centros Universitarios en donde se oferta la carrera de Medicina. (Salud, 2000)

La enseñanza de la medicina basada en el Modelo de competencias Integradas engloba la transmisión de una serie de conocimientos sobre la ciencia médica, la capacitación para practicar un conjunto de habilidades clínicas entre las que destacan los procedimientos diagnósticos y terapéuticos, y la transmisión de una serie de actitudes relacionadas con los principios y valores de la profesión médica. (Salud, 2000)

Zavala propone una reflexión acerca de que las ideas por sí solas no mejoran la enseñanza y mucho menos cuando éstas se limitan a la forma en que se ha de plantear aquello que debe ser objeto de la educación. Si al final el avance sólo consiste en cambiar los nombres de los objetivos educativos, seguirá cumpliéndose de forma persistente el pensamiento de Lampedusa, en el que, una vez más, los cambios aparentes sólo sirven para que todo siga igual. (Zabala, 2008)

SUSTENTACIÓN

El concepto de competencias se ha extendido en la enseñanza de forma muy rápida. Como muchas otras ideas, ha encontrado en el mundo educativo terreno abonado para su desarrollo. Al mismo tiempo, como es habitual también, se ha producido un intercambio de opiniones favorables o detractoras en función de criterios asociados a su pertenencia a uno u otro paradigma pedagógico. Y sin lugar a dudas existen razones consistentes en ambas direcciones. (Zabala, 2008)

Driscoll y Vergara en 1997, refieren que a medida que la información y el acceso a ésta aumentan en forma exponencial, crece la insatisfacción con la incapacidad de la educación para preparar a los alumnos con las habilidades y conocimientos necesarios para funcionar en forma efectiva en la sociedad (Gilbert, 1997; Mineduc, 1997; Rodríguez y Vergara, 1993). Como resultado, los investigadores y otros profesionales han buscado estrategias y herramientas para ayudar a los alumnos a obtener acceso, manipular, aplicar y evaluar críticamente la información de que disponen. El cambio de la enseñanza al aprendizaje, desde una educación centrada en el profesor a una instrucción centrada en el alumno o de autorregulación del alumno. Es un cambio en la epistemología, un cambio en lo que se considera conocimiento y como ese conocimiento se piensa que se adquiere, es un cambio en la metáfora del aprendizaje donde el estudiante como receptáculo de conocimientos se convierte en constructor de su conocimiento.

En la enseñanza de las habilidades clínicas como competencias instrumentales, se reconoce que el mejor método para adquirirlas es familiarizarse y entrenarse en ellas. En la Universidad de Leiden, el profesor Francisco de la Boe Sylvius ya señalaba en el siglo XVI que ‘su método’ no era otro que ‘llevar a mis alumnos de la mano a la práctica de la medicina’. Cada día vamos a ver pacientes al hospital público para que puedan oír sus síntomas y ver la exploración física. Entonces pregunto a los alumnos sobre lo que han observado en los pacientes y sobre sus pensamientos y percepciones en cuanto a la causa de la enfermedad y a los principios de tratamiento’. (Millán, Núñez, & Cortés, 2008)

Una propuesta interesante en el aprendizaje de habilidades es el aprendizaje situado que renueva un imaginario de innovación invariablemente presente en los educadores de todos los tiempos; en él se resume el ideal de lograr una pedagogía que tienda puentes sólidos y flexibles entre los procesos educativos escolares y “la realidad”. El aprendizaje situado, al concebir la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana. (Sagástegui, 2004)

Sagástegui, propone que, el desarrollo de aprendizajes situados tiene exigencias adicionales en el contexto escolar: en primer lugar, las situaciones educativas deberán estar organizadas en función de las posibilidades de desarrollo cognitivo de los estudiantes, lo que Vigotsky llamó la zona de desarrollo próximo o proximal; en segundo término, la experiencia debe ser guiada y apoyada a través de un proceso de “andamiaje”, para facilitar a los alumnos cierta destreza frente a la complejidad de los problemas, mediante procesos de colaboración con otros. (Sagástegui, 2004)

Braun señala que en el aprendizaje situado, la construcción del conocimiento tiene una alta dependencia de la interacción cognitiva individual y social; y la transferencia del mismo se produce a instancias de acercar la situación de aprendizaje al contexto real de aplicación. Circunscribir aprendizajes a situaciones fuera de la realidad, como muchas veces se da en la enseñanza tradicional, no posibilita la transferencia porque las mismas no se viven. Este enfoque de aprendizaje, depende de las metas de

enseñanza y de los resultados de ella. Tiene mucha utilidad en la enseñanza de adultos porque posibilita que el sujeto se conduzca por sí mismo tomando decisiones en actividades cooperativas con sus pares incrementando el aprendizaje activo. (Braun & Cervellini, 2013)

López, Farfan y Ramírez en el 2013, mencionan que “en las sedes receptoras de estudiantes residentes de especialidades médicas, se ha privilegiado la atención asistencial sobre los procesos de formación”; también mencionan que los grupos de estudiantes y docentes se sienten motivados cuando se les ofrece la posibilidad de trabajar de manera colaborativa y al lograr vivenciar su aplicación en lo concreto, obteniendo resultados evidentes. (López, Farfán, & Ramírez, 2013) (pag. 14 y 17)

METODOLOGÍA

La presente es una investigación observacional, analítica y transversal, ya que la obtención de los datos se realizó al final de la estancia hospitalaria.

La población objeto de investigación estuvo constituida por los alumnos de medicina del Centro Universitario de los Altos del 7º ciclo que realizaron prácticas hospitalarias, en Hospitales de Segundo Nivel, localizados en las ciudades de Tepatitlán de Morelos y de Guadalajara, la cual está constituida por 40 estudiantes de los cuales se tomó como muestra al 42.5%.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en el Hospital Regional de Tepatitlán, frente a un paciente y llenando la lista de cotejo, durante los meses de enero y febrero de 2016, para después capturar la información en una base de datos de Excel, misma que se importó al programa EPI INFO y SPSS para su análisis final.

Se utilizó el instrumento propuesto por Gómez, Segredo y Hernández, en Cuba. El cuál mide 6 habilidades clínicas: I) Interrogatorio; II) Examen físico; III) Razonamiento Clínico; IV) Selección de la conducta terapéutica; V) Transcripción de la historia de la enfermedad actual y; VI) Presentación oral.

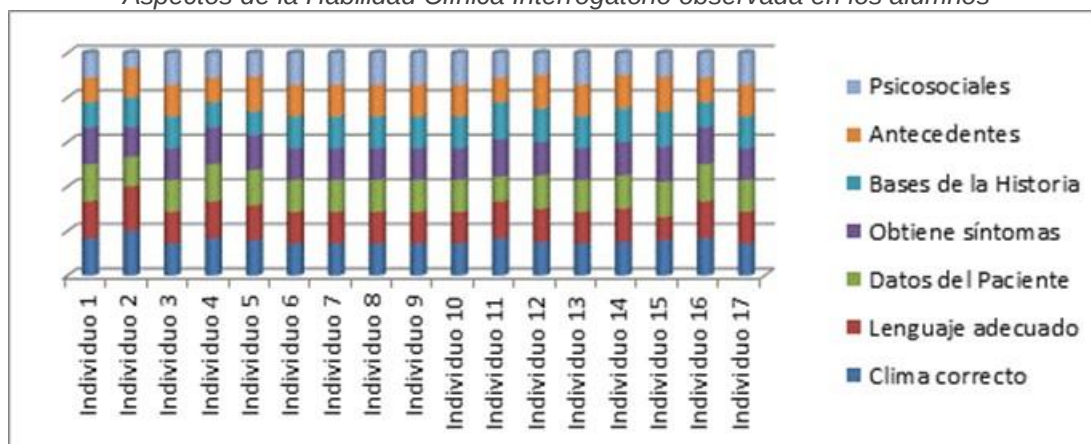
Para cada habilidad, en este proyecto de investigación se propone una tabla de decisiones, modificada por Villanueva Yerenas María de los Angeles, que nos arrojan una calificación de: Competencia Desarrollada CD; Competencia Parcialmente Desarrollada, CPD y; Competencia No Desarrollada CND. (Villa E., 2015)

Para el análisis e interpretación de la información, se observó la muestra de los estudiantes en el contexto Hospitalario por un solo profesor llenando la lista de cotejo y la tabla de decisiones fue realizada por el investigador principal, para evitar sesgos en la calificación de cada uno de los aspectos comprendidos en las habilidades Clínicas o Competencias Instrumentales, los resultados se capturaron en una base de datos de Excel, buscando las frecuencias absolutas y relativas, para describir y analizar.

RESULTADOS

En la Competencia Instrumental o Habilidad Clínica denominada interrogatorio el 59% obtuvo un resultado de Competencia Desarrollada, el 12% CPD y el 29% Competencia No Desarrollada. En relación al cumplimiento de los aspectos de la competencia observamos los resultados en el gráfico No. 1.

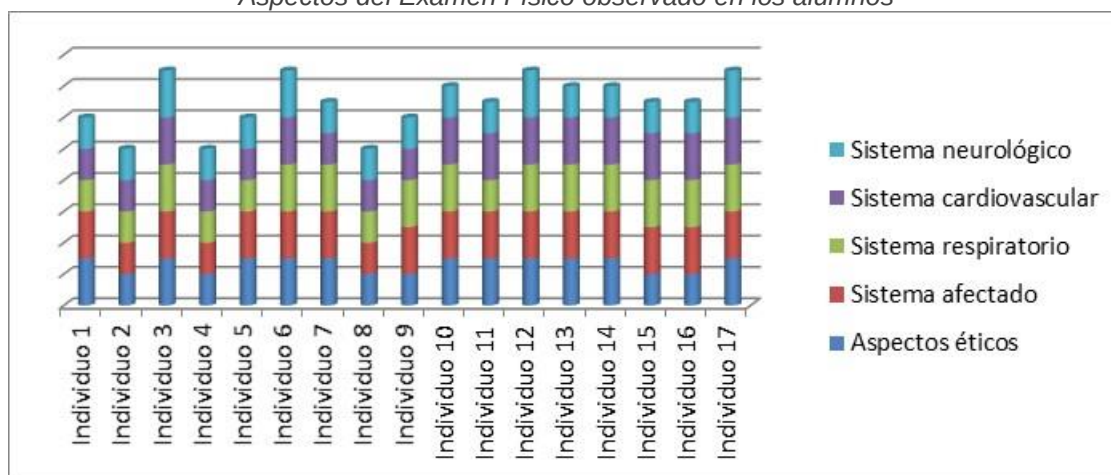
Gráfico 1
Aspectos de la Habilidad Clínica Interrogatorio observada en los alumnos



Fuente: instrumento de habilidades clínicas

En la Habilidad Clínica o competencia instrumental denominada Examen Físico observamos que el 39% desarrolló completamente la habilidad y el 26% la desarrolló parcialmente obteniendo un 35% de alumnos con la competencia no desarrollada. Los aspectos que se calificaron en la segunda Competencia Instrumental Examen Físico aparecen en el gráfico no. 2.

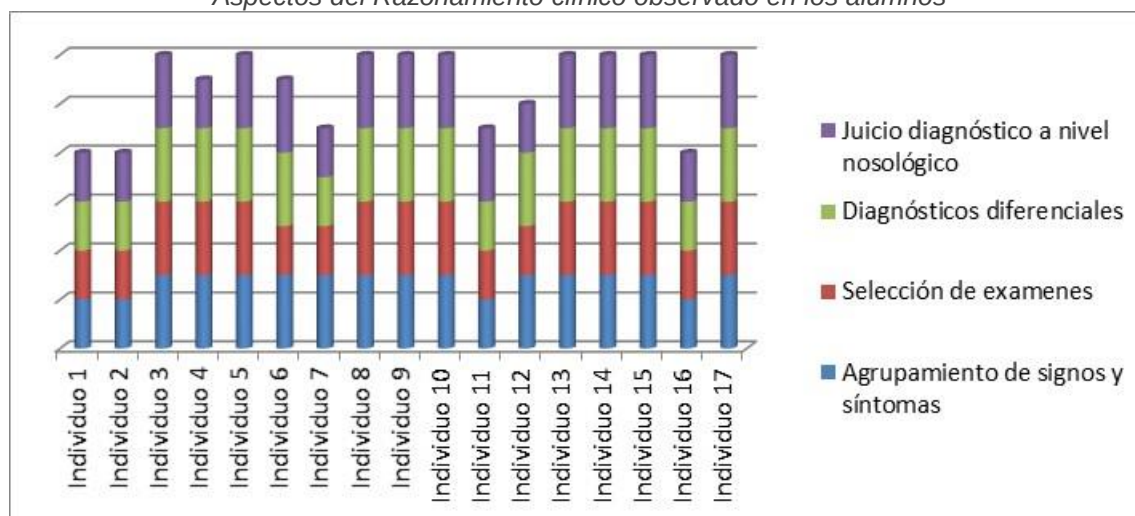
Gráfico 2
Aspectos del Examen Físico observado en los alumnos



Fuente: instrumento de habilidades clínicas

En la competencia instrumental o habilidad clínica denominada razonamiento clínico se observó, que el 53% desarrollo la competencia el 18% la desarrolló parcialmente y el 29% no la desarrolló. Al graficar los aspectos de la competencia observamos:

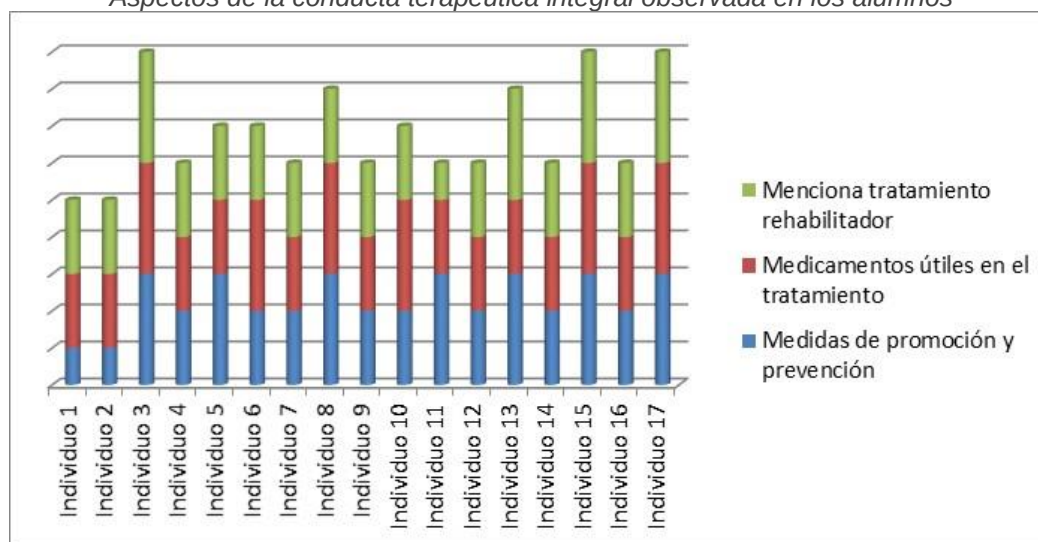
Gráfico 3
Aspectos del Razonamiento clínico observado en los alumnos



Fuente: instrumento de habilidades clínicas

Al interpretar la Habilidad Clínica Selección de la conducta terapéutica integral se observa que la desarrollan, el 17%, competencia parcialmente desarrollada el 18% y el 65% no la desarrolló. En la observación de los aspectos a calificar en la competencia terapéutica integral obtuvimos:

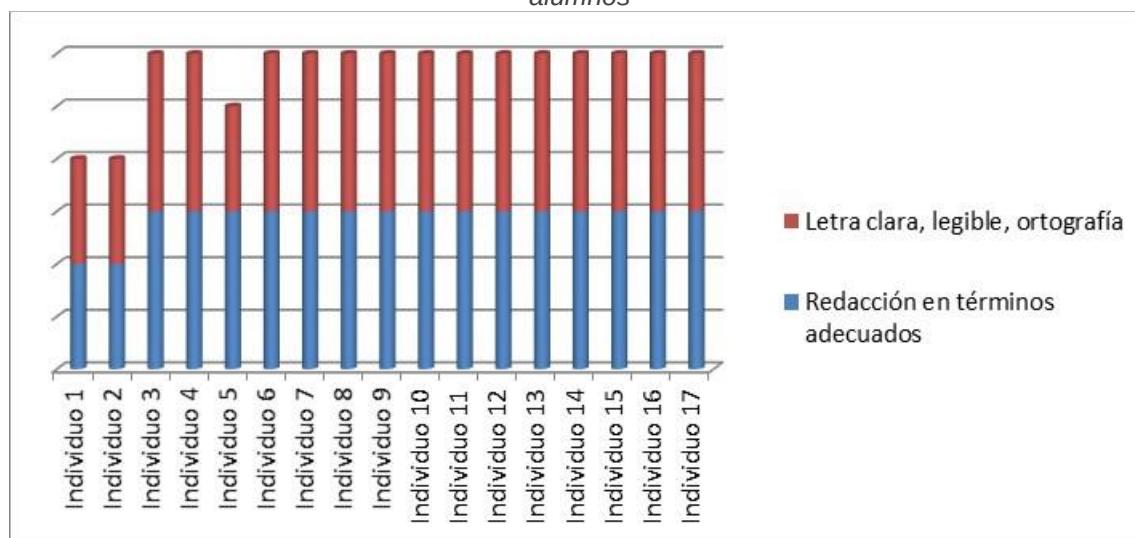
Gráfico 4
Aspectos de la conducta terapéutica integral observada en los alumnos



Fuente: instrumento de habilidades clínicas

En la Competencia denominada transcripción de la historia de la enfermedad actual observamos que el 82% presenta la competencia desarrollada y el 18% parcialmente desarrollada. Al analizar los aspectos de la competencia transcripción de la enfermedad actual destacamos:

Gráfico 5
Aspectos de la transcripción de la historia de la enfermedad observada en los alumnos



Fuente: instrumento de habilidades clínicas

Por último se analizó la competencia Instrumental o habilidad clínica Presentación oral y observamos que el 76% desarrolló completamente la competencia y el 24% la desarrolló parcialmente.

APORTACIONES

Aunque observamos que algunas de las competencias, sobre todo en conducta terapéutica, no están completamente desarrolladas por los individuos analizados, resulta ser más alto el porcentaje de alumnos que si la presentan completamente desarrollada y parcialmente desarrollada.

El aprendizaje situado que se adquiere durante las estancias hospitalarias y en la observación del entorno propone elaborar una construcción del conocimiento por parte de los alumnos menos competentes en base a la actuación de los pares o de individuos que ya tienen dichas competencias, es decir como lo propone Vigotsky, se trata de construir un andamiaje en el conocimiento teórico y sobre todo práctico utilizando como base las enseñanzas, las lecciones pero sobre todo la observación de la forma de actuar de los expertos.

Es por ello que las Instituciones Educativas deben adquirir el compromiso de favorecer el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio profesional de la Medicina se debe transitar a un cambio en el aprendizaje en donde el

estudiante se convierta en el constructor de su conocimiento, y los docentes se presentan como compañeros más antiguos de los estudiantes en la empresa del aprendizaje (Driscoll & Vergara, 1997)

En la enseñanza de las habilidades clínicas como competencias instrumentales se deben realizar estancias en el entorno de la práctica profesional ya que los alumnos deben desarrollar habilidades manuales y capacidades cognitivas. (Villa, 2013)

En este trabajo se demostró que los alumnos desarrollaron Habilidades Clínicas al realizar estancias en contextos profesionales de su realidad y llevando a cabo la construcción del conocimiento a través del Aprendizaje Situado.

Trabajos referidos

(s.f.).

Acosta, F. (1999). El Médico para el Nuevo Siglo. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad del Cauca, Colombia*, 44-48.

Bermúdez, R., & Pérez, L. (1996). *ecured@idict.cu*. Recuperado el 13 de enero de 2016, de http://www.ecured.cu/Aprendizaje_formativo_y_crecimiento_personal

Bijarro Hernández, F. (2007). *Desarrollo estratégico para la investigación científica*. Tampico: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Braun, R. O., & Cervellini, J. E. (2013). APRENDIZAJE SITUADO. UNA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE. *Academia. Santa Rosa, La pampa Argentina: Facultad de Agronomía UNLPam*.

Camero, F. (2004). *La investigación científica*. México: FCE.

Díaz, F. (2006). *ENSEÑANZA SITUADA: Vinculo entre la escuela y la vida*. México, D.F.: McGraw Hill.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill Interamericana.

Driscoll, M., & Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *PENSAMIENTO EDUCATIVO Vol. 21*.

Elmore, R. F. (1978). *Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales*. México: Miguel Ángel Porrúa.

García, G., & González, M. (2007). Entorno de la Educación en Medicina. *El Nuevo Modelo Educativo del hospital General de México*, 23-45.

García, G., & Varela, R. (2007). Desafíos para el profesor. *El Nuevo Modelo Educativo del Hospital General de México*, 65-71.

Gómez, O., Segredo, A., & Hernández, L. (25 de junio de 2011). *Revistas EMS vol 25 4 11*. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de <http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems>

Lakatos, I. (2001). *La Metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Universidad.

López, A., Farfán, P., & Ramírez, V. (2013). *Aprendizaje Situado. Un modelo para la enseñanza y el aprendizaje en las especialidades médicas*. Guadalajara, Jalisco, México: OPD Hospital Civil de Guadalajara.

- Millán, J., Núñez, & Cortés. (2008). La enseñanza de las habilidades clínicas. *Educación Médica Volumen 11. Suplemento 1 Barcelona ISSN 1575-1813*.
- Narvaez, A., & Sarmiento, J. (2005). HABILIDADES CLÍNICAS EN LA FORMACIÓN DEL MÉDICO GENERAL. *Revista de la Facultad Ciencias de la Salud*, 8-18.
- Neimeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del deficit. *Revista de Educación*, 99-121.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Modelos De Investigacion Cualitativa En Educacion Social Y Animacion Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. México: Narcea.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura del aprendizaje situado. *Sinéctica; febrero-julio*, 24.
- Salud, C. C. (2000). *Prpuesta de Modificación Curricular de la Licenciatura en Medicina*. Guadalajara, Jalisco, México.
- Sandín, E. (2010). *www.posgrado.unesr.edu.ve*. Recuperado el 14 de enero de 2016, de http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf
- Serdio, R. (2002). ECOE: Evaluación Clínica Objetiva Estructurada. *Medicina de Familia Vol. 2 Núm. 3*, 127-132.
- Trejo, J., Martínez, A., Mendez, I., Morales, S., Ruiz, L., & Sánchez, M. (2014). Evaluación de la competencia clínica con el examen Clínico Objetivo Estructurado en el internado médico de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta Médica de México*, 8-17.
- Villa E., G. G. (2015). *LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN ALUMNOS DEL BACHILLERATO GENERAL POR COMPETENCIAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA*. Tlaquepaque, Jalisco: TRAUCO.
- Villa, E. (2013). *¿Qué son las competencias? Acercamiento conceptual desde el ámbito educativo*. Guadalajara, Jalisco México: TRAUCO.
- Weil, P. (2000). *Holística: una nueva visión y abordaje de lo real*. Bogotá: San Pablo.
- Zabala, A. (2008). *11 ideas clave: Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Zavala, A. (2008). *11 ideas clave: Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: GRAÓ.

Imágenes radicales, armazón de las interacciones comprometidas en la acción del Consejo técnico Escolar

Florentino Silva Becerra
cienaga16m@hotmail.com
 María Guadalupe Moreno Bayardo
gpemor198@hotmail.com

Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.
 Eje de Análisis: Prácticas educativas exitosas; Gestión educativa.
 Tipo de trabajo: Resultados de proyectos de investigación concluidos.

Introducción

La vida del colegiado integrado en el Consejo Técnico Escolar, necesariamente presupone una interacción entre sus miembros porque son parte de la sociedad y una sociedad que se compone de individuos que entablan una relación cara cara que responden a la reproducción y al comportamiento atribuido a los miembros del grupo, así como al de las exigencias del papel social de los actos que realizan constituidos por su desempeño y los requisitos del sistema, es decir *“la fachada”* Goffman (1991).

Este trabajo presenta desde la relación de lo social lo que los profesores y directivos construyen a través de la interacción social en el Consejo Técnico Escolar, como resultado del proyecto: Símbolos y significados: indicadores de la producción social de sentido del colegiado de profesores y directivos de una escuela secundaria, desglosándose de este el contenido que hoy se presenta.

La búsqueda de significados compartidos que a partir de sus interacciones estos construyen; ¿Cuáles son los símbolos que le dan significado al sentido colegiado de los profesores y directivos?, ¿Cuál es la producción social de sentido de los profesores y directivos en la acción social simbólica del grupo? El objetivo; identificar la producción de sentido que los profesores y directivos generan en la interacción colegiada para determinar los indicadores sociales que le dan cohesión como grupo, mediante la inducción de un enfoque explicativo. La perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, donde el significado es un producto social, que emana de los procesos compartidos y conforman un patrón de relaciones de la producción social *in situ*, en la medida que éstos interactúan; bajo el enfoque de la teoría fundamentada, el muestreo teórico como herramienta de recogida de datos, iniciando con códigos abiertos para determinar nuevos fenómenos para su análisis, el acercamiento indica que estos han generado sus propias normas y valores, así que las interacciones que construyen los significados: establecidos, manipulados y

deducidos integran el sentido de sus propios procesos de negociación, ejerciéndose desde una cultura del nosotros.

Sustentación metodológica

Para la comprensión de la realidad en la construcción de las interacciones sociales se abordó la siguiente metodología:

a). -Sujetos

Se parte de la selección de las interacciones diádicas como espacio vivido en un orden social y negociación, elegidos por su posible relevancia en la realización de proyectos anteriores.

La recogida de los datos va configurando el dominio de la muestra relacionada con la teoría, generando con esto que la muestra sea un procedimiento abierto y *ad hoc* y no un parámetro a priori del diseño.

En esta muestra por conveniencia, se contó con 13 profesores de educación física y 16 profesores de artes, 2 coordinadores y 2 directivos, todos pertenecientes a una zona escolar de educación secundaria pública conducidos por el director de una escuela secundaria.

b). - El muestro teórico generó la recogida de datos mediante los instrumentos: la observación participante en los mismos escenarios en que acontecen las interacciones; entrevistas, diseñadas en una primera fase, seleccionándose los casos por sus semejanzas, posteriormente se eligieron por sus diferencias, la creación de categorías se establece por sus semejanzas.

c). -Hipótesis, estas se generan desde el momento en que emergen los datos, el diseño de investigación basado en el enfoque de la teoría fundamentada requiere iniciar la generación de la teoría sin hipótesis, ni ideas preconcebidas sobre el objeto de estudio. El proceso da inicio con códigos abiertos sobre los datos recogidos, por lo que la muestra selectiva se dirige hacia los temas que son centrales.

d). - El contexto

Este está enmarcado por sesiones del Consejo Técnico Escolar denominada aprendizaje entre iguales, en el cual se dan cita profesores de 12 escuelas secundarias pertenecientes a las asignaturas de Artes y Educación Física, grupo que como categoría social, es un grupo que se percibe así mismo integrado por profesores y directivos que han desarrollado una "*conciencia de nosotros*". No es sólo un grupo de pertenencia, al que el sujeto se conecta pasivamente, sino que es un grupo de referencia, en el que los sujetos utilizan normas y valores sociales para orientar su pensamiento y su actuar, en una situación dada.

Significados establecidos

El significado que las cosas encierran para el ser humano constituyen un elemento central en sí mismas, para el interaccionismo símbolo el significado es el fruto del proceso de interacción entre los individuos (Blúmer, 1982).

Entonces el significado que se construye en la interacción entre los profesores y directivos es el resultado de las distintas actuaciones en relación al objeto, porque los actos de los miembros del grupo provocan un efecto de que define sus interacciones *in situ*. A continuación se abordarán interacciones que establecen significados en el Consejo Técnico Escolar:

El colegiado asume que el inicio y presentación de la reunión le corresponde al director:

Dir.- Inicia la sesión, da la bienvenida y explica el desarrollo de la sesión, el Director organiza una observación colectiva de las clases de los profesores.

Estos significados establecidos, generados por la interacción son el discurso de apertura de la sesión y que anuncia a los integrantes el momento de iniciar con el proceso de las acciones que para los profesores y directivos es acreditada, pero es el momento de las definiciones de nuevos significados, espacio de la realidad social que solo se construye en la interacción:

Mo.- La sesión anterior pidió que involucraran español y matemáticas y trae material impreso de su trabajo.

El profesor enuncia que él puede seguir con la presentación de los trabajos, es decir se encuentra establecido como parte de la estructura de la sesión el que cada profesor presente al colectivo la tarea que consiste en mostrar a todo el colectivo una clase, para ser sometido a un instrumento que consiste en una guía de observación, el Director indica el seguimiento de la guía de observación, para el cumplimiento de la sesión:

Dir.- Comenta que se tiene que seguir con la observación.

La guía de observación a la que los profesores y directivos han de someterse es el eje central del proceso que da sentido a la interacción:

Ma.-Dice que en el resultado puede verse el desarrollo y las preguntas si pueden ser contestadas.

Los profesores y directivos conocen el espacio de su interacción, la interacción de grupo ha establecido, valores y normas que se han estructurado en la conformación del grupo, están implícitas y establecidas:

Mo.- dan su opinión de acuerdo a lo que observaron en los videos presentados.

El coordinador de los trabajos solicita las participaciones de acuerdo con el orden que se presenta en el contexto, los profesores conocen el contexto y pueden involucrarse en la crítica de los trabajos de los participantes en turno:

Mo.-Le cuestionan a la maestra si los videos estaban en orden con un inicio un desarrollo y un cierre.

Por lo que otra maestra continua con la presentación de su trabajo, en este caso muestra unos dibujos que han elaborado sus alumnos:

Ma.- muestra sus evidencias, trabajos realizados en su clase de arte. Muestra varios trabajos de sus alumnos hechos con materiales diferentes. Todos los trabajos son con libertad en cuanto al tema.

A lo que en este acto se suma también otra profesora, la presentación de fotografías compuestas con el vestuario y diferentes materiales son su presentación:

Ma.-Muestra su evidencia con unas fotografías y muestra el vestuario hecho por los mismos alumnos con diferentes materiales.

Los profesores suman sus participaciones como producto de la interacción:

Mos.- Dieron retroalimentación a la presentación, donde mencionaron que es importante mantener el interés de los alumnos, un maestro comentó que ahora con la autonomía los alumnos tienen la oportunidad algo que sea de su interés.

La intervención del coordinador del grupo haciendo referencia a la pregunta ¿qué aprendimos?, genera nuevamente condiciones para que los profesores y directivos se incorporen con sus acciones de significado:

Dir.- ¿Qué aprendimos?

A lo que suma su participación mediadora con el significado que es para todos establecido como es la inclusión que guía la acción mediadora generando procesos de significado establecido en contexto para los profesores y directivos.

Dir.- Dice que se estarán retomando estas reuniones. Tenemos que ser inclusivos.

A lo que continúa interactuando de manera selectiva invitando al colectivo a que se sume a su participación:

Mo. Dice que para él sería mejor que solo estén los maestros de educación física para intercambiar ideas.

El mediador en su responsabilidad de intervenir en la conducción de la reunión y conservar el objetivo que se persigue en el grupo, continúa con su insistencia:

Dir.- Debemos ser incluyentes.

Lo que trae como consecuencia la búsqueda de nuevos actos que permitan mantener al grupo en la interacción de los significados establecidos.

Significados manipulados

La manipulación de significados parte de la interpretación de significados que se manifiestan en la interacción del grupo. A continuación se describen los momentos en que los profesores y directivos hacen uso de este acto en la interacción:

Mo.- Explica él que podría interesar a los alumnos para participar.

El profesor hace referencia al interés de los alumnos, este es el eje central de la práctica docente del profesor; por lo que los significados que de aquí se desprenden tienden a dar una imagen de profesor, de ahí el manejo del contexto de los profesores porque esto les permite la utilización del significado para proteger su participación.

Mo.- El maestro refiere que se busca sobre el interés del alumnos y adecuándolo al programa.

El poner a sus alumnos como referente, es poner el significado que el grupo tiene por sabido, convirtiéndose este espacio en un ambiente de significados compartidos.

Mo.- Se tiene que utilizar la empatía. Principales barreras. Profesor-alumno, adulto-adolescente mis gustos sus gustos.

La puesta en contexto de significados compartidos para los profesores se ha convertido en principios fundamentales generando significados que no tiene contradicción, que generan empatía entre ellos, por lo que esto permite a los participantes sumarse a este significado:

Mo.-Menciona que recibió retroalimentación por parte de algunos de los padres de familia donde lo felicitaban por lo que ha logrado con los alumnos.

De esta manera todos orientan sus actos en función de lo que estos significan para ellos, otra categoría indispensable en el proceso de la práctica docente es el padre de familia, por lo que los participantes se abstraen de tocar este significado.

Mo.- Y vuelve a mencionar que es importante ver cuáles son los intereses de los alumnos, menciona que él trabajaba en un rancho y tenía que caminar cinco kilómetros y en ese trayecto.

El mismo profesor continúa enfatizando el interés que muestran los alumnos en su clase, mediante la inclusión al tomarlos en cuenta:

Mo.- Uno de los alumnos que más se involucra actualmente en artes porque se ha interesado en él.

Y el mismo mide los resultados sin presentar evidencias más que sus palabras:

Mo.- Me da gusto ver los avances que ha visto en sus alumnos.

Continúa refiriéndose a sus alumnos:

Mo.-Desde que inició siempre le echa muchas ganas

Un maestro participa en torno a su exposición diciendo:

Mo.- Entonces los maestros están mal.

Ya que el significado que manifiesta su discurso tiende a dividir al grupo.

A lo que se contesta:

Mo.- Lo está viendo desde su experiencia que no se está metiendo con el trabajo de los demás los que está compartiendo lo que le ha funcionado en su trabajo en la escuela solo eso.

La intervención de una profesora pide más explicaciones:

Ma.- En el fondo del video hay unas pinturas y pide que le platique de qué se trata el proyecto.

El profesor sigue mostrando lo mejor de sus actuaciones:

Mo.- A lo que el maestro contesta poniendo otro video del encuentro estatal donde participaron bailando.

Surge un planteamiento ante la presentación del alumno con capacidades diferentes en el aprendizaje:

Ma.-Cómo logra homogeneizar al grupo donde le cuesta trabajo.

La profesora da respuesta al cuestionamiento:

Ma.- La maestra dice que se trabaja en equipos para integrarlos y que ellos elijan el equipo en el que quieran estar.

Continúa la participación sumándose a los significados que permean en el contexto, la homogenización del grupo es el planteamiento para lograr trabajar incluyendo al niño con capacidades diferentes:

Ma.- Otra dice que cuando deja que se juntan como ellos quieren lleva a la indisciplina.

Dándose las aclaraciones que se suman al proceso de significados:

Ma.- contesta que si pero en ese momento para la actividad y dialoga con ellos.

Y continúa con el proceso enfatizando el éxito en su práctica docente:

Ma.- También dice que viene la parte de la negociación y solicita de acuerdo a las características del alumno le pide que haga ciertas actividades.

Interviene el coordinador de la sesión para indicar los rasgos de la guía de observación, donde el colectivo plasma su evaluación:

DIR.- Se remite a la guía para ver unos puntos. Otro maestro dice que la educación física ha cambiado y que en estos tiempos ya es otra cosa. Nuevamente el director hace la dinámica que se hizo con anterioridad para con la materia de artes realizando las preguntas de la guía.

Y los profesores se suman a la voz del coordinador de la sesión en relación a los rasgos de la guía de observación:

Mo.-Dan su opinión de acuerdo a lo que observaron en los videos presentados.

Surgen cuestionamientos a su práctica en el momento de la evaluación:

Mo.-Le cuestionan a la maestra si los videos estaban en orden con un inicio un desarrollo y un cierre.

Se estabiliza el proceso, los maestros proponen como proceso la concientización para que sus grupos participen y incorporen sus materiales al trabajo:

Mo.- Empiezan a compartir los maestros la concientización para el uso de zapatos deportivos.

Un profesor participa para compartir su experiencia, pidiendo la participación de los alumnos en el proceso y tomar decisiones a partir de lo que ellos presentan como razones:

Mo.- Comparte su experiencias y cada quien tiene diferentes contextos y dice que se debe preguntar el por qué no pueden o no traen el uniforme, él les pide que lleven otro pants que no sea del uniforme pidiendo la autorización y la niña al finalizar la clase se cambia de ropa con el uniforme correspondiente.

Finalmente el coordinador del trabajo pide al grupo el acuerdo que se acuerde como colectivo y el colectivo acuerda:

Continuar trabajando de acuerdo a los aspectos que se esperan en una clase para que el proceso enseñanza aprendizaje sea el óptimo y los alumnos puedan aprovechar de acuerdo a las características e intereses de cada uno de ellos.

Significados deducidos

A continuación se describe las formas en que se presenta el significado deducido por los profesores y directivos en la interacción, significado que se forma en el contexto y a partir de este es deducido a través de los actos desarrollados en la acción.

Ma.-Pregunta que en el fondo del video hay unas pinturas y pide que le platique de qué se trata el proyecto.

La profesora sabe de qué se trata, pero en la interacción permea la generación de cuestionamientos con la intención de observar el comportamiento del expositor ante este significado, lo que genera resultado de la interacción es la división de significados. Un profesor felicita al expositor y da a conocer que se han incorporado profesores nuevos al colegiado, él lo felicita teorizando como fue su actuación lo que hace que el colectivo derive hacia otro espacio el significado.

Mo.-Dice que lo felicita y refiere que él ya tiene 27 años de servicio y ve muchas caras nuevas.

Continúa diciendo y exaltando a la escuela y al profesor:

Mo.- termina diciendo que él conoció la escuela antes y que es grato ver el maravilloso cambio actual.

De tal forma que insiste en que el trabajo realizado por el profesor rebasa sus responsabilidades, situación inmediata que genera un significado en los actores donde los símbolos emergen de los actos interactivos:

Ma.- Pregunta al maestro que si son horas extra clase y el maestro dice que no.

Resultados

Las influencias reciprocas son escenario que desarrollan la vida social, el comportamiento colectivo radica en la formulación recíproca de indicaciones entre

quienes intervienen en el proceso colectivo del Consejo Técnico Escolar, estos generan un proceso “interconexión de la acción” (Blúmer, 1982).

Desde esta perspectiva asumimos que el significado es una producción social, resultado de la interacción, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los participantes en el proceso en la medida que estos se involucran en el proceso (Blúmer, 1982, p. 4).

Hemos venido desarrollando el significado que los profesores y directivos construyen en la interacción que se desarrolla en el Consejo Técnico Escolar, en una categorización de significados: establecidos, manipulados y deducidos.

Abordando los a los significados establecidos como aquellos significados que las cosas contienen en sí, para los profesores y directivos, y que constituyen un elemento central en sí mismo , de ahí que el ser humano oriente sus actos en relación con las cosas , basándose en el significado que estas le ofrecen.

Los profesores y directivos saben lo que significa la guía de observación que se presenta y se discute en el colectivo, las acciones que en las interacciones se realizan abordan este significado, como elemento central, la interacción que se genera apunta siempre en esta dirección, cuando se refiere a la respuesta de las preguntas generan una interconexión de la acción como señala Blumer, produciéndose la adaptación recíproca de las acciones de cada uno de los participantes.

En este espacio se conforma también la identidad de los profesores y directivos, constituyéndose sobre la base de valores, pautas de comportamientos, actitudes y costumbres del colegiado, elementos que construyen la realidad de la que forman parte.

Los significados establecidos son aquellos que el Consejo Técnico Escolar ha estructurado en su vivir, son elementos de natural estructura, una guía de observación de clase, es una estructura objetiva es inherente su significado solo necesita ser desglosado este se presenta en la interacción.

Estructuras como el interés de los alumnos, retroalimentación, autonomía de los alumnos son significados manipulados, estructurados por la interacción social de los miembros del colegiado como señala Berger y Luckmann (1967) las definiciones se encarnan en individuos concretos que son a su vez definidores de dicha realidad.

La utilización del significado por una persona del colegiado no es sino una aplicación del significado, cuando el profesor afirma que busca el interés de sus alumnos, no es sino la manipulación de estos significados que le permiten generar en el colegiado una distinción de su práctica docente que genera una interconexión de significados, porque la utilización del significado en la acción de la interacción no es sino la implicación de un proceso interpretativo (Blumer ,1969).

Así entonces, el interaccionismo simbólico pone énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación de las situaciones inmediatas, la interpretación por parte de los actores de los símbolos que emergen de los actos interactivos son una dotación expresiva a la que Goffman (1956) llama fachada y esta es producto de la manipulación de significados:

La manipulación del significado de la expresión “*mis gustos son sus gustos*”, “*la empatía, las barreras*”; la profesora cubre de esta manera la realidad de su práctica, su actuación, contribuye a fijar la definición de la situación que intenta dar.

La fachada abarca fundamentalmente dos elementos: el medio, lo que está al margen de la persona; y la fachada personal, compuesta por “insignias del cargo o rango, pausas del lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes” (Goffman, 1956: 35).

En la mayoría de los casos, el medio y la fachada personal convergen, porque el significado que es deducido en la interacción social, es aplicado en contexto:

El contexto es aprovechado por algunos profesores para deducir su participación, para Goffman, la vida es como una representación teatral y consiste en actuaciones “*performances*”, donde hay actores y público, por lo que lo representado en las presentaciones es concebido como real mientras dura la representación.

Las actuaciones en las presentaciones de los profesores y directivos, como actores emplean máscaras, lo que supone la creación de normas propias del contexto, es decir la representación teatral permiten patrones de acción a las que los individuos adecuan su actuar.

El bagaje simbólico define la proyección de los profesores y directivos, y que proyectan *in situ*, constituyen la deducción de significados, para interaccionismo simbólico, cada situación de interacción se define los significados construidos en la acción.

Un proceso de ensamblaje de las actividades de sus miembros, constituyen la deducción de significados, cada situación de interacción se define a los profesores y directivos en grupo.

Los beneficios que fortalecen los ideales momentáneas o que perduran, constituyen una unidad dentro de la cual se realizan aquellos intereses de los participantes en la interacción, los profesores y directivos encuentran en este espacio de significados deducidos un lugar para manifestar sus intereses.

Conclusiones

Los profesores y directivos comparten significados de los tres ámbitos: establecidos, manipulados y deducidos; establecidos cuando comparten la interacción y vierten sus normas y valores, es el marco que les permite la interacción, manipulados cuando en el grupo se busca figurar y con ello interconecta las líneas de acción de la interacción simbólica; símbolos como los del deber ser del profesor; felicitaciones públicas para generar subgrupos de liderazgo, utilizan significados manipulando la imagen de quien los propone.

Los significados que los profesores comparten en la interacción, son un conjunto de imágenes radicales que dan vida al armazón que actúan de forma colectiva, siempre en las circunstancias que les ha tocado actuarlo y que podemos observar en los conceptos que se manejan en grupo y que todos participan de este significado, para unos la réplica, para otros la alabanza, mientras que para otros los símbolos que significan son los de tensar la interacción, estos son también los significados que comparten.

La acción social que genera la producción de sentido está encuadrada en la cultura escolar, entendida como las normas y valores que acogen los significados *in situ* y la estructura social del cual derivan los tipos de relaciones existentes en el colectivo.

Los significados: establecidos, manipulados y deducidos tiene su punto de encuentro en el momento de la interacción que desarrolla el colegiado del consejo técnico escolar vierte el dialogo de la interacción con los demás en el que confronta posiciones dando nacimiento a un nuevo significado.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, TH. (1972). La construcción social de la realidad. Buenos Aires., Amorrortu.
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico. Barcelona: Hora.
- Edmond M.y Dominique P. (1992). La interacción social. Barcelona: Paidós.
- Goffman, Erving (1956,2000). "Rubor y organización social". En Díaz, Félix (ed.) (2000) Sociologías de la situación (pp.41.58), Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Goffman, E. (1983,1991). Los momentos y sus hombres. Barcelona, Paidós.

El uso de software educativo para reforzar aprendizajes en las escuelas primarias de Ixtlán del Río, Nayarit

Maricela Marmolejo Haro
marmar15_2@hotmail.com
Rosa María Zúñiga Rubio
rosamzr@hotmail.com
Myriam del Carmen Tovar Rivera
myriam.tovar@uan.edu.mx

UAN

Eje de Análisis: Prácticas educativas exitosas

Tipo de Trabajo: Resultados de proyectos de investigación concluidos.

Temática: Práctica pedagógica

Modalidad de Presentación: Mesa de análisis

Introducción

Hoy en día nos movemos en un mundo donde la tecnología ha tomado mucha fuerza y su gente se ve inmersa en todo tipo de actividades que la involucran desde temprana edad, la mayoría de niños y adolescentes de Ixtlán del Río tienen acceso a una computadora, tableta electrónica o dispositivo móvil en el que pueden utilizar internet para infinidad de actividades, entre las que se encuentran predominantemente el uso de los juegos y redes sociales, pero utilizados de manera incorrecta en su mayoría. Es ya imprescindible el uso de dispositivos y tecnología para todas las actividades que desempeñamos, la práctica docente no es excepción, por eso es importante implementarla en nuestras actividades de enseñanza, debido a que es un factor esencial en el desarrollo y reforzamiento del aprendizaje extra aula.

El software educativo puede convertirse en un catalizador para hacer buen uso de dispositivos tecnológicos, incluido internet, a la vez que la implementación de estas herramientas dentro de los espacios escolares, favorece el desarrollo cognitivo y los procesos de enseñanza – aprendizaje, motivando al estudiante y permitiendo identificar el potencial que brindan al alumno estas nuevas estrategias pedagógicas, sinónimo de mejora en las actividades escolares y herramienta de apoyo para el aprendizaje significativo.

Hacer uso de software educativo en la actualidad ofrece una amplia gama de oportunidades de crecimiento, permite el desarrollo de actividades intelectuales de interpretación, observación y pensamiento crítico, a la vez que favorece la retroalimentación y evaluación de lo aprendido, pero sobre todo la adquisición y desarrollo de nuevas competencias y habilidades tecnológicas. Por eso, el objetivo principal de esta investigación es demostrar a los docentes y directivos de las escuelas primarias de Ixtlán del Río la importancia de utilizar el Software educativo

como herramienta de refuerzo en los procesos de enseñanza – aprendizaje, partiendo de la indagación de conocimientos previos y materias en que tienen mayor dificultad.

Sustentación teórica

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2014, en UNESCO 2016) define la innovación educativa como un “acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica (...) una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos” (p.3). Contribuye Imbernón (1996) diciendo que la:

Innovación Educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. (p.64)

Tomando en consideración esas contribuciones, en el presente trabajo se resalta que la innovación educativa es en función de solucionar problemas y lograr una mejor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, en donde la construcción del aprendizaje involucra nuevas ideas o aportaciones, así como cambios en los contextos y en la práctica institucional de la educación, siendo parte de los actores principales los docentes y estudiantes, entre otros factores y elementos a considerar. En ese tenor se aborda el software educativo como parte de esa innovación.

Sería erróneo pensar o señalar que el uso del software educativo no es innovador. Si bien, es claro que es un tema abordado desde varias década atrás por distintos investigadores, también lo son las diversas realidades y carencias educativas que se viven en cada rincón de México y del mundo entero, en donde la innovación juega un papel destacado en la búsqueda de soluciones que contribuyan a remediar las necesidades educativas particulares de cada región, como lo señala Magaly Robalino Camposen en el documento presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO(2016), en donde habla del aprendizaje como una dimensión del ejercicio pleno del derecho fundamental del ser humano a la educación, destacando el papel y la relevancia del docente para propiciar que las escuelas se conviertan en espacios dinámicos y creativos que faciliten el aprendizaje. Mencionando también que:

Por esta razón, la calidad y el compromiso de las y los docentes es una condición fundamental de la calidad y la equidad de los sistemas educativos. La preparación de las y los docentes implica, por lo tanto, el desarrollo de capacidades para promover el cambio y la innovación en las escuelas, alineando las políticas educativas nacionales con las necesidades y particularidades de los contextos escolares. (p.3)

En ese sentido, en el presente estudio se considera el software educativo como una herramienta de innovación, cuya implementación y uso contribuye significativamente a la solución de necesidades en los diversos contextos. Tal y como se demuestra en las experiencias innovadoras en América Latina publicadas por el Banco Interamericano de Desarrollo – BID (2014). En donde se presentan algunas de las innovaciones más destacadas, que marcan la pauta sobre el futuro del aprendizaje, las aulas y el papel de la tecnología, involucrando en su gran mayoría el software educativo.

Marqués (1995) define como software educativo a los programas de computación realizados con la finalidad de ser utilizados como facilitadores del proceso de enseñanza y consecuentemente del aprendizaje, con algunas características particulares tales como: la facilidad de uso, la interactividad y la posibilidad de personalización de la velocidad de los aprendizajes. El mismo autor sostiene que se pueden usar como sinónimos de software educativo los términos programas didácticos y programas educativos, centrando su definición en aquellos programas que fueron creados con fines didácticos, en la cual excluye todo software del ámbito empresarial que se pueda aplicar a la educación aunque tengan una finalidad didáctica, pero que no fueron realizados específicamente para ello.

Mientras que Squires y Mc Dougall (1997), usan un enfoque simple para clasificar el software educativo, distinguiendo dos tipos de software: el *genérico* o carente de contenidos como puede ser un procesador de textos, que no se diseña específicamente para un tema del currículum y el *específico* que se diseña para la enseñanza y aprendizaje de temas concretos.

Por otra parte, enriquecer la pedagogía al incorporarla con la tecnología de modo que los estudiantes se encuentren cómodos y salgan de la monotonía diaria, contribuye una nueva dinámica para afianzar los conocimientos debido a que la clase es más desarrolladora. El software educativo se caracteriza por ser altamente interactivo a partir del empleo de recursos multimedia como son: videos, sonidos y fotografías, ayudando así con el apoyo que se requiere para una clase amplia y dinámica, teniendo en cuenta que la educación tradicional ha estado dirigida a la transmisión de conocimientos por parte de las instituciones educativas y por ende de los docentes, pero con las nuevas tecnologías pedagógicas, los alumnos ya no son pasivos de la información sino procesadores activos y con la ayuda del software educativo se pretende llegar al contexto para que el aprendizaje sea significativo (López, 2011).

En el mismo documento citado, el autor resalta que el uso del software educativo es muy importante ya que implementa una mediación pedagógica, la computadora, la cual nos permite el acceso al conocimiento, pero además el profesor debe implementar una didáctica que facilite el aprendizaje y de igual forma motive al estudiante a hacerlo participe en el proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta que el estudiante debe ser consciente de la importancia de utilizar el software educativo en su formación integral.

Pertinente es mencionar que la Secretaría de Educación Pública – SEP (2017) también considera las habilidades digitales como uno de los once ámbitos requeridos en el perfil de egreso de la educación obligatoria, destacando así la relevancia e impacto que implica el uso de las tecnologías mencionadas, entre las que se encuentra el software educativo.

La mayoría de escuelas primarias de Ixtlán del Río, cuenta con centro de cómputo equipado con las características necesarias para implementar y utilizar software educativo en los procesos de enseñanza – aprendizaje con sus educandos. Sin embargo, existen factores que impiden su utilización, como son la falta de capacitación de los docentes, desconocimiento del software educativo, apatía para emigrar a la implementación y uso de la tecnología, miedo a descomponer el equipo de cómputo inventariado, entre otros; factores que los mismos docentes mencionaron y que con ésta investigación se pretende conocer de manera más clara para proponer estrategias que permitan a los docente y alumnos incluir la utilización de software educativo en sus procesos de enseñanza - aprendizaje.

Metodología

Para realizar el análisis y la recopilación de información, así como para fundamentar la propuesta del uso de determinado software educativo, se utilizaron las metodologías Cualitativa y la Cuantitativa, un enfoque mixto. Rodríguez (2010, p.32), señala que el método cuantitativo se centra en los hechos o causas del fenómeno social, con escaso interés por los estados subjetivos del individuo. Este método utiliza el cuestionario, inventarios y análisis demográficos que producen números, los cuales pueden ser analizados estadísticamente para verificar, aprobar o rechazar las relaciones entre las variables definidas operacionalmente, además regularmente la presentación de resultados de estudios cuantitativos viene sustentada con tablas estadísticas, gráficas y un análisis numérico. Mientras que Grinnell (1997), menciona que la metodología cualitativa se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación, pero no necesariamente se prueban hipótesis, con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan actores de un sistema social previamente definido.

En éste caso la metodología cuantitativa se utilizó para ponderar el número de coincidencias de respuestas y contemplarlas en las prioridades, pero parecería no ser suficiente para explicar las opiniones de maestros y alumnos en lo que a software educativo se refiere. Considerando eso dentro de este estudio, el enfoque metodológico con más peso corresponde a un modelo cualitativo y sin duda descriptivo, esto a partir de los datos obtenidos mediante cuestionarios y entrevistas

interpretativas, lo que ayudó al análisis de la información obtenida tanto de maestros como de alumnos.

Para poder realizar la investigación fue necesario identificar primeramente a las escuelas primarias de Ixtlán del Río, que contaban con centro de cómputo y se les aplicó una entrevista a los directivos para obtener información acerca de las características y usabilidad del centro de cómputo, posteriormente se eligieron tres escuelas primarias con centro de cómputo y que albergan al mayor número de estudiantes por ser de las más solicitadas por parte de los padres de familia para inscribir a sus niños, según sus comentarios de directivos y considerando el número de solicitudes recibidas en la dirección, en esas instituciones hubo necesidad de aperturas otro grupo de primer grado debido a la demanda de alumnos de nuevo ingreso. Las escuelas primarias en las que se trabajó son: Escuela Primaria Narciso Mendoza con 84 alumnos y tres maestros de quinto grado, la Escuela Primaria Eulogio Parra con 30 alumnos y un maestro, la Escuela Primaria Benemérito de las Américas con 85 alumnos y tres maestros.

Para la obtención de información con respecto al conocimiento en materia de software educativo se aplicaron entrevistas a maestros y alumnos de quinto grado, seleccionando estos grupos porque son quienes cuentan con la tableta que les otorgó el gobierno de Nayarit con la finalidad de que utilizaran el software que traían instalado llamado aprend@, el cual se consideró como punto de partida al creer que esos grupos y maestros utilizaban software educativo pues contaban con el dispositivo y la aplicación programada conforme al contenido que se desarrollaría en el ciclo escolar. Se utilizaron preguntas abiertas y cerradas en ambos casos.

Fue importante acercarse al maestro hablando del término Software Educativo, el cual para algunos era desconocido, ya que usaban términos como programa o aplicación, hubo necesidad de darles una explicación previa para recabar la información, como también se les explico y aplicó el cuestionario a todos los niños de quinto grado de las tres primarias. Dentro de las preguntas aplicadas a los niños se contemplaron las referentes al tipo de software que utilizan y a las materias que se les complican o dificultan, información que contribuyó para definir el software que se podría proponer a los niños para utilizar y reforzar sus procesos de aprendizaje. Véase anexo 1.

Después de aplicar cuestionarios para comprobar si conocen y utilizan software educativo, identificar las materias que se les dificultan y verificar conocimientos mínimos del computador en los niños y maestros, se regresó nuevamente a las primarias y se realizó una práctica donde los niños utilizaron Software Educativo como Montenegro Editores, Sacar 10 y pipo club, (cabe señalar que se eligió ese software debido a que los niños indicaron que tenían problemas en las materias de matemáticas y español principalmente y tanto Montenegro Editores como Sacar 10 están apegados esos contenido y se actualizan constantemente) haciendo énfasis en el reforzamiento de temas relacionados con las materias que dijeron se les

dificultaban, observando mientras utilizaban el software la reacción de los niños al manejarlos y cómo aprendían o reforzaban temas en específico.

Los resultados de lo observado se contrastaron con la información obtenida de la aplicación de otro cuestionario cuyo fin consistía en recabar información sobre la percepción de los niños y maestros una vez trabajado el software.

Resultados

Una vez procesada la información obtenida de las encuestas, entrevistas y la observación, se arribó a los siguientes resultados

1. La mayoría de los maestros involucrados considera que software educativo es solo el uso de programas que les ayudan a realizar sus tareas cotidianas como Microsoft Word, Excel y Power Point.
2. El 100% de los maestros encargados de grupo en las tres escuelas primarias no utiliza software educativo en sus clases, tampoco lo proponen a sus niños como trabajo extra clase para reforzamiento de los temas, aproximadamente el 55% de maestros encargados de los quintos grados al momento de la investigación eran maestros de más de cincuenta años y uno de ellos comentó: eso de implementar en el aula el uso de software educativo que lo hagan los maestros jóvenes, nosotros ya vamos de salida; además, desconocen la existencia del Software Educativo a pesar de que utilizan la guía de Montenegro, no usan la guía con contenidos actualizados que está en internet que contiene ejercicios para reforzar todas las materias donde el alumno puede seleccionar por grado, materia y bloque de trabajo, inclusive cuenta con exámenes que permiten al alumno evaluarse y tomar decisiones de su aprovechamiento, todo lo trabajan de manera física.
3. Los niños utilizan el centro de cómputo con un maestro ajeno al que tienen frente a grupo, ese maestro en las clases de computación les explica cómo trabajar con Word y Power Point o bien los invita a jugar si terminan pronto sus prácticas en videojuegos de internet, sin involucrarlos en la utilización de otro tipo de software.
4. Los maestros utilizan en sus clases la guía de Montenegro Editores, sin embargo desconocían que se encuentra en la red y que los niños pueden trabajar con ella en sus casas e inclusive estudiar para los exámenes. Tampoco proponen a sus alumnos el uso de software como medio de reforzamiento, solo les dejan ejercicios para que practiquen de manera física.
5. La mayoría de niños cuenta con dispositivos electrónicos en su casa (computador, celular o tableta). No obstante, solo utilizan la tecnología para

chatear o jugar, desconocen software que les pueda ayudar para reforzar el conocimiento.

6. Sólo pocos maestros desconocen todo lo que pueden hacer con la tecnología, mostrándose indiferentes y hasta apáticos al cambio. Sin embargo, la mayoría se interesó en el software educativo y solicitaron se les capacite para su uso e implementación, otros justifican que por falta de tiempo dejan de utilizarlo pero quieren conocer sobre el tema para sugerir a sus niños y padres de familia su uso.
7. Todos los niños se mostraron atentos en el manejo del software educativo que se explicó y utilizaron, les llamó mucho la atención de manera especial el de Montenegro, afirmaron que los contenidos eran los mismos que trabajan en el aula y les serviría para estudiar, debido a que trae un apartado para realizar exámenes y autoevaluar sus avances.
8. Se detectó que los niños se emocionaron al medir sus conocimientos y retroalimentar los errores, igualmente sucedió con los maestros. La percepción de ambos después de utilizar el software educativo fue de motivación, incluso pidieron se les sugiera software para trabajar en clase.

Conclusiones

Los resultados obtenidos de las entrevistas y encuestas aplicadas, permiten concluir que en las escuelas consideradas dentro de la investigación, tanto alumnos como maestros desconocen el término de software educativo y que actualmente los docentes que participaron en el estudio no están capacitados para utilizar esas herramientas de trabajo.

Con la investigación nos percatamos que en las primarias Eulogio Parra, Narciso Mendoza y Benemérito de las Américas de Ixtlán del Río, no se utiliza el software educativo de manera correcta, además se identificó que la mayoría de maestros no conoce el diverso software que existen en la red para facilitar el aprendizaje de sus educandos.

Los centros de cómputo con que cuentan las mencionadas instituciones son muy completos y en ellos se pueden realizar distintas actividades innovadoras. A pesar de eso, se le da un uso deficiente o limitado, cuando lo recomendable sería no limitarlo y utilizarlo también para reforzar los conocimientos adquiridos en el aula, facilitando con ello el proceso de aprendizaje en los alumnos y contribuyendo a una mayor adquisición de habilidades digitales.

Cuando los docentes observaron a sus alumnos utilizar software educativo, manifestaron que se dieron cuenta que deben utilizar nuevos métodos innovadores para mejorar el proceso de enseñanza en sus educandos, así como proponer

innovadores métodos y estrategias de enseñanza. Dejando claro su interés por conocer más sobre el software educativo que pudieran implementar y utilizar como herramienta de reforzamiento tanto dentro como fuera de sus centros de trabajo.

Se concluye que el uso del software educativo no está supeditado a los recursos informáticos – tecnológicos con que cuenten las escuelas de educación primaria, ni a la renuente voluntad de la mayoría de los docentes para su uso, pero si a la urgente necesidad de capacitación de los profesores con respecto a los recursos tecnológicos a su alcance, cuya buena disposición para formarse y adquirir las competencias necesarias queda de manifiesto en los resultados de esta investigación. Así como a la motivación y excelentes resultados de aprendizaje que se lograron alcanzar en los estudiantes participantes en las prácticas innovadoras de educación con el software educativo aplicado en los diferentes momentos de la investigación, donde la mayoría de maestros dijo estar dispuesto a buscar estrategias para hacer llegar la información tanto a padres de familia como a alumnos con el propósito de lograr mejores resultados en su aprendizaje.

Referencia bibliográfica

- UNESCO (2016). Innovación Educativa. Serie: Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Oficina de Lima, Perú. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf> Consultado el 19 de julio de 2017
- BID (2014). Escalando la Nueva Educación: Innovaciones inspiradoras masivas en América Latina. Washington D.C. (p. 5).
<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6659/Innovaciones%20Inspiradoras%20en%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Imbernón, F. (1996), *En busca del discurso perdido*”, Edt. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires-Argentina.
- López, D. (2011). Uso del software educativo
- Marqués, P. (1996). Metodología para la elaboración de software educativo. En: Software Educativo, Guía de uso y metodología de diseño. Barcelona, Editorial Estel.
- Rodríguez P. (2010). Métodos de Investigación. 1ra edición. México.
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Primaria. 1º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. 1ra. edición. Disponible en
https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/1grado/1LpM-Primaria1grado_Digital.pdf

Squires, D. y Mcdougall, A. (1997). Como elegir y utilizar software educativo. Madrid. Morata.

Anexo 1

Entrevistas para profesores de escuelas primarias que imparten clases en quinto grado, para Identificar conocimientos relacionados con el uso de Software Educativo

Fecha:

____/____/____

1. Sexo : Femenino _____ Masculino _____
2. Edad: _____ años
3. ¿Posee conocimientos de computación? Si _____ No _____
Mencione algunos _____
4. Si la respuesta a la pregunta tres es negativa, entonces preguntar. ¿Le gustaría capacitarse en ese rubro?
Si _____ No _____
5. ¿Utiliza la computadora para trabajar en aula con sus alumnos?
Si _____ No _____
¿Por qué? _____
6. ¿Ha escuchado Hablar acerca de Software Educativo? Si _____ No _____
Explique _____
7. ¿Qué materia se le dificulta más como docente para explicar a sus alumnos y a sus niños entender?
8. ¿Ha pensado utilizar software para reforzar sus procesos de enseñanza?
Si _____ No _____
Explique _____
9. ¿Utiliza alguna TICs como apoyo a la enseñanza-aprendizaje de sus materias?
Si _____ No _____ ¿Por qué? _____
10. ¿Piensa que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) o medios multimedia facilitarían la enseñanza - aprendizaje de sus alumnos, considerando que pertenecen a la era digital?
Si _____ No _____
¿Por qué? _____

11. ¿Estaría dispuesto a utilizar un software educativo apegado a sus contenidos didácticos como medio de reforzamiento del aprendizaje de sus alumnos?

Si _____ No _____

¿Por qué?

Observaciones:

Entrevistador - Aplicador: _____

Análisis descriptivo de la Gamificación del aula de Base de Datos del Programa Académico de Informática

Sergio Agustín Olivares Granados

solivares@uan.edu.mx

J. Eduardo García Sánchez

eduardogarciasanchezk@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis: Prácticas Educativas Exitosas.

Tipo de Trabajo: Resultados de proyectos de investigación concluidos.

Introducción

Cuando se habla de rendimiento académico se hace referencia a diversos aspectos que influyen en el nivel de conocimientos demostrado por un estudiante en alguna área específica. Algunos de estos aspectos tienen que ver con factores sociales y no sólo académicos, sin embargo, los docentes pueden enfocarse más en los factores académicos para determinar un rendimiento académico exitoso, más aún, en las calificaciones como un acercamiento inmediato en la descripción de su rendimiento (R. Navarro, 2003)

Las Tecnologías de Información y Comunicación proveen a los docentes de nuevas herramientas que pueden utilizar dentro o fuera del aula con el fin de que el estudiante eleve su rendimiento académico, entendido como anteriormente se describe (Mirete Ruiz & García Sánchez, 2014). Así, es posible determinar si estas herramientas impactan sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

La Gamificación es una metodología de enseñanza-aprendizaje que utiliza las mecánicas de juego en diferentes contextos que no son de juego y que van desde el mercadeo, salud, cultura, recursos humanos, entre otros, es decir, en sectores tanto públicos como privados (Gómez, Heredero, Gomez, & de Pablos Heredero, 2013; Tobergte & Curtis, 2013)

Ahora bien, Classcraft es una plataforma que provee de distintas ventajas tanto para docentes, así como para estudiantes, que pueden aprovechar en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Asimismo, el uso de las TIC's, en este caso ClassCraft, y la Camificación (que puede utilizarse en el contexto educativo) han producido casos de éxito, los cuales dan pie a la realización de este estudio (González, 2015).

En 2017, se elaboró una propuesta de Gamificación en el aula para la Unidad de Aprendizaje de Base de Datos (UABD) del 5to Semestre del Programa Académico de

Informática (PAI) ofertado en la Universidad Autónoma de Nayarit (Gonzalez Reyes, Olivares Granados, Garcia Sanchez, & Figueroa Melchor, 2017). En el presente documento se expone un análisis descriptivo de las calificaciones de los estudiantes del grupo en cuestión para determinar si la gamificación con el uso de Classcraft impacta positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Sustentación teórica

Gamificación, Classcraft y Rendimiento Académico

Jimenez (2000) define al rendimiento académico como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico, sin embargo el nivel de conocimiento demostrado no puede atribuirse solamente a un factor determinante, o ser visto desde una perspectiva unilateral, sino una serie de condiciones multifactoriales y complejas (G. M. Navarro, 2017), en un estudio realizado en la Universidad de Guayaquil encontró que el rendimiento académico es influenciado por el tipo de carrera, el estadio civil (de forma negativa si es casado o en unión libre), el ingreso monetario de la familia, el número de horas de estudio fuera de clases, el tipo de institución proveniente, el tipo de vivienda y las condiciones del entorno en el que se desarrolla, aunado a lo anterior Navarro (2003) refuerza el promedio de secundaria, las expectativas de los alumnos (Cortez Bailon, Tutiven Campos, & Villavivencio Morejon, 2015)

El término Gamificación se atribuye a Nick Pelling en el año 2002, sin embargo este no ganó popularidad sino hasta el año 2010 cuando las recompensas en entornos digitales se incorporaron como técnicas de juego; según Borrás Gene (2015), es "... la aplicación de mecánicas, dinámicas y estéticas de juegos en entornos no lúdicos..."; sin embargo, ya no es aplicado solamente en los sectores en los que originalmente se introdujo (Foncubierta & Rodríguez, 2006; Gómez et al., 2013; Orts, 2014; Tobergte & Curtis, 2013); Por el contrario, ha tomado cada vez más auge dentro del ámbito educativo, tal como lo menciona Baldeón, Rodríguez, Puig y Lopez Sánchez (2017), la Gamificación del aprendizaje consiste en "el uso de elementos de juego en el ámbito educativo", Capponeto, Earp y Ott (citados por Diez Rioja, Bañeres Besora, & Serra Vizern, 2017) mencionan que la consolidación de la gamificación desde la educación primaria a la universitaria es una realidad, hace mención de más de 120 artículos publicados en diferentes países solamente entre los años 2011 a 2014, experimentando un mayor crecimiento durante los años siguientes.

De esta manera, la Gamificación cada vez más es implementada dentro de las aulas, motivando a los estudiantes a aprender más y proveyendo a los docentes de herramientas que les permiten generar un mayor interés hacia sus clases, como en plataformas tales como codeacademy.com o khanacademy.com con el objetivo de aumentar la motivación y participación de los usuarios en actividades relacionadas con el aprendizaje; hace que seamos conscientes de los mecanismos de motivación,

aumentando nuestra fortaleza moral con cada pequeña victoria y con cada nuevo aprendizaje, logrando que las actividades a realizar sean cada vez más fáciles, orientándonos a encontrar nuevas dificultades y nuevos aprendizajes. (Rodríguez & Campión, 2015) haciéndolas en definitiva, más atractivas, cautivadoras y en última instancia, efectivas.

Según Orts (2014) existen 3 elementos fundamentales que utiliza la Gamificación, los cuales son:

1. Mecánica: Es aquel elemento que invita y anima al usuario a participar en la Gamificación. Ejemplos: Puntos, niveles, retos, premios, entre otros.
2. Dinámica: Es aquel elemento que hace que el jugador permanezca jugando. Ejemplos: Competición, logros, recompensas, estatus, entre otros.
3. Teoría del Flujo: Este elemento determina un diseño desafiante pero que al mismo tiempo pueda ser superado por el usuario o jugador.

Ahora bien, ClassCraft es un juego de rol que permite al estudiante interactuar de manera virtual con sus demás compañeros así como con el profesor, buscando estimular al estudiante a involucrarse en las actividades del curso; un juego en el que no existe un mundo virtual en el cual los estudiantes puedan explorar, el lugar de juego es trasladado a la experiencia real y social del aula, lo que significa que el uso de la plataforma se minimiza a unos cuantos minutos pero que permanece presente durante todo el curso convirtiéndose en una herramienta de Gamificación que permite al estudiante controlar su proceso de aprendizaje, con el apoyo de sus compañeros, pues a lo largo de todo el curso se trabaja en equipo. ClassCraft utiliza los elementos descritos en el párrafo anterior de la manera siguiente (Young, Young, & Young, 2013):

La mecánica del juego se aborda a través de:

- Puntos: Existen 3 diferentes tipos de puntos,
 - Puntos de Experiencia (XP): Se utilizan para premiar al jugador.
 - Puntos de Vida (HP): Es la energía del personaje, disminuye como castigo hacia el jugador.
 - Puntos de Acción (AP): Estos puntos se utilizan para que el jugador pueda activar los poderes de algún personaje.
- Niveles: Existen personajes (los cuales se explican más adelante) que necesitan XP para poder subir de nivel.
- Poderes: Los personajes necesitan adquirir un cierto nivel para poder utilizar los poderes, así como suficientes AP.
- Algunos otros elementos que conforman a la mecánica son, las sentencias, caída en batalla, entre otros.

La dinámica del juego es utilizada por ClassCraft de la manera siguiente:

- Personajes: ClassCraft permite el uso de 3 distintos tipos de personajes,
 - Guerreros: Utilizan sus poderes para disminuir el daño hacia sus compañeros.

- Mago: Utiliza sus poderes para ayudar a sus compañeros proporcionándoles AP.
- Curandero: Otorga HP a sus compañeros a través de sus poderes.
- Jefes: Son retos programados para los jugadores, comúnmente son exámenes.
- Existen algunos otros elementos dentro de este apartado como son las mascotas, el árbol de poderes y las búsquedas.

Con referencia a la teoría del flujo en el juego, dependerá de la persona a cargo de programar la clase en ClassCraft para tomar en cuenta la dificultad de las actividades y las recompensas y castigos adecuados (XP, HP y AP).

Otro punto que es necesario exponer es que las Unidades de Aprendizaje (UA) del PAI, cuentan con un Programa en Extenso (PE) en el que se establecen distintos aspectos convenientes al curso de la UA correspondiente; aspectos como el objetivo, el contenido, la bibliografía que se utilizará, los criterios de calificación y su porcentaje (respecto al 100% de la calificación final), así como los criterios de acreditación; además, la calificación que un estudiante puede obtener en la UABD va de 0 a 100, siendo 60 la calificación mínima aprobatoria.

En la siguiente tabla (Tabla 1) se muestran los criterios de calificación para la UABD, el porcentaje correspondiente a cada uno de ellos y una breve descripción de lo que se tomó en cuenta para dicho criterio.

Tabla 1. Criterios de Calificación para la UABD.

Criterio	Porcentaje	Descripción
Ejercicios	20 %	Tareas de Investigación, Ejercicios de Tarea, Ejercicios en clase.
Exámenes Departamentales	40 %	Evaluaciones
Portafolio de Evidencias	5 %	Conjunto de tareas y ejercicios completos.
Resolución de Casos de Estudio	25 %	Proyecto que consiste en la elaboración de una base de datos.
Participación en plenarios grupales	10 %	Participación, Exposición de un tema en equipo, Asistencia.

Fuente: Elaboración propia

También es necesario mencionar que existen 3 criterios de acreditación para la UABD, los cuales son:

1. Mínimo un 80% de asistencia a clases.

2. Acumular 60 sumando los porcentajes de los diferentes criterios de calificación, como calificación mínima para acreditar.
3. Los criterios de “Ejercicios” y “Resolución de Casos de Estudio” son obligatorios acreditarlos con una calificación mínima de 60, es decir, el 60% de su respectivo porcentaje.

Metodología

El grupo de control que fue seleccionado para el desarrollo y aplicación del proyecto fue un grupo de estudiantes pertenecientes al Programa Académico de Informática, específicamente al grupo de V Semestre en la Unidad de Aprendizaje de Base de Datos, la cual es ofertada en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) dentro de la Unidad Académica de Economía. El grupo consta de 17 estudiantes, cuya edad intermedia oscila entre los 20 y 22 años predominando el género masculino con 13 Hombres y 4 Mujeres.

Cabe mencionar que ningún estudiante fue obligado a participar en el proyecto, pues previamente se les dió a conocer el método de Gamificación que se aplicaría, por lo cual se les invitó a participar bajo esta metodología. Así, de los 17 estudiantes, solo uno decidió ser evaluado de la forma tradicional.

Una vez que se tenía el grupo de control identificado, se hizo entrega del “Pacto del Héroe”, el cual es una especie de contrato que el estudiante debe firmar y en el que se establece que el estudiante está sujeto a las reglas establecidas por el profesor y que estas pueden ser modificadas a lo largo del curso.

Como parte de la Gamificación, se estableció que se deberían de conformar equipos de tres integrantes (como mínimo) y se les informó que los equipos podían ser por afinidad, quedando en un principio cinco equipos de tres integrantes pero, en el transcurso de las primeras clases, se agregaron varios alumnos; sin embargo, algunos no estaban inscritos a la materia terminando finalmente con cuatro equipos de tres integrantes y un equipo de cuatro.

Conformados los equipos, se les indicó que cada miembro de equipo debía seleccionar uno de los roles disponibles dentro de la plataforma (Guerrero, Mago, Curandero), asimismo no estaba permitido repetir un rol a menos que fuera claramente necesario pues se necesitaba que cada uno escogiera un rol diferente para que la dinámica funcionara como se tenía planeado.



Protección 3

El guerrero protege a su compañero hasta 30 puntos de daño, recibiendo solamente 50% de los daños iniciales.

20

Figura 1. Ejemplo de un poder de Guerrero.

Los poderes de cada clase son en gran parte diferentes a los demás mientras que el guerrero cumple la función de cubrir a sus compañeros tomando parte del daño que ellos reciben; el mago, por ejemplo, realiza la función de otorgar AP para él y su equipo pues el uso de los poderes tienen costo de AP; por otro lado, el curandero utiliza sus poderes orientados a la sanación para que los integrantes del equipo eviten morir, este es en esencia el funcionamiento de los roles en los equipos, en el que cada uno cumple una función necesaria para la creación de un ambiente de trabajo en equipo.

Los alumnos recibían estímulos tanto positivos como negativos a lo largo del semestre, los cuales consistían en ganar XP para sus personajes por acciones consideradas buenas o correctas, como llegar a tiempo a clases o aprobar un parcial; mientras que los estímulos negativos hacían perder vida (HP) de su personaje por conductas o acciones consideradas malas o incorrectas, por ejemplo no entregar tarea o faltar a una clase sin justificación.

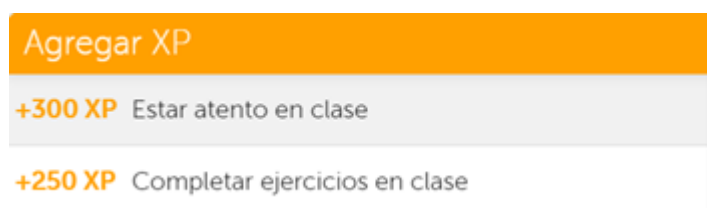


Figura 2. Ejemplo de Comportamientos para ganar puntos de experiencia (XP).

Los XP son puntos que llenan un medidor de experiencia de un personaje que, al llegar a cierta cantidad de puntos, aumenta el nivel del personaje y, mientras más nivel tenga un personaje, desbloquea poderes cada vez mejores; además, el profesor otorga ciertos privilegios cada vez que un personaje aumenta 3 niveles, por ejemplo, cuando un personaje obtiene el nivel 3, el estudiante dueño de ese personaje puede salir del salón por un momento en las clases subsecuentes.

Los HP funcionan como un contador de la vida actual de un personaje, estos pueden disminuir o aumentar dependiendo de la acción realizada, en el caso de que un estudiante se quede sin HP entonces cae en batalla, lo que provoca que se le de una sentencia, la cual puede consistir de los ejemplos que se muestran en la figura siguiente.

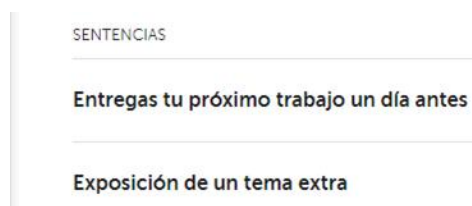


Figura 3. Ejemplos de sentencias.

Los estudiantes también participaron en diferentes eventos a lo largo del semestre,

estos consistían en juegos o dinámicas adicionales a las actividades planteadas en el programa académico que otorgaban una oportunidad para ganar experiencia adicional, un ejemplo fue el evento de “No Hablo No Veo” que consistía en exponer los avances del proyecto (Resolución de Caso de Estudio) donde solo parte del equipo podía hablar y otra parte solo podía ver, entonces los alumnos se las ingeniaban para coordinarse y ser congruentes entre lo que se mostraba y lo que se explicaba.



Figura 4. Evento “No hablo No veo”.

Es importante mencionar que al final del semestre varios de los alumnos no terminaron el curso, pues dejaron de presentarse a la clase; esto afectó a sus compañeros de equipo ya que, cuando un personaje llegaba a cero puntos de vida, este se consideraba muerto y al morir restaba vida a sus compañeros, por tanto, el estudiante que moría debía cumplir una sentencia la cual fungía como un estímulo negativo.

Resultados

Una vez terminada la unidad de aprendizaje se obtuvieron los datos a analizar, en este caso para poder hacer un análisis se utilizó como variable principal la calificación final de los estudiantes que (como ya se mencionó) se obtiene a través de los diferentes criterios de calificación que aparecen en el Programa en Extenso de la UABD; así, cuando se obtiene este dato se puede contrastar con los resultados de otra clase en igualdad de condiciones (mismo profesor, mismos temas) exceptuando que en una se utilizó la metodología de Gamificación (grupo de control) y en la otra no (grupo de contraste).

Dentro del grupo de control de 15 alumnos que terminaron la unidad de aprendizaje, el 66.66% de estudiantes obtuvieron una calificación aprobatoria obteniendo un promedio total de 80.4 puntos (de los estudiantes acreditados); por otro lado, el 33.33% de estudiantes que no acreditaron la materia obtuvieron un 48.6 puntos de promedio.

En el grupo de contraste, únicamente el 69.2% de estudiantes aprobaron obteniendo un promedio de 71.6 puntos mientras que el 30.7% de los alumnos que no aprobaron obtuvieron un promedio de 52.2 puntos.

A partir de los dos grupos se generó la siguiente tabla se observan distintas medidas descriptivas para poder obtener un mejor análisis de los resultados (ver Tabla 2).

Tabla 2. Comparación de grupos a través de Medidas Descriptivas.

Grupo de Control		Grupo de Contraste
80.4	Promedio Acreditados	71.6
48.6	Promedio no Acreditados	52.2
73	Mediana General	67
81.5	Mediana Acreditados	68
50	Mediana no Acreditados	52
50	Moda General	67
60,73,100	Moda Acreditados	67
50	Moda no Acreditados	48,51,53,57

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y Análisis de los Datos

Una vez obtenidos los datos, a simple vista se puede interpretar que la aplicación de la Gamificación no tiene un gran impacto en cuanto a alumnos acreditados en la unidad de aprendizaje, pues el porcentaje de alumnos acreditados del grupo de control es menor al del grupo de contraste; sin embargo, no es una gran diferencia pues solo es de un 3%.

Con base a lo anterior se pudo detectar un dato importante, dentro de los porcentajes de estudiantes aprobados, el promedio del grupo de control es notablemente superior con un 80.4 contra un 71.6 por parte del grupo de contraste, esto es una diferencia de 8.8 puntos y, con esta información, podemos concluir que el uso de la Gamificación no tiene tanta influencia en el número de acreditados pero, dentro de ese grupo de estudiantes acreditados, esta metodología logra que los estudiantes obtengan una mejor calificación final.

También se detectó que dentro de los estudiantes acreditados en el grupo de control existe una variación de calificación, que va desde la calificación más alta posible hasta la mínima aprobatoria, mientras que en el grupo de contraste los estudiantes se quedan en una calificación un poco más que aceptable para lo mínimo aprobatorio.

Por otra parte, los estudiantes restantes, que son los que no aprobaron, obtuvieron un promedio de 48.6 en el grupo de control, siendo más bajo que el otro grupo con 52.2 de promedio; al contrario del comportamiento de los estudiantes acreditados, los estudiantes no acreditados en el grupo de contraste tuvieron una variación de calificación desde casi aprobatoria hasta poco menos del 50% de la calificación final, mientras que en el grupo de control la mayoría coincide en la misma calificación que sus compañeros no acreditados.

En base al análisis de los datos, se puede decir que la metodología de Gamificación es una herramienta viable en la educación pues esta puede ser fácilmente adaptada a cualquier unidad de aprendizaje, pero se debe tener en cuenta que la Gamificación no implica que más estudiantes logren obtener una calificación aprobatoria en la unidad de aprendizaje; empero, la Gamificación ayuda a potenciar su rendimiento académico a aquellos estudiantes que cumplen estricta o medianamente las dinámicas y mecánicas establecidas por el profesor, esto es un efecto positivo en los estudiantes que tienen calificaciones aprobatorias en los criterios de evaluación.

Sin embargo, la Gamificación parece no ayudar a aquellos alumnos que no cumplen con calificaciones aprobatorias en los criterios de evaluación, pues parece ser que la motivación negativa (penalizaciones) no ayuda a que los alumnos intenten recuperarse, sino que les dificulta obtener una calificación aprobatoria; por otro lado, la Gamificación también posibilita a que los estudiantes se apoyen y ayuden, pues el trabajo en equipo aumenta las posibilidades de mejorar su rendimiento y alcanzar una calificación aprobatoria.

Así, la Gamificación es una herramienta que apoya el proceso enseñanza-aprendizaje, por tanto, se debe ser realista del alcance que tiene, pues la Gamificación premia a aquellos estudiantes que si trabajan en periodo escolar, mientras que a aquellos que no cumplen con sus criterios de evaluación los afecta negativamente existiendo pocas probabilidades de que el alumno aumente su rendimiento.

Además, es necesario destacar que uno de estos estudiantes era sordo y mudo, quien recibía un poco de apoyo adicional en cuanto al funcionamiento de la plataforma. Una vez que se le explicó, fue un poco más fácil comunicar las tareas, enviarlas entre pares (docente-estudiante), y desarrollar el contenido del programa de la UABD, todo esto gracias al uso de la plataforma.

Bibliografía

- Baldeon, J., Rodriguez, I., Puig, A., & Lopez Sanchez, M. (2017). EVALUACIÓN Y REDISEÑO DE UNA EXPERIENCIA DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA BASADA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE Y TIPOS DE JUGADOR. En *Experiencias de gamificación en aulas* (pp. 95–111). Barcelona: InCom-UAB Publicacions.
- Borrás Gené, O. (2015). Fundamentos de la gamificación Universidad Politécnica de

Madrid.

- Cortez Bailon, F. M., Tutiven Campos, J. L., & Villavivencio Morejon, N. (2015). *Determinantes del Rendimiento Académico Universitario*. *Revista Publicando* (Vol. 4). MISC.
- Diez Rioja, J. C., Bañeres Besora, D., & Serra Vizern, M. (2017). Experiencia de gamificación en Secundaria en el Aprendizaje de Sistemas Digitales. *Education in the knowledge society (EKS)*, 18(2), 85–105.
- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2006). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Edinumen*, 1–8.
- Gómez, C. G., Heredero, C. D. P., Gomez, C. G., & de Pablos Heredero, C. (2013). The gamification and the enrichment of innovation practices in the firm: an analysis of experiences. *Intangible Capital*, 9(3), 800–822.
<http://doi.org/10.3926/ic.377>
- González, A. B. (2015). Diseño de juegos y creatividad : un estudio en el aula universitaria Game Design and Creativity : A Study in the University Classroom. *Opción*, 4, 106–126.
- Gonzalez Reyes, J. A., Olivares Granados, S. A., Garcia Sanchez, E., & Figueroa Melchor, I. G. (2017). PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA: USO DE UNA PLATAFORMA PARA MOTIVAR A LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE INFORMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT. *EDUCATECONCIENCIA*, 13(14).
- Mirete Ruiz, A. B., & García Sánchez, F. A. (2014). Mirete Ruiz, A., & García Sánchez, F. (2014). RENDIMIENTO ACADÉMICO Y TIC. UNA EXPERIENCIA CON WEBS DIDÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.. *Pixel-Bit*. *Revista de Medios y Educación*, (44), 169–183. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (44), 169–183.
- Navarro, G. M. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción*, 33(83).
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1, 1–15. <http://doi.org/2152>
- Navarro, R. E. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33).
- Orts, J. L. (2014). Qué es la Gamificación | Gamificación. *Gamification.Com*.
- Rodriguez, F., & Campión, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Madrid: Grupo OCEANO.
- Tobergte, D. R., & Curtis, S. (2013). GAMICOM: GAMIFICACIÓN Y COMERCIO. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
<http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Young, S., Young, D., & Young, L. (2013). Classcraft – Haga del aprendizaje una aventura!

Filosofía para niños, práctica para favorecer el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro

Diana Sarahí Esparza Rodríguez
Samuel David Félix Cárdenas
samdavidfelix@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit.
Eje temático: Propuestas curriculares.

Introducción

En el sistema educativo de México existe la necesidad de formar y crear nuevas generaciones de pensadores mexicanos. Pero también es la oportunidad perfecta para introducir habilidades de suma importancia, habilidades como el pensamiento crítico y racional, la tolerancia para puntos de vista opuestos y la lógica solo para nombrar unos. Esta oportunidad se presenta con la nueva reforma educativa que nos da la posibilidad de introducir nuevos programas a las primarias de México. La práctica de filosofía para niños, Con su método de enseñanza despierta y desarrolla dichas habilidades en los niños de primaria.

El propósito de este ensayo es argumentar a favor de la introducción de la filosofía para niños en las primarias de México, usando los nuevos reglamentos de la reforma educativa introducida en 2012-2013 por Enrique Peña Nieto (Aurelio Nuño Mayer, 2017). Se explicará en cuáles son los puntos en el nuevo modelo educativo que enfatiza en enseñar al niño a aprehender y no a memorizar concuerda con los aprendizajes de la Filosofía para Niños.

Un breve resumen de la Reforma Educativa

El nuevo modelo educativo tiene como propósito darles a los niños y niñas de México nuevas herramientas para su desarrollo personal, social e intelectual. Busca inculcar a las niñas, niños y jóvenes con:

“la capacidad necesaria para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente. El propósito de la educación básica y la media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo. En otras palabras, el Modelo Educativo busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional”. (Aurelio Nuño Mayer, 2017)

El desarrollo de esta reforma proviene de varios cambios en los artículos de la constitución Mexicana. El artículo 3°, 5°, 7°, 8°, 12°, 57°, 58° y 59°, pero su finalidad es cambiar el modelo educativo del pasado para crear un modelo educativo para “el siglo XXI” (Aurelio Nuño Mayer, 2017). Parte de este cambio viene dentro de lo que los estudiantes deben saber o haber aprendido en cada nivel educativo. El lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, pensamiento crítico y solución de problemas, habilidades socioemocionales y proyecto de vida, colaboración y trabajo en equipo, convivencia y ciudadanía, apreciación y expresión artísticas, atención al cuerpo y la salud, cuidado del medioambiente y habilidades digitales. (Aurelio Nuño Mayer, 2017) Y para lograr este desarrollo se propone la formación de la autonomía curricular, clubs.

Autonomía Curricular

El nuevo modelo educativo trae consigo distintos cambios, al igual que se le agrego al modelo un apartado llamado autonomía curricular, el cual busca atender las necesidades educativas de la escuela, esto significa que de acuerdo a la oferta curricular (conjunto de clubes) y a las necesidades de sus educandos la escuela podrá decidir qué actividades implementar. Para la elaboración de los clubs se requiere de, que los estos respondan a las necesidades de los alumnos, al igual que a las habilidades y necesidades de los mismos. (Vera., 2018)

Los clubs pueden ser elaborados por la misma escuela o por un oferente curricular. Para estos clubs se requiere entrar en una de las cinco categorías en las cuales debe de entrar cualquier propuesta que se tenga para la autonomía curricular. (Vera., 2018) Las categorías son: Profundización en la formación académica, Ampliación del desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, Contenidos regionales y locales, y por último Impulso a proyectos de impacto social. Es necesario que para este trabajo se mencione lo anterior por lo que en esta ponencia se propone, lo cual se explicara más adelante. (Aurelio Nuño Mayer, 2017) Los aprendizajes que se buscan en los primeros dos apartados mencionados son: el dominio de algún conocimiento, habilidad o algún valor. A su vez estos valores son compatibles con los aprendizajes esperados del grado de estudio. Ahora bien, la autonomía curricular les permite a los maestros y alumnos de manera dinámica y divertida poder crear lazos entre maestro y alumnos, y entre compañeros de club.

Filosofía para Niños (FpN)

La Filosofía para Niños es una práctica filosófica, la cual busca enseñar a los niños de manera lúdica y reflexiva con base en preguntas, mismas que llevan a los niños a discutir sus ideas y experiencias, no obstante lo que busca la Filosofía para Niños es llevar al niño a cuestionar sus propias ideas, opiniones, experiencias y entorno de igual forma emitir juicios de las experiencias de otros.

Para la implementación de Filosofía para Niños se tiene un método y normas que se deben de cumplir para que el taller de Filosofía para Niños tenga éxito, (aun qué mucho depende de él grupo de niños que se encuentren tomando el taller). Es muy importante que los niños vayan al taller de filosofía para niños por voluntad propia, ya que eso les facilita la aprehensión y el desarrollo de la comunidad de indagación (grupo de niños que asisten a FpN), el lugar donde se impartan los talleres de FpN debe de ser un lugar protegido de distractores exteriores a la comunidad de indagación.

El orden en el que se debe de acomodar no será con la figura del facilitador al frente de ellos, sino que los niños junto con el facilitador deberán sentarse en círculo, lo cual hace que la interacción entre los niños y el facilitador sea fluido.

Se deberá de presentar las normas de la comunidad de indagación y recordarlas constante mente para que los niños no las olviden, el facilitador deberá reforzar en el respeto de las normas establecidas, así crear un ambiente de respeto entre los participantes y no solo respetar las diferencias de opinión, si no, establecer un espacio donde los participantes son libres de expresar y discutir sus ideas. (Lipman., 1975)

El papel del facilitador será el del presentar a los niños que sean parte de la comunidad de indagación como se mencionó anterior mente las reglas del grupo, al igual que propiciar un ambiente reflexivo y la expresión de las opiniones de los integrantes de la comunidad de indagación. El facilitador le dará al grupo el tema que se abordara en esa cesión de FpN, al igual que el texto, problemática o situación a discutir. El facilitador animara a contestar la pregunta dada por él y a buscar más preguntas dentro del mismo tema. (Lipman., 1975)

Mediante alguna actividad lúdica el facilitador tendrá la oportunidad de romper el hielo entre los niños al igual que a crear confianza entre los niños y él. Estas actividades también le ayudaran a fortalecer el tema visto así como el aprendizaje. (Lipman., 1975)

Las cesiones de FpN podrán tener diferentes ejercicios de filosofía para niños, como: el problematizar sus ideas y las de sus compañeros e identificar las consecuencias de las afirmaciones hechas. Ejercicios de conceptualización, los cuales les permitirán a los niños el poder distinguir entre conceptos (por ejemplo, Amigo, compañero y amante). Ejercicios de argumentación, la comunidad de indagación podrá entablar diálogos en los que puedan discutir si se está de acuerdo con alguna idea expresada o en desacuerdo al igual que fundamentar lo que se afirme. (Michel Tozzi, 2011)

Dentro de la comunidad de indagación los niños podrán llevar sus ideas fuera de sus propias experiencias y podrán llegar a conclusiones que todos los miembros de la comunidad de indagación puedan aceptar. (Michel Tozzi, 2011)

La FpN busca enseñarle a filosofar, no filosofía, que significa esto, si bien los niños por estar en desarrollo y ante lo desconocido, comienzan a hacer preguntas. A partir de los 3 años los niños empiezan a preguntarse sobre la muerte, ya que son (no en todos los niños se desarrolla igual la conciencia de la muerte por lo que no se busca la generalización) conscientes de ella (Michel Tozzi, 2011), de igual forma el asombro, el cual es un componente necesario para el filosofar, dota a los niños de un sinfín de cuestionamientos, por lo que si se aprovecha esa etapa de preguntas los niños pueden desarrollar habilidades como el pensamiento crítico (el poder pensar por ellos mismos, tener sus propias ideas), creativo (tener la habilidad de resolver problemas) y cuidadoso (el poder tener en cuenta a los demás). Dichas habilidades le permitirán al niño el poder desempeñarse y desarrollarse de manera personal y social, ya que podrá entrar en contacto con sí mismo, sentimientos y emociones gracias a su análisis de sí mismo, y de su entorno al igual que de problemáticas que se le presenten.

Filosofía para Niños dentro de la Autonomía Curricular

A partir de lo antes dicho lo que en este ensayo se propone plantear es que la filosofía como práctica filosófica le brinda a los niños y niñas la capacidad de desarrollar su pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, ahora bien el nuevo modelo educativo que se está implementando cuenta con autonomía curricular, la cual tiene en su interior cinco ámbitos de los cuales a escuela puede elegir para el beneficio de los estudiantes.

Uno de los ámbitos dentro de la autonomía curricular es el número dos, (Ampliación del desarrollo personal y social).

“Ofrece a los estudiante espacios para ampliar sus conocimientos y experiencias en relación con las artes, aplicar su creatividad, mejorar el conocimiento que tienen de sí y de los demás, posibilitar formas de convivencia e interacción basadas en principios éticos, así como participar en juegos motor y actividades física, de iniciación deportiva y deporte educativo”. (Vera., 2018)

Estos son los valores y aprendizajes que ofrece ese rubro, los cuales son compatibles con los aprendizajes que brinda la Filosofía para Niños. Según la metodología antes mencionada en el apartado de FpN, se puede observar que el objetivo de la FpN cuenta con los elementos necesarios para embonar en este ámbito de la autonomía curricular, club.

Por ejemplo en las reglas para los talleres de FpN se encuentra el respeto hacia las opiniones y experiencias de los demás niños, al igual que el respetar la palabra que está en uso por algunos de los niños, lo cual implica no interrumpir ni quitarle la palabra, eso hace que la confianza al expresar ideas por parte de los niños no le sea complicado ya que el ambiente propiciado por FpN es el adecuado para su desarrollo, siguiendo con el mismo ejemplo de las reglas, junto al ambiente seguro para la opinión se encuentra también que el niño comienza a empatizar con si

compañero de filosofía , ya no es un extraño, al contrario con forme a las opiniones se van conociendo y relacionándose entre ellos. (Michel Tozzi, 2011)

Otro ejemplo que se desglosa del anterior son los niños con baja autoestima, problemas para desarrollarse y expresar sus ideas, a estos niños el taller de filosofía para niños así como los contenidos, regla le dan a estos niños con baja autoestima la confianza en sí mismos para poder expresarse.

Al implementarse como parte de la autonomía curricular el niño podrá adquirir la capacidad de expresar sus ideas al igual que el desarrollo de su pensamiento creativo el cual es muy importante al momento de que el niño se encuentra en alguna dificultad o problema podrá emplear su razonamiento y creatividad para poder enfrentarse a ellos, lo cual lo vuelve activo socialmente y le crea resistencia emocional.

El pensamiento cuidadoso es muy importante ya que el niño se encuentra dentro de una convivencia social de la cual puede participar de forma segura, ya que cuenta con las herramientas para desenvolverse.

Como ya se mencionó anterior mente los facilitadores de filosofía para niños no tienen la calidad de profesores (académicamente si lo son, pero dentro de la comunidad de indagación son solo facilitadores de preguntas y de temas), lo cual les permite la intervención con más preguntas, incitando al dialogo entre los niños pero nunca mostrando sus opiniones, ya que eso le impediría al niño el proceso de búsqueda de respuestas, al igual que se procura que el niño no entre a un dogmatismo, por el contrario el facilitador le ayudara al niño a romper con sus limitaciones y buscar nuevas respuestas. Esto provocará en el niño que no se conforme con las respuestas que le puedan dar, por lo que lo incitará a buscar más respuestas.

De la misma forma el facilitador llevará a los niños a expresar sus respuestas a sus preguntas pero también buscará que toda comunidad de indagación llegue a una conclusión unánime para un tema evitando así el relativismo, el cual no es lo que se busca dentro de la comunidad de indagación, ya que entonces no se tendría la necesidad de argumentar respuestas y puntos de vista.

Por ser parte del modelo educativo según lo marca el manual para los clubes la evaluación es necesaria, pero en el caso de los club no es dando una calificación, sino, una evaluación cualitativa y formativa, con los siguientes niveles:

1. Nivel IV (N-IV) dominio sobresaliente de los aprendizajes.
2. Nivel III (N-III) dominio satisfactorio de los aprendizajes
3. Nivel II (N-II) dominio básico de los aprendizajes
4. Nivel I (N-I) dominio insuficiente de los aprendizajes

Esta forma de evaluar parece ser una muy buena forma de no llevar a los alumnos a buscar una calificación, sino enfocarse en disfrutar y aprehender de los talleres y en

el caso en específico de FpN la evaluación resulta compleja ya que no se realizan ejercicios escritos, al contrario todo es un modelo dialógico.

Experiencia en la práctica filosófica

Ahora bien tengo el placer de hablar de mi experiencia en el taller de FpN el cual está inscrito en Proyectos de colaboración Universitaria, “Pienso, luego transformo mi mundo. Filosofía para Niños”. A cargo de Martha Albina de la Rosa Aguilar y Alejandra Arias Reyes, en el que de primera persona pude rescatar lo que ya antes se mencionó en la metodología, como que son niños de diferentes edades reunidos en círculo, prestando atención a un tema, después de la lectura la participación se volvía muy fácil para los niños ya que se seguían las reglas de los talleres de FpN, las cuales le daban a la comunidad de indagación una gran apertura para realizar comentarios y observaciones lo que proporcionaba gran enriquecimiento con sus aportaciones.

El ver que los niños podían argumentar de temas que eran problemáticos en diferentes sentidos y el animarlos para seguir preguntando y expresando opiniones, fue una gran experiencia. Ya que por continuamente se desmerita la filosofía o se ve tan lejos, como si eso fuera solo para intelectuales que han dedicado toda su vida al estudio de la filosofía, pero he ahí el problema, ya que lo que se les presenta a los niños dentro de la comunidad de indagación no son clases de filosofía, son talleres de filosofía, los cuales tienen el propósito de, despertar la curiosidad, el pensamiento crítico, al igual que mostrarles que el estar en desacuerdo con lo que los demás dicen está bien pero a la par de estar en desacuerdo se debe de argumentar el por qué y sobre todo con respeto hacia las opiniones de sus compañeros.

Las habilidades que Filosofía para Niños les brinda a los participantes de la comunidad de indagación no se limitan solo a lo académico, sino que les muestra como poder hacer una reflexión de sí mismos para analizar el porqué de sus sentimientos, los cambios de su cuerpo, que los identifica como personas, que los hace únicos, por lo que les provee de autoestima e identidad.

Un tema realmente importante que se les muestra a la comunidad de indagación son los problemas éticos. Se les da a los niños un problema que pueda ser analizado desde la ética y entran en conflicto con lo que alguna vez pensaron o escucharon que debían de ser las cosas, por lo que para encontrar una respuesta tienen que buscarlas en otra parte como, en sus compañeros dentro de la comunidad de indagación, preguntando a algún familiar o investigando para saciar su curiosidad.

El haber participado en el proyecto de Filosofía para Niños no solo beneficio a los niños que asistían al taller, sino que a mí como adulto me demostró que la práctica de la Filosofía para Niños no solo se queda en eso, un taller o actividad, sino que se convierte en realidad a la hora de compartir con los niños y estar presente en sus reflexiones, el ver que los niños podían llegar tan lejos y buscar entre sus



Las siguientes imágenes son algunas de las que se tomaron durante el periodo escolar de enero a julio. Las primeras dos imágenes muestran la forma en que se acomodan los niños y las maestras, tal como se mencionó en la metodología de FpN.

La tercera muestra una dinámica un poco distinta ya que era el cierre del periodo de talleres, por lo que se les organizó dentro de la Universidad Autónoma de Nayarit, en el aula magna de la unidad académica de educación y humanidades, el nombre del evento fue Chocomilk Filosófico, a la cual los padres tuvieron la oportunidad de asistir y ver como sus hijos se desenvolvían durante el taller.

Conclusión

En base en lo que se plantea en este trabajo podemos concluir que la Práctica filosófica FpN es necesaria en el nivel primario ya que los estudiantes tienen la capacidad de filosofar. Con ayuda del facilitador, el niño puede desarrollar su pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro. Así que se desacredita las posibles objeciones de las edades de los niños, ya que un que no puedan aprehender filosofía, pueden filosofar, tal como se mencionó anteriormente.

El objetivo de proponer Filosofía para Niños dentro de la autonomía curricular (club) es para dar más herramienta y reforzar lo que el nuevo modelo educativo intenta implementar, como lo son las habilidades escolares, sociales, personales y ecológicas, sin embargo el uso de la filosofía para niños refuerza cualquiera de los ámbitos aquí expuestos pero se decidió que era necesario plantearlo en uno de los ámbitos, por lo que se escogió el segundo ya que de ahí partían las habilidades que provee la filosofía para niños para después ir a reforzar los demás ámbitos en los que el niño se desempeña.

Por el hecho de que la Filosofía para Niños puede ser llevada a niños desde los 3 años es muy fácil la interacción entre la comunidad de alumnos de los diferentes grados, lo que les brindara a los estudiantes la capacidad de relacionarse con personas de diferentes edades.

Por estas razones invito a las escuelas a agregar a la Filosofía para Niños como parte de sus clubes, dándoles a sus estudiantes una opción divertida, práctica y respetuosa de poder expresarse con tranquilidad y de esa forma reforzar su personalidad y su forma de desarrollarse en la sociedad. Bríndenle la herramienta perfecta, práctica y necesaria para el desarrollo intelectual.

Bibliografía

- Aurelio Nuño Mayer, O. G. (2017). *Modelo Educativo Para La Educacion Obligatoria*. Ciudad de México : Secretaria de Educacion Publica.
- Lipman., M. (1975). *Teaching children philosophical thinking*. New Jersey: The institute for the advancement of philosophy for children.

- Michel Tozzi, L. S. (2011). *La Filosofía, Una escuela de la libertad*. París.: Organización de las Naciones Unidas para la educación, ciencia y cultura. Sector de las ciencias sociales y humanas.
- Vera., D. S. (2018, Junio). *Documentos Base para los clubes del componente Autonomía Curricular. Orientación para su diseño*. Toluca: Gobierno del Estado de México.

Competencias en el proceso de formación del economista. Percepción del alumno de la Universidad Autónoma de Nayarit

José Ramón Olivo Estrada
olivojr@gmail.com
Carmelina Montaña Torres
karmelina.mt@gmail.com
Bernabé Ríos Nava
brios1954@gmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit, País México
4. Prácticas educativas • ☐ Evaluación educativa
Tipo de Trabajo: A

Introducción

La formación de profesionistas en las instituciones de educación superior actualmente está siendo observada por entidades externas a la comunidad universitaria, el seguimiento del trabajo académico proviene del sector empleador, de gremios, organismos civiles, dependencias públicas, entre otras, se trata de exigir resultados a las instituciones educativas sobre algunos indicadores hasta tratar de involucrarse en el ámbito áulico, a través de la definición de las competencias, que en general son estructuras linealmente determinadas por las especificaciones de las ocupaciones del mercado laboral.

Aun con estas inferencias el proceso educativo debe otorgar certidumbre a la comunidad estudiantil y a la sociedad en general, además de reconocer que tales exigencias siempre han sido consideradas por el trabajo académico, sobretodo, cuando el profesionista tenga la oportunidad de resolver o encontrar propuestas de los diversos problemas de su ámbito disciplinar y más aún determinar dispositivos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Es así mismo que la exigencia externa a las instituciones educativas para definir propuestas que apoyen el desarrollo del país, está provocando que los procesos académicos de formación busquen incorporar estrategias para incentivar el pensamiento crítico, reflexivo, de liderazgo, propiciar habilidades para la argumentación, entre otras, ello implica el establecimiento de un proceso formativo distinto al que se ha llevado, considerando que este se sustenta en el dominio de la disciplina eje de cualquier profesión, es decir, de un manejo eficiente de su estructura teórica y metodológica, así como de un uso eficiente de las técnicas y herramientas que corresponden a esa área de conocimiento. Lo que significa que la formación de profesionistas en la actualidad debe integrar elementos más allá de responder solo a

lo productivo, sino que debiera recuperar el desarrollo de la ciencia y la tecnología para favorecer el crecimiento social y económico.

El estudio que se desarrolla se ubica en el marco del proceso de acreditación del programa educativo, lo que implica que tal investigación no se acota solo en este propósito, sino en el dar cuenta del compromiso social que tiene la institución con la sociedad. Esto significa que la integración en el proceso de formación de una responsabilidad que rebasa al mercado laboral, y tiene que responder a las necesidades sociales de forma amplia implica que la práctica educativa se mueva hacia procesos amplios que es la investigación, donde se incentive con mayor prioridad estrategias para que desde el ámbito áulico se realicen actividades expositivas escritas u orales, a partir principalmente de modificar de forma sustancial su trabajo pedagógico y de investigación en cada uno de los cursos.

Ante la exigencia de un contexto de problemático cambiante que se descoloca de la práctica profesional de la carrera o disciplina, es importante establecer el dispositivo educativo donde se favorezca la investigación, considerando con este factor en la formación se puede prevenir que se enfrente el egresado a situaciones de su práctica inéditas.

Lo anterior refuerza la necesidad de dar cuenta en el mismo transito del alumno por la universidad sobre el nivel de adquisición de conocimiento y del desarrollo de capacidades, esto implica que con los resultados de la evaluación de las competencias se pueden realizar ajustes en contenidos, en los procesos de trabajo áulico o en los apoyos administrativos o de otros servicios escolares necesarios para el logro de una mejor formación.

En el caso del programa de economía de la Universidad Autónoma de Nayarit, se promueve en la formación de estos profesionistas que se logre un manejo experto de las metodología y herramientas derivadas del conocimiento profundo de la disciplina, lo cual deberá favorecer la productividad y competitividad de las organizaciones, del ámbito público y privado en el contexto local, regional y nacional. La formación universitaria, no se acota en solo dar respuesta a las exigencias de este mercado laboral, es decir, de lo que debía de ser es un proceso educativo que responda a la función social de la institución

Ante estos retos que se plantean en una formación distinta es importante y emergente, tratar de analizar la situación que guarda el nivel de adquisición de la serie de competencias enunciadas en la parte formal que es el perfil de egreso, el cual supone que se definió a partir de la pertinencia del programa de licenciatura. El estudiar el nivel de cualificación que se está logrando en el proceso de transito del alumno por el plan de estudio, debía de proporcionar certidumbre al quehacer cotidiano de la comunidad académica. Esta necesidad ha llevado a revisar o evaluar cada competencia que integra el perfil, con el fin de encontrar congruencia entre el proceso de formación y el eje curricular que orienta el trabajo cotidiano.

Esto significa que en este proyecto se está dando a conocer el nivel de adquisición y manejo de las capacidades sobre y para el ejercicio profesional en el que deben estar incorporando los alumnos en especial los que han cursado más allá de la mitad del plan de estudios, para analizar esta situación se aplicó una serie de encuestas al total de los alumnos que están cursando el cuarto, sexto y octavo semestre de la carrera de economía. De los resultados encontrados en relación con las competencias transversales, se manifiesta una serie de debilidades, en especial en la capacidad para la toma de decisiones y para formar parte de un equipo de trabajo, además de otras disciplinarias, en cuales se observa una escasez en el manejo teórico. Esto supone como se dijo es necesario realizar cambios en la manera de hacer el trabajo áulico u académico es preciso tener conciencia entre los docentes para favorecer este cambio.

Sustentación teórica

La formación de profesionistas en la actualidad ha sido un proceso tensionado, en especial cuando los fenómenos que enfrentan son complejos más que el solo aplicar técnicas o metodologías disciplinarias, esta situación hace necesaria conocer la condición que presenta el proceso de la formación universitaria, es decir, se debe analizar cómo está el proceso de adquisición y ejercicio de competencias definidas en el perfil de egreso.

Se reconoce que el mercado de trabajo de los profesionistas se ha visto impactado por el problema de un reducido crecimiento de la economía, de tal forma que con mercados laborales recesivos y extremadamente competitivos, de acuerdo a Alonso, Fernández y Nyssen (2009) la verificación del acoplamiento entre el perfil demandado por el mercado y el alcanzado durante el proceso formativo adquiere especial relevancia, pues no puede olvidarse la relación entre formación y empleo, sus efectos en la empleabilidad de los futuros graduados universitarios y en la potenciación de la movilidad profesional, citado en Torres-Coronas, T. y Vidal-Blasco, M.(2015).

El proceso de formación en la educación superior está implicando la integración de un conjunto de cualidades que determinan el perfil de egreso, sustentado tanto en conocimiento disciplinar como de una serie de habilidades y comportamientos valorados en especial desde el empleador, todo ello significa el manejo profesional de instrumentos y metodologías para resolver problemas específicos, además de cultivarse en la conciencia social y cultural, se trata entonces de orientar la formación hacia los requerimientos del mercado laboral alejándose de cierta forma de factores sociales y culturales, tal condición ha determinado que el trabajo educativo considere como eje académico el de las competencias, considerando la única opción para realizar el proceso de formación, al respecto en términos de Le Boterf (2001), una persona competente es el que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizand o un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos

emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.), tal afirmación citada por Checchia, B. e Iglesias, G. (2013), se asegura que saber actuar de forma pertinente supone, ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables.

Esta condición determina que el proceso educativo que sustenta la formación de profesionistas se reoriente hacia la adquisición de competencias, las que tienen que ver con situaciones-problemas, de acuerdo a Roegiers, X. y Peyser Bief, A. (2007) que conducen al alumno a la integración de un conjunto de aprendizajes puntuales y a su articulación con diferentes saberes y saber-hacer. En este mismo sentido en Maldonado-Rojas, Vidal-Flores y Cols. (2015), se afirma que el abordaje por competencias se entiende como un conjunto complejo e integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas requeridas para resolver situaciones de trabajo citado de Sladogna GM, (2000). Este enfoque se caracteriza por formular el currículo no sólo en términos de contenidos, sino que hace explícito lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer con esos contenidos.

La discusión en la actualidad es cómo hacer que las competencias específicas del perfil profesional en ciencias de la computación sean las adecuadas a los requerimientos del aparato productivo, este cuestionamiento es la guía para definir el perfil de egreso en la formación universitaria; otra pregunta que surge en este vínculo problemático cómo darse cuenta de la adquisición de ciertas competencias, su nivel y su cualidad. Para analizar estas dudas es necesario recuperar algunas consideraciones, al respecto Díaz Barriga (2006) y Verginica et al. (2009) indican en Torrez, M. (2011) que la evaluación de competencias es un desafío pedagógico para los educadores, su éxito y proyección está en manos de los docentes y estudiantes que de forma consecuente se involucran en su desarrollo.

Los cuestionamientos definidos en la problematización han determinado la necesidad de reconocer el avance, el nivel de adquisición de las competencias y su posible aplicación entre los estudiantes de la licenciatura de Sistemas computaciones en la Universidad Autónoma de Nayarit; esto nos lleva a la necesidad de comprender el proceso de la evaluación de las competencias profesionales, al respecto Urzúa, H. y Garritz, R. (2008), afirma que del éxito o fracaso de los profesionales al insertarse en los diferentes campos laborales para los cuales se supone están preparados, es el resultado del nivel de adquisición de las competencias, entonces qué está ocurriendo con la evaluación de estas competencias?.

El realizar estudios desde la perspectiva de adecuación entre la formación y el perfil requerido del ámbito empresarial, está dejando al margen la esencia de origen de las instituciones de educación superior que es la implementación de apoyos a la solución de problemas de la sociedad y su región, es decir, esta perspectiva se orienta a la realización de actividades académicas con el propósito de fomentar el desarrollo social.

Lo anterior significa que se tenga que realizar innovaciones en la esencia del proceso

educativo, es decir, se deben utilizar de acuerdo a Díaz, M., Ramírez, S. y Ramírez S. (2009) estrategias didácticas y administrativas pertinentes para que la teoría se lleve a la práctica y, de esta manera se facilite el desarrollo de habilidades en el proceso de formación, con esta condición se permita trasladar sus conocimientos adquiridos a situaciones y contextos diferentes en su vida profesional. Lo anterior sin olvidar que se deben formar buenos seres humanos, dispuestos a servir a la sociedad.

Sustento metodológico

El proceso metodológico, que nos lleva a conocer, explicar y comprender el fenómeno, que se origina en el proceso de formación de profesionistas y se deriva hacia la ubicación de los egresados en los campos laborales, los que están implícitas dimensiones económicas, sociológicas, educativas y de políticas públicas, esto observado en contextos de diferentes épocas; estas consideraciones nos exige adentrarnos en la conceptualización de lo que implica el paradigma de la investigación, al respecto el concepto de investigación se dice: “Es el proceso mediante el cual generamos conocimiento de la realidad con el propósito de explicarla, comprenderla y transformarla de acuerdo con las necesidades materiales y socioculturales”, Hernández, Baptista y Fernández (2010: 4) la definen como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno”. En general es un proceso creativo que se rige por unas reglas de validez y aceptabilidad compartidas por la comunidad científica y que busca resolver problemas observados y sentidos produciendo conocimientos nuevos (Monge, 2011, pp. 9-10).

Esta perspectiva del presente trabajo se mueve en significados no en datos, está abierto en forma permanente el abordaje del objeto. Se interesa Monge (2011), por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente de explicarlos en términos de causalidad. Desde lo cualitativo se trata de lograr la comprensión y el sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos. Se refiere menos a los hechos que a las prácticas.

En este enfoque se da especial sentido a las evidencias de la vida cotidiana, se considera que los acontecimientos se hacen comprensibles en la medida en que son puestos en perspectiva por los puntos de vista de los sujetos sociales (p. 12). El presente estudio se desarrolló en la Unidad Académica de Economía, en especial en la Licenciatura de Economía, se eligieron los alumnos del cuarto, sexto y octavo semestre para recuperar su testimonio por medio de encuestas, se decidió que ellos fueran los protagonistas considerando que el avance en su carrera fuera mayor a la mitad de los créditos y proporcionara mayor claridad sobre la posible adquisición de competencias, para lo cual se realizaron algunas preguntas, entre las cuales son: sabes asignar las tareas en el equipo de trabajo, tienes capacidad en la toma de decisiones, tienes idea de lo que significa el ambiente organizacional en instituciones

o empresas, porque se afirma que los individuos se comportan racionalmente cuando son consumidores, tienes la capacidad para la realización de proyecciones sobre niveles de producción, ventas y consumo, entre otras.

En el documento curricular oficial del programa se establece como propósito del perfil de egreso lograr en la formación la competencia de asesorar para la gestión de recursos, y mejorar el desempeño, la competitividad de las organizaciones, realizar investigación sobre la problemática socioeconómica en lo local, estatal, regional, nacional e internacional, entre otras, al analizar el argumento de cada una se observó que tiene contenidas una serie de subcompetencias las cuales se transformaron en preguntas para definir el instrumento del trabajo de campo (plan de estudio del programa de Economía, 2012).

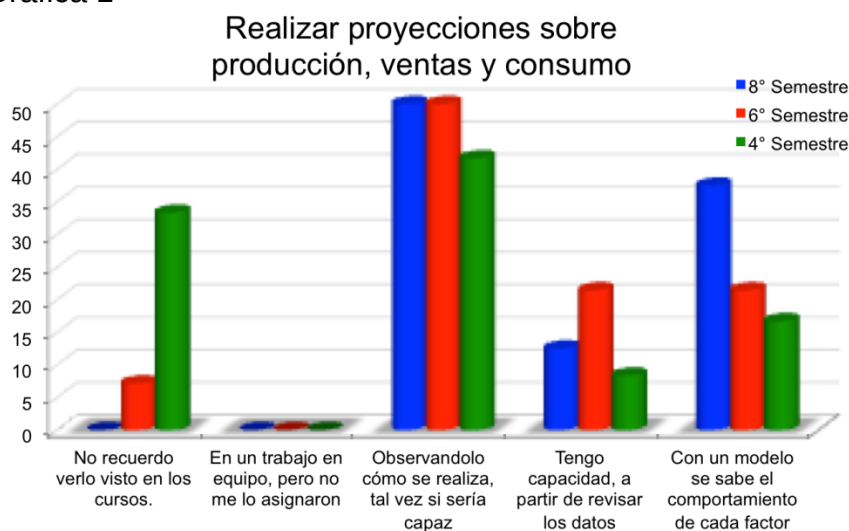
Se aplicó la encuesta al total de los alumnos del cuarto, sexto y octavo semestre considerando que es un solo grupo escolar de cada nivel de tal forma que en suma son 35 estudiantes, lo cual no significó complicación alguna, y en especial cuando se realizó el estudio en el marco del proceso de acreditación, lo que facilitó la apertura de la autoridad administrativa, ya que los resultados son evidencia presentable a la comisión de evaluación y son elementos necesarios para el organismo externo acreditador.

La encuesta se diseñó de tal forma que la respuesta del alumno fuese lo más objetivo, lo que significó que las opciones se adecuaron lo más posible a sus procesos cotidianos, es decir, se definieron por medio de una prueba piloto para identificar de forma más cercana a la condición real en la convive el alumno en el ambiente escolar.

Con ello se logró que las respuestas fueran así: en relación a la asignación de tareas en equipo, las opciones son: nunca lo he hecho algunas veces, pero me ignoran conozco esta función, aunque no es fácil me gusta, aunque puede haber conflicto con otro compañero, me gusta y parece que se me da; en el caso de la capacidad en la toma de decisiones, las posibilidades fueron: me cuesta trabajo, le doy muchas vueltas al asunto, necesito apoyo y consejos de otros, siempre tomo decisiones aunque normalmente a la ligera, creo que sí, aunque tengo conflictos con los demás, si la tengo y el equipo confía en mí; en cuanto a lo que significa el ambiente organizacional en instituciones, las opciones fueron: no sé qué significa, no lo vi, se refiere a la relación entre trabajadores y sus trabajos, es la manera en cómo se relacionan los empleados de un área, son las relaciones humanas entre empleados para lograr objetivos, proceso que implican las relaciones en distintos niveles de empleados para mejor productividad.

Resultados

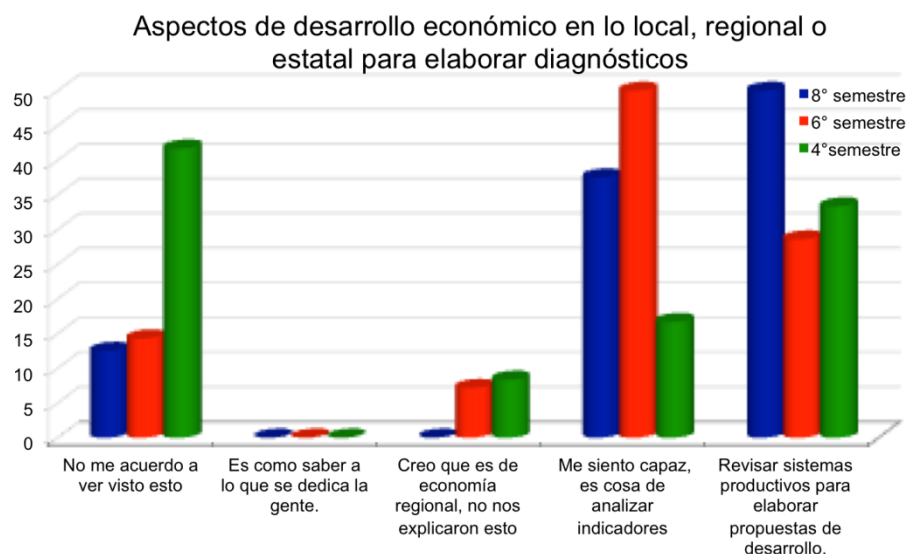
Gráfica 1



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 1, se muestra que los alumnos del octavo semestre tienen mayor (42%) capacidad elaborar trabajos sobre producción venta o consumo de algún bien, los demás alumnos aseguran que tal competencia tienen escasa habilidad.

Grafica 2



Fuente: elaboración propia

La grafica 2, se demuestra una tendencia de los alumnos de cuarto semestre variada debido que alrededor 55% de los alumnos manejan en distintita medida el tema y el 45% de los mismos lo desconocen por completo, mientras que los alumnos de sexto semestre muestran en su mayoría un dominio del tema y solo un porcentaje bajo lo desconoce, siendo que los de octavo semestre tienen en su mayoría un buen dominio del tema en cuestión.

Grafica 3



Fuente: elaboración propia

Esta grafica 3, indica que los alumnos encuestados de sexto son los que muestran un mayor dominio del tema, aunque un poco menos los del octavo el manejo de esta capacidad es también buena, pero en general la mayoría de los alumnos observaron que las estrategias de desarrollo de servicios públicos se tienen que llevar a cabo para tener un buen manejo de los procesos en el ambiente publico mostrando que una minoría de los encuestados desconoce del tema.

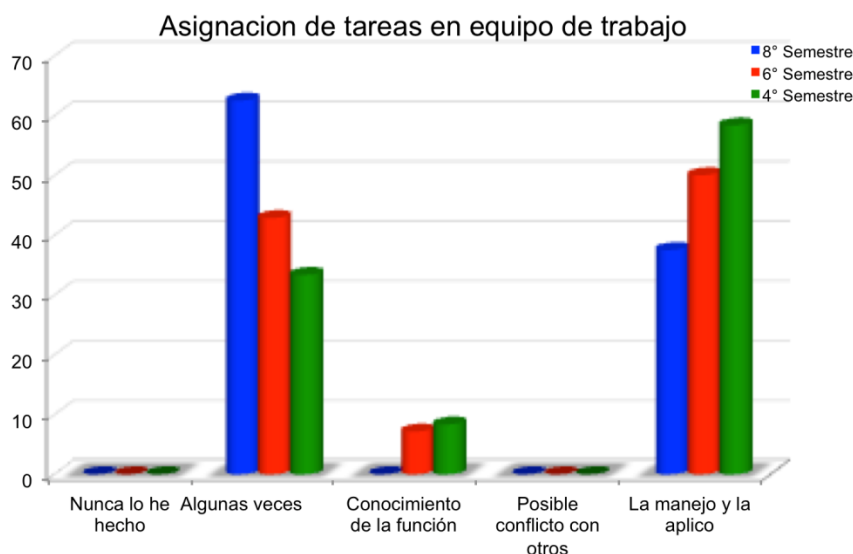
Grafica 4



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 4, se muestra que los alumnos del octavo semestre afirman conocer y poder realizar actividades de gestión, en especial en alguna entidad de gobierno, en el caso de los demás alumnos tienen escaso conocimiento de lo que significa esta práctica profesional.

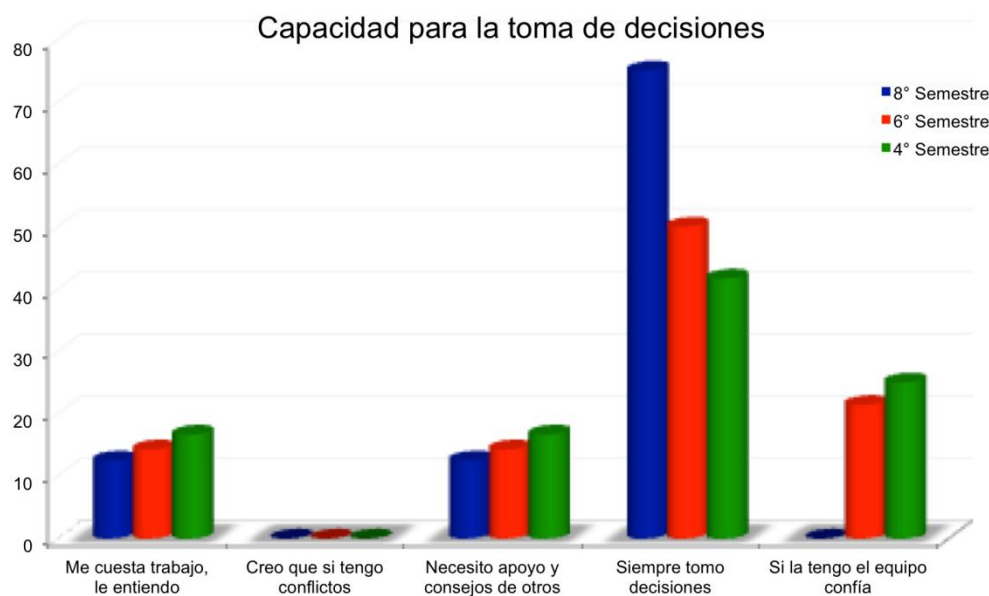
Grafica 5



Fuente: elaboración propia

Se muestra en la gráfica 5, que los alumnos del cuarto semestre son los que aseguran que tienen la capacidad de distribuir tareas entre los integrantes del equipo (58%), en el caso de los del octavo se observa que tienen muy desarrollada esta habilidad, aunque éstos mismos muestran debilidad en un (62%).

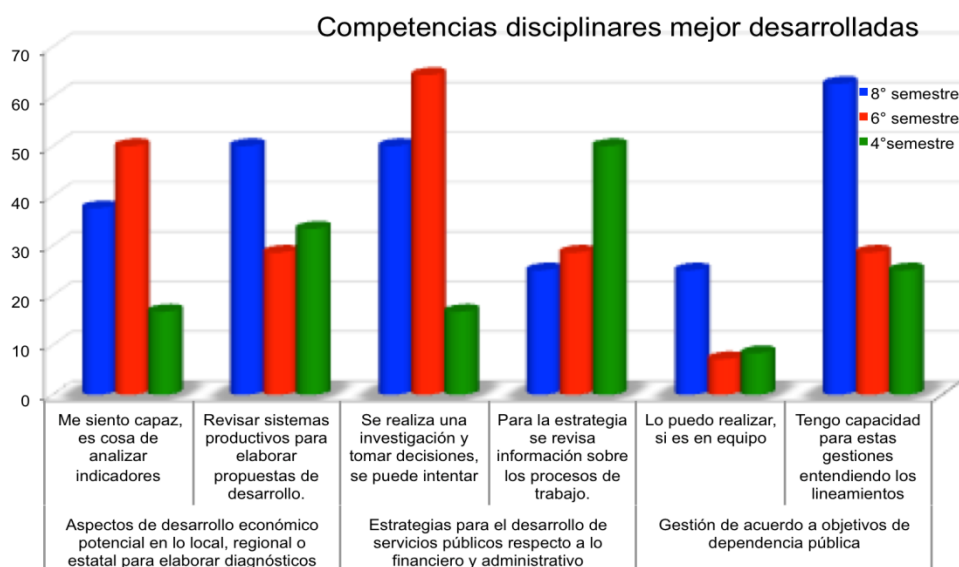
Grafica 6



Fuente: elaboración propia

En esta gráfica 6, podemos observar que los alumnos de octavo y sexto semestre realmente si tienen la capacidad para la toma de decisiones, en el caso de los del cuarto se muestra que no tienen muy desarrollada esta capacidad.

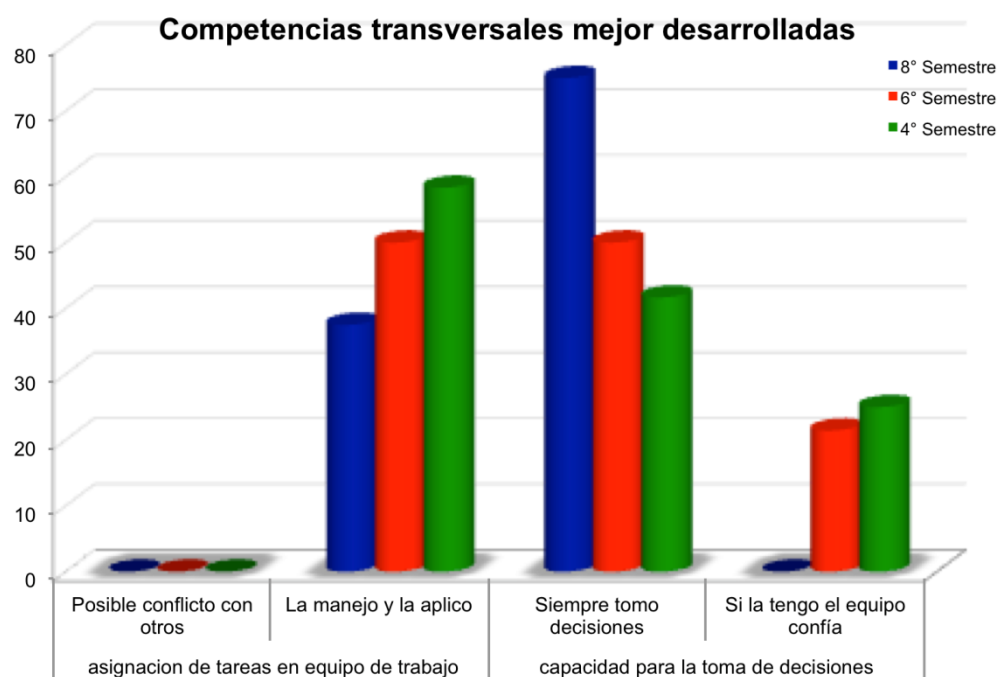
Grafica 7



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 7, se muestra que los alumnos del octavo semestre tienen mayor capacidad para realizar diagnósticos económicos en diversos contextos, además de tener competencias para realizar gestiones, en el caso del sexto aseguran más capacidad para definir estrategias de servicios públicos. En cuanto a los del cuarto semestre se manifiesta que estos alumnos, tienen escaso desarrollo en estas competencias disciplinares del programa

Grafica 8



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 8, se observa que los del cuarto, sexto y octavo semestre tienen buen desarrollo de la competencia transversal de trabajo en equipo, el caso de la competencia para la toma de decisiones los del cuarto semestre son los de mejor dominio y menos los del octavo se puede afirmar que tienen un manejo regular de estas competencias.

Conclusión

La evolución de las competencias que se están adquiriendo en el proceso de formación del programa de economía, en particular de las específicas de esta disciplina se muestra que los alumnos del octavo semestre tienen mejor desempeño un promedio de 85%, un poco menos los del sexto (80%) solo en el caso de dos competencias (capacidad para elaborar diagnósticos y desarrollo de servicios

públicos), en el caso de los del cuarto muestran un escaso desarrollo de las competencias analizadas.

De los resultados encontrados a partir de la percepción de los alumnos, en relación a las competencias transversales analizadas, se manifestó que los del octavo tienen manejo regular de la capacidad para la toma de decisiones, respecto a la competencia de asignación de las tareas en los equipos los del cuarto son los que mejor dominan esta capacidad.

En suma la evaluación de las competencias durante el proceso de su adquisición, es una necesidad que exige la congruencia entre lo que se establece en el proyecto curricular y lo que realmente está sucediendo; de lo que se encontró en este estudio, se puede observar que en general los alumnos que están a punto de egresar, han mostrado un dominio de bueno a regular de las competencias disciplinares aunque esto no es evidente de las genéricas. Por otro lado, del presente estudio se demuestra que también es necesario observar el nivel de adquisición de las competencias a partir de los testimonios de los mismos profesores y de los egresados, todo ello, con el de otorgarle pertinencia al trabajo académico de la comunidad de la institución.

Bibliografía

- Checchia, B., Iglesias, G. (2013). Demanda de los empleadores argentinos de competencias genéricas en graduados de ciencias empresariales y sociales: Un estudio en cinco ciudades. Debate Universitario. CAEE-UAI, Vol. 1, Núm. 2. 4-18.
- Díaz, M., Ramírez, S. y Ramírez, S. (2009). Competencias distintivas en el perfil del licenciado en sistemas computacionales administrativos egresado de la Universidad Veracruzana con relación a las profesiones afines. Revista Ciencia Administrativa Num. 2, 29-33. Recuperado de: <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/competencias2009-2.pdf>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). Metodología de la investigación. (4ª ed.) México. Mcgraw - Hill Interamericana.
- Roegiers, X. y Peyser Bief, A. (2007). La comunidad de prácticas curriculares Centroamericana y el trabajo de evaluación de competencias. El concepto y utilidad de la situación-problema. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710SanJose/evaluacion_de_competencias.pdf
- Maldonado-Rojas, M., Vidal-Flores, S., Royo-Urrizola, P. & Gómez-Urrutia, V. (2015). Evaluación de competencias genéricas en egresados de tecnología médica de la Universidad de Talca, Chile. FEM: Revista de la Fundación Educación

Médica, 18(5),
98322015000600010

353-359. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000600010>

- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica. Colombia: Universidad Surcolombiana- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/.../Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Torres-Coronas, T. y Vidal-Blasco, M.(2015) Percepción de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en la Educación Superior. Revista de Educación, 367. Enero-marzo 2015, pp. 63-90
Recuperado de: www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/re367283.pdf?documentId..
- Torrez, H., Tena, M., & González L. (2011). Co-evaluación de Competencias en el Proyecto Final de Carrera: Aplicación a la Titulación de Administración y Dirección de Empresas. Formación universitaria, 4(5), 37-44.
- Unidad Académica de Economía (2012). Plan de estudio del Programa de Economía.
- Urzua, H. & Garritz, R. (2008). Evaluación de competencias en el nivel universitario. [Ide@s CONCYTEG], Núm. 39.

Metodología para el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas constructivistas

Efraín Mejía Cazapa
efrain_476@hotmail.com

Universidad Autónoma de Guerrero
Eje de análisis: Prácticas educativas exitosas.
Tipo de trabajo: Aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

En los últimos 20 años, el eje curricular de las reformas educativas de los países europeos y americanos ha sido el enfoque por competencias, direccionado por una visión constructivista integrada con las ideas epistemológicas de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, entre otros.

Si bien, Tobón (2010) asume que el enfoque por competencias es una alternativa a los paradigmas tradicionales conductista, cognitivista y socio culturalista; también hace ver que este planteamiento curricular está relacionado con la teoría constructivista de la asimilación y acomodación, pues ésta genera a partir del estudio de problemas: 1) El desarrollo de aprendizajes significativos; 2) la formación integral y 3) las competencias necesarias para la autorrealización, el desarrollo socioeconómico y el emprendimiento en diversas áreas, entre otros aspectos.

Por ello, a pesar de que, en teoría, el enfoque por competencias prioriza el desarrollo de los saberes prácticos (actuaciones), a partir de planteamientos problemáticos; en la realidad esta situación no ocurre, pues la solución de los mismos, implica para el estudiante aprender socialmente:

- 1) Los conceptos, las leyes y teorías que le orienten a realizar el trabajo experimental, de tal forma, que potencie sus aprendizajes prácticos o en su caso: a realizar el trabajo experimental y/o de campo para aprender los respectivos elementos teóricos.
- 2) Los valores universales y las formas de conducirse en los espacios escolares y fuera de ellos.
- 3) A convivir con sus pares académicos, pero, además, a estrechar lazos de trabajo con sus docentes.

Pero independientemente de estas controversias y/o aclaraciones, para que el proceso educativo se desarrolle en torno al estudiante y sus aprendizajes, se requiere que, en las aulas, se utilicen estrategias pedagógicas que sean diseñadas

con problemas reales o parecidos a la realidad, que hagan posible la consecución de tal aspiración. En este sentido, el propósito del presente trabajo es:

Elaborar una metodología para el diseño y desarrollo de las siguientes estrategias pedagógicas constructivistas, que integre los ejes que tienen en común cada una de ellas, para facilitar su aplicación en las aulas, así como la formación integral de los estudiantes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABproyectos); Estudio de Casos y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Finalmente, el presente artículo tiene como soporte los resultados de la investigación documental denominada: “Estrategias constructivistas: teorías y método para aprender a resolver problemas y desarrollar competencias”. El diseño y desarrollo de esta investigación se orientó, por un lado, con las epistemologías de los constructivismo social y cognitivo y por otro, con los antecedentes y características de cada una de las estrategias pedagógicas mencionadas.

Sustentación

Antecedentes

Un caso, es un término polisémico; sin embargo, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua (2017), es un acontecimiento u hecho que se presenta en un determinado contexto. Por su parte, Pérez Uribe (2011) considera que se trata de una narración documentada de hechos reales o ficticios (problemas) que coadyuvan a desarrollar la capacidad de los estudiantes para observar, relacionar, comparar, analizar, trabajar en equipo y tomar de decisiones que coadyuvan a resolverlo. En una perspectiva complementaria, Muñoz y Santoyo (2007) plantean que un caso es la descripción estricta de un hecho real: no es un ejemplo, ni debe tomarse como tal. No es una situación buena o mala: es simplemente, lo que ocurre en una situación determinada.

Como estrategia de enseñanza, según Toller (2017), los primeros esbozos del método de casos empezaron a trazarse durante el siglo XIX, en la enseñanza del comercio y los negocios en las instituciones de educación superior de Francia y Alemania. Y de forma sistemática, en 1914, en la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard. A **Christopher Columbus Langdell** (1870), se le atribuye como el primer docente que utilizó esta estrategia en las aulas de dicha Universidad.

Por su parte, el aprendizaje Basado en Problemas (ABP) empezó a desarrollarse durante el año de 1966 en la Escuela de Medicina de la Universidad McMaster de Hamilton, Ontario, Canadá. El principal impulsor del ABP fue el Dr. John Evans (1966); sin embargo, a Howard Barrows (1969) se le atribuye como el primer docente que aplicó el ABP en las aulas de la mencionada Universidad. En la Escuela de Medicina de Macmaster se consideraba que con el ABP se formaban estudiantes con capacidades, por un lado, para realizar diagnósticos y formular hipótesis sobre las

enfermedades de sus futuros pacientes y por otro, para aceptar o rechazar dichas hipótesis. Los problemas que los docentes les planteaban eran diseñados con las bases datos de los diagnósticos de pacientes reales de las instituciones públicas de salud de Hamilton, Ontario, Canadá. Para darle viabilidad a la estrategia, los estudiantes resolvían los problemas con el apoyo de docentes- tutores que eran formados en las orientaciones psicopedagógicas de la misma.

De acuerdo con Espíndola (1996), las fases de la estrategia desarrollada por Barrows (1986, 1996) y otros docentes de la Universidad de Mac master consta de seis etapas: 1) Planteamiento de un caso: un paciente y su situación; 2) registro e interpretación de la información dada por el paciente; 3) formulación de Hipótesis que explique la enfermedad del paciente; 4) búsqueda de información, principalmente de laboratorio con la cual sea posible corroborar y/o descartar las hipótesis formuladas; 5) reformulación del problema de acuerdo con la nueva información obtenida y 6) toma de decisiones sobre el tratamiento que debe ser el paciente para la solución del problema que padece.

Finalmente, la estrategia del ABProyectos tal y como hoy en día se le conoce, ha sido el resultado de las aportaciones que han realizado expertos en el tema. Sus antecedentes más cercanos se encuentran en el trabajo realizado por Kilpatrick (1918) en su ensayo: "The proyect method, the use of the purposeful act in the educative process". Desde su publicación hasta la actualidad ha sido considerado como:

- El trabajo de mayor consistencia teórica y metodológica que se ha escrito hasta el momento de su publicación sobre el aprendizaje basado en problemas.
- La mejor expresión operativa de las ideas de John Dewey.
- Una de las mejores estrategias que promueven el aprendizaje autónomo, así como la formación centrada en el estudiante.

En su ensayo, Kilpatrick (1918) precisó que el método de proyectos es un conjunto de acciones (prácticas) planificadas que están orientadas a la resolución de problemas reales; por ejemplo, como el que presenta la escrituración de una carta, la memorización de un poema, o la resolución de un problema matemático. Además, argumentó que la estrategia se trata de un acto intencional que se puede utilizar en los diferentes espacios disciplinares que componen una malla curricular, para atender los comportamientos de los estudiantes que deriven de la gestión del proceso educativo. Con relación al rol del estudiante, planteó que, si éste atiende un proyecto desde su selección hasta su ejecución, mejora su autoestima, así como su capacidad para planificar, ejecutar y juzgar sus resultados. Asimismo, Kilpatrick estimó, por un lado, que las etapas de la estrategia constan de cinco fases: 1) propósitos, 2) planeación, 3) ejecución, 4) evaluación y 5) juicios, y por otro, que pueden existir cuatro clases de proyectos: **1) de creación o producción de un objeto específico; 2) de apreciación, recreación o consumo; 3) para resolución de problemas y 4) para la adquisición de un aprendizaje o adiestramiento específico.**

A pesar de sus diferencias, cada una de estas estrategias pedagógicas se diseñan con preguntas abiertas, principalmente. Con su diseño y desarrollo se coadyuva a: Potenciar el crecimiento de las funciones cognitivas superiores; promover el auto aprendizaje; entre otros aspectos educativos.

Elementos teóricos

En el presente trabajo, el diseño y la propuesta de ejecución de las estrategias pedagógicas activas, se fundamenta en los principios generales de los constructivismos social y cognitivo, representados por Vygotsky y Piaget, respectivamente.

Para el constructivismo cognitivo, una de las aportaciones de Piaget (1991) que ha incidido significativamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en la investigación científica, ha sido haber delineado las ideas que expresan cómo el estudiante construye su propio conocimiento a la hora de intervenir en la solución de los problemas de su realidad. Así, a diferencia de los empiristas que creen, por un lado, que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, y por otro, que el sujeto (estudiante) y el objeto son entidades independientes, Piaget (1991) piensa que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino es producto de la intervención del estudiante sobre la misma en dos procesos biológicos: 1) Asimilación y 2) acomodación.

Por otra parte, considera que el desarrollo cognitivo que se inicia con el nacimiento de la persona y termina en su vida adulta, es similar al crecimiento paulatino del cuerpo humano dirigido hacia un equilibrio estable o punto donde deja de hacerlo; sin embargo, cree que entre ambas clases de equilibrios existen diferencias sobresalientes, pues mientras que el que alcanza el cuerpo humano es más inestable, porque cuando llega al punto más alto de su desarrollo, inicia una involución que le conduce a la vejez; las funciones de la inteligencia y la afectividad tienden hacia un equilibrio más estable, que no indican su decadencia, sino su crecimiento.

Para Piaget (1991), desde la perspectiva del equilibrio estabilizador, la evolución mental del niño y el adolescente es una construcción continua:

Comparable a la edificación de un gran edificio que, con cada adjunción, sería más sólido, o más bien, al montaje de un sutil mecanismo cuyas fases graduales de ajustamiento tendrían por resultado una ligereza y una movilidad mayor de las piezas, de tal modo que su equilibrio sería más estable. (p.12)

En el proceso de construcción de cada una de las etapas de este gran edificio del desarrollo cognitivo, distingue la presencia de dos elementos básicos de su

epistemología, que marcan puntos diferentes y comunes que se presentan en las mismas:

1. Estructuras variables (intelectuales y afectivas), que son las que definen las formas o los estados sucesivos de equilibrio mental, y
2. Un funcionamiento constante de la mente desencadenado por el propio sujeto, bajo la forma de una necesidad afectiva o intelectual (problema), que la inteligencia intenta comprender o explicar, que asegure el paso de cualquier nivel al siguiente, a partir de la construcción de explicaciones (que caractericen cada nivel de desarrollo cognitivo alcanzado).

En las etapas de desarrollo cognitivo, ve que a través del análisis de las estructuras variables que componen a cada una de ellas, es posible obtener datos que evidencien las particularidades y diferencias de las habilidades afectivas e intelectuales de la persona desde su nacimiento hasta la adolescencia. Para él, “las estructuras variables son las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social” (Piaget, 1991, p. 13). Asimismo, asume que estas estructuras variables aparecen en cuatro etapas del desarrollo cognitivo de los niños y los adolescentes: 1) Pensamiento sensorio-motor (del nacimiento a los dos años; 2) preoperacional (de los dos a los siete años); 3) operaciones concretas (de 7 a 11 años) y 4) operaciones concretas (de 11 a 12 años en adelante). Cada una de estas etapas, considera que expresan las habilidades cognitivas que el niño ha alcanzado para resolver problemas de diferente grado de dificultad. Así, mientras que, en la primera etapa, el niño apenas cuenta con habilidades prácticas para interactuar y/o resolver problemas que se le presentan en el medio, en la última etapa, ya es capaz de hacerlo con el apoyo de operaciones formales.

En este sentido, según Piaget (1991), el niño y/o adolescente potencia sus capacidades cognitivas y afectivas, gracias a su intervención en la solución de situaciones problemáticas (necesidades); sin embargo, cree que cuando ya ha resuelto el reto, sus acciones terminan, pues éstas, ya han producido los conocimientos respectivos. Asimismo, piensa que independientemente de la edad de la persona, las necesidades son las que propician la asimilación del mundo externo (información nueva) a las estructuras ya construidas (conocimiento viejo), así como la acomodación y/o ajustes de éstas de acuerdo con las transformaciones experimentadas.

A diferencia de Piaget, para Vygotsky (2009), el ser humano no es solo un ser biológico, sino un sujeto que resulta de la interacción que se da entre personas, a través de la mediación del lenguaje. En este sentido, piensa que el aprendizaje es una actividad social que se da primero en grupo de personas y posteriormente de forma individual, pues el grupo social es el que proporciona a las personas, los escenarios socio – culturales que han de ser internalizado por ellas.

En cuanto al significado que tiene aprender en grupo, sostiene que el aprendizaje que se logra socialmente, a las personas les proporciona conocimientos que le permiten, por un lado, aprender a lo largo de la vida por medio de la reinterpretación (interiorización o internalización) de los significados de los hechos que percibe en el contexto social y por otro, desenvolverse mejor en los distintos escenarios del mismo: escuela, espacio laboral, familia, entre otros.

En otro sentido, mientras que, para Piaget, el sistema cognitivo es quien estructura los significados de las palabras, textos, o eventos que pasan en el contexto, para Vygotsky, es la interacción social producida por la mediación del lenguaje quien lo estructura. Así, “los niños resuelven tareas prácticas con ayuda del lenguaje, así como la de sus ojos y de sus manos” (Vygotsky, 2009 p. 49). Durante la realización de la tarea, “el niño que utiliza el lenguaje divide la actividad en dos partes consecutivas. Planea cómo resolver el problema por medio del lenguaje y luego lleva la solución a través de la actividad abierta” (Vygotsky, 2009, p. 50).

En la escuela, para esclarecer la relación que existe entre las capacidades para aprender (aprendizaje) y el desarrollo cognitivo de los niños, introdujo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para construirlo, lo hizo con la realización del siguiente estudio:

Seleccionó a dos niños de 8 y 10 años de edad con el mismo desarrollo mental, para resolver con su apoyo un problema de un grado de dificultad correspondiente a los ocho años. Desarrollado el experimento, los datos que obtuvo le mostraron dos elementos básicos: 1) La capacidad de los niños para resolver problemas variaba, ya que uno demostró que podía trabajar con problemas correspondiente a 12 años y el otro a nueve y 2) ambos niños no contaban con la misma edad mental (edad que alcanza una persona de acuerdo a su desarrollo cognitivo). Con esta información, demostró que la diferencia entre los 12 y 8, o 9 y 8 años era la ZDP:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Desde esta perspectiva, según Vygotsky (2009), si el niño ya resuelve problemas de forma independiente, evidencia que las funciones que coadyuvan a que lo haga ya han madurado. De forma complementaria, hace ver que la ZDP determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí mismos, sino con el apoyo de un experto, es quien define las funciones que no están en maduración, pero que en un futuro contarán con una maduración, pues se encuentran en un estado embrionario. Por lo que la ZDP “nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en proceso de maduración” (Vygotsky, p. 134).

Para Vygotsky (2009), las funciones mentales de los seres humanos, son de dos clases: 1) Inferiores y 2) superiores; las primeras, son aquellas con las cuales el ser humano nace y están determinadas genéticamente por lo que las personas hacen producto de una reacción (inteligencia práctica) o respuesta al ambiente. Mientras que las segundas, son las que se producen a partir de la interacción social permeada por la cultura de la sociedad a la que pertenecen las personas, caracterizada por los conocimientos, las costumbres, y el lenguaje compartido por sus integrantes. Sin embargo, cree que, de todos estos componentes de la cultura de una sociedad, el lenguaje es el que más influye en el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores y el pensamiento de las personas, pues es el medio, por el cual, se comunican y aprenden cotidianamente.

Por otro lado, Vygotsky plantea que el desarrollo de las funciones superiores de las personas, primero se producen externamente con el apoyo de un mediador (experto, docente, familiar, amigo) y posteriormente de forma interna, a través del crecimiento de procesos de significación (interiorización). Además, asume, por un lado, que, durante el desarrollo de las funciones superiores, el sujeto que media recurre a distintos instrumentos de mediación tales como: imágenes, signos, audios, entre otros y por otro, el aprendizaje va de lo externo a lo interno.

Para Vygotsky, el grado de desarrollo de las funciones superiores que se desea que una persona logre con una buena educación, lo define la ZDP. Por ello, piensa que la formación de las personas debe centrarse en la potenciación de la ZDP, a partir de la construcción de relaciones entre el sujeto que aprende - el mediador y el objeto de conocimiento, pues la relación entre el sujeto y el objeto no es capaz de propiciar el desarrollo cognitivo.

En la escuela, considera que los docentes deben determinar la ZDP en que se encuentran los estudiantes, para que, a partir de ella, establezcan los objetivos que le orienten a trazar las actividades necesarias, que coadyuven a mejorar los aprendizajes, así como las funciones superiores. Si no hacen esta tarea, cree que su trabajo estaría orientado exclusivamente al logro de aprendizajes correspondientes a niveles evolutivos ya alcanzados, por lo que, en este caso, el aprendizaje de sus estudiantes siempre se mantendrá detrás del desarrollo cognitivo. Además, sostiene que solo en el caso de que los docentes tengan claro el significado educativo de la ZDP, permitirá que el aprendizaje preceda al desarrollo cognitivo.

Aportaciones: Diseño y ejecución de las estrategias pedagógicas activas

De acuerdo con lo expuesto en los fundamentos y antecedentes, para hacer posible la autogestión de los aprendizajes y la formación integral, las estrategias pedagógicas se deben diseñar a partir de planteamientos problemáticos que se correspondan con las necesidades cognitivas, afectivas, sociales, y culturales del estudiante. Para que su diseño sea más consistente, es recomendable que lo haga el

docente (de preferencia de forma colegiada), a partir de la consumación del siguiente procedimiento:

1) Elegir el problema de acuerdo con los contenidos que se van a trabajar con los estudiantes; 2) valorar la calidad del problema a partir de criterios de complejidad, viabilidad y pertinencia (para ver si vale la pena diseñarlo); 3) hacer acopio de información sobre el problema elegido en bancos de información digitalizados, bibliotecas escolares, hemerotecas, entre otros sitios; 4) recrear la situación problemática en no más de una cuartilla, de tal forma, que al lector le quede claro el lugar y las condiciones en que se presenta y 5) acompañar a la recreación de la situación problemática con preguntas abiertas que propicien conflictos cognitivos, así como motivación para buscar y procesar nueva información sobre la misma.

Respecto a la naturaleza de las preguntas que se formulen, se debe tomar en cuenta que tengan correspondencia con el modelo de investigación desde donde se va a estudiar el problema: Cuantitativo y/o cualitativo, e inclusive, del mixto. Así, de acuerdo con el modelo de investigación cuantitativo, las preguntas se agrupan en cuantitativas y cualitativas.

1. **Preguntas cuantitativas.** Son las que muestran la relación entre dos o más variables que se puede medir con los métodos de medición convencionales. Conforme con Lund (2010) es posible clasificarlas en tres grupos: 1) descriptivas; 2) comparativas y 3) correlacionales.
 - **Preguntas descriptivas:** Son las que delinear exclusivamente las variables que se van a medir de la unidad de análisis (fenómenos naturales, personas, organizaciones sociales, entre otros). Por lo regular, los enunciados de las preguntas de esta clase se inician con un ¿Cuál es? ¿Cuánto? ¿Con qué? ¿Qué?, entre otras expresiones.

Ejemplo: ¿Cuál es el grado de obesidad de los niños que estudian la primaria en el Puerto de Acapulco, Guerrero, México?

- **Preguntas de investigación comparativas.** Enuncian la medición de una o más variables en dos o más grupos (unidad de análisis) con el propósito de establecer en dichos grupos sus diferencias. El enunciado de esta clase de preguntas comienza con el cuestionamiento cuál es la diferencia del valor de la o las variables en dos o más grupos.

Ejemplo: ¿Cuál es la diferencia del grado de obesidad de los niños y de las niñas que estudian la primaria en Acapulco, Guerrero?

- **Preguntas de correlación.** Estas preguntas se caracterizan en que describen la correlación entre una variable dependiente y una variable independiente.

Por lo general, el enunciado de estas preguntas inicia con un cuál es la relación entre una variable X (independiente) y otra variable Y (dependiente).

Ejemplo: ¿Cuál es la relación entre la edad y el grado de obesidad de los niños que estudian la primaria en Acapulco, Guerrero?

2. **Preguntas cualitativas.** son las que delinean la relación de variables que no se pueden medir por los métodos convencionales, pues se tratan de cualidades o atributos que solo es posible describirlos. Por ejemplo, como son los casos de las variables género, preparación académica, condición laboral, entre otras.

Al igual que las preguntas cuantitativas, las preguntas cualitativas desde el modelo de investigación cuantitativo se pueden clasificar en descriptivas, comparativas y correlacionales.

- **Preguntas descriptivas.** Son las que expresan la variable que se va a medir (cuantificar) en la unidad de análisis. Por lo general, la narración de esta clase de preguntas puede comenzar con ¿Cuál es? ¿Cómo? ¿Con qué? ¿Qué?

Ejemplo: ¿Cuál es el estatus social de los docentes que laboran en la Educación Media Superior de Guerrero, México?

- **Preguntas de investigación comparativa.** Son las que expresan la medición de una o más variables en dos o más grupos (unidad de análisis). Casi siempre, el enunciado de esta clase de pregunta empieza con un cuál es.

Ejemplo: ¿Cuál es la diferencia del estatus social de los profesores y de las profesoras de la Educación Media Superior de Guerrero, México?

- **Preguntas correlacionales.** Son las que describen la correlación entre una variable dependiente y una variable independiente.

Ejemplo: ¿Cuál es la relación entre el género y la categoría de contratación de los docentes que laboran en las escuelas de primarias de Acapulco, Guerrero?

En el caso del modelo de investigación cualitativo, las preguntas que orientan la búsqueda de la propuesta de solución de los problemas son cualitativas (abiertas), poco estructuradas y generales. Casi siempre, en lugar de mostrar la relación de variables que se van a manipular, controlar y a medir, coadyuvan a que el investigador centre su trabajo más en el qué y en el cómo del objeto de conocimiento o en la descripción de experiencias específicas. Para aclarar los puntos anteriores, a continuación, se presentan ejemplos de esta clase de preguntas:

1. ¿Qué significado le dan al día de muertos, los pueblos originarios de la Región de la Montaña del Estado de Guerrero, México?
2. ¿Cómo festejan el día de muertos, los pobladores originarios de la Región de la Montaña del Estado de Guerrero, México?
3. ¿Por qué festejan el día de muertos, los pobladores originarios de la Región de la Montaña del Estado de Guerrero, México?

En el diseño de este tipo de preguntas, es recomendable tomar en cuenta las siguientes tres sugerencias: 1) Identificar el problema (unidad de análisis); 2) seleccionar el tipo de pregunta más apropiada para el estudio del problema y 3) redactar la o las preguntas de tal forma que esté expresado el qué o el cómo. Los investigadores que recurren a esta clase de preguntas, son principalmente de las ciencias sociales y humanas; sin embargo, los investigadores del resto de los campos del conocimiento también recurren a esta clase de preguntas, sobre todo, en aquellos aspectos disciplinares que tienen que ver con los datos históricos de la ciencia.

A modo de ejemplos: Diseños de problemas y/o estrategias

Si se trata de un caso (cuantitativo-descriptivo), diseñado con los contenidos básicos de un curso de estadística para estudiantes de preparatoria, el problema (estrategia) puede quedar planteado de la siguiente forma:

Jair: un caso de perseverancia

Jair, es un estudiante sobresaliente del tercer año de una Escuela Preparatoria del Estado de Guerrero, México. Él vive en un desarrollo de 100 casas-habitación de una colonia popular de Acapulco, Gro. Como ya llevó un curso básico de estadística, su maestra de informática le encargó que diseñe y aplique en el desarrollo donde vive una encuesta para saber, por un lado, a qué actividad se dedican sus vecinos y por otro, el tipo de Tics que utilizan cotidianamente. Para orientar el desarrollo de su trabajo, así como resolver el caso, Jair y sus compañeros plantearon las preguntas siguientes: ¿Cuántas personas habitan en el desarrollo? ¿Dónde laboran los adultos? ¿Dónde estudian los niños y jóvenes? ¿Qué Tics utilizan los habitantes del desarrollo? ¿Quiénes usan las TIC? ¿Cuándo utilizan las TICS? ¿Cómo utilizan

Por el contrario, si es un estudio cualitativo diseñado con contenidos de Historia Regional sobre las costumbres y creencias de los pueblos originarios de la Región de la montaña del Estado de Guerrero, México, el problema puede quedar planteado así:

Caso: Guerrero, costumbres y creencias

En la Montaña de Guerrero, el **día de muertos** es una **celebración popular mexicana para honrar a las personas fallecidas**. Tiene lugar el día **2 de noviembre**, aunque se empieza a celebrar desde el día primero del mismo mes. Su origen se remonta a las **culturas mesoamericanas** que habitaban el territorio mexicano antes de la llegada de los españoles, como las etnias mexica, maya, mixteca, texcocana, zapoteca, tlaxcalteca y totonaca. Originalmente, según el calendario mixteca, se celebraba durante el noveno mes del año solar. Pregunta: ¿Qué significado le dan al día de muertos, los pueblos originarios de la Región de la Montaña del Estado de Guerrero, México?

Independientemente de la naturaleza del trabajo que se realice, una vez que se diseñe el problema, lo que sigue es plantearlo a los estudiantes para que lo analicen y resuelvan; sin embargo, es prudente que previo a ello, el docente trabaje con ellos en torno al diseño de hipótesis, pues durante el proceso de búsqueda de solución del problema, se van a utilizar, ya sea para aceptarlas o rechazarlas o para construirlas con base a la información que se obtenga de las respuestas a las preguntas formuladas. Por ello, al docente, le sugerimos tomar en cuenta los siguientes puntos:

Las hipótesis son suposiciones (afirmaciones) definidas por el investigador sobre el comportamiento de las variables que componen al problema, que se va a estudiar. Desde el modelo de investigación cuantitativo, se pueden clasificar como de investigación, nulas, alternativas y estadísticas.

- Hipótesis de investigación (H_i). Son suposiciones que expresan la relación que guardan las variables del problema de investigación.
- Hipótesis nula (H_0). Son afirmaciones que dejan ver la relación que guardan las variables del problema, pero que rechazan a la Hipótesis de Investigación (H_i).
- Hipótesis alternativa (H_a). Son proposiciones que evidencian la relación de las variables del problema, pero que son alternativas a las Hipótesis de Investigación, así como a la Hipótesis nula.
- Hipótesis estadística. Es la transformación de las H_i , H_0 , e H_a en expresiones numéricas.

Para el trabajo de investigación científica, la hipótesis es de vital importancia para el mismo, pues es la que orienta al investigador a diseñar y aplicar actividades que coadyuven a comprobar o rechazar a la misma y desde luego, que auxilien a resolver el problema.

Desde la perspectiva del modelo de investigación cualitativa, a pesar de que los planteamientos problemáticos se realizan con preguntas que delinean relaciones de variables no cuantificables; la metodología que se utiliza para diseñar hipótesis se corresponde con la del modelo de investigación cuantitativo.

Por tanto, independientemente de la postura epistemológica desde donde se estudien los problemas, a la hora de la formulación de la hipótesis, es bueno que se parta de un análisis profundo de los siguientes cinco elementos: 1) El escenario del problema; 2) las preguntas de investigación; 3) la unidad de análisis; 4) las variables presentes en la enunciación de las preguntas; y 5) los objetivos de la investigación.

A modo de ejemplos: Diseño de hipótesis

a) Estudio cuantitativo:

¿Cuál es el grado de obesidad de los niños de primaria del Puerto de Acapulco, Guerrero, ¿México?

Hipótesis: La obesidad de los niños que estudian la primaria en Acapulco Gro., oscila entre 35-39.9 Kg. /m² (Índice de Masa Muscular).

b) Estudio cualitativo

¿Qué significado le dan al festejo del día de muertos, los pueblos originarios de la Región de la Montaña del Estado de Guerrero, México?

Hipótesis: Las diferentes etnias de la Región de la Montaña del Estado de Guerrero, México, festejan el día de muertos **para** honrar y celebrar la vida de las personas fallecidas **con ofrendas y altares en su memoria dentro de las casas, pues** creen que éstas siguen viviendo como seres espirituales tras su muerte, y que los que viven pueden hacer algo para ayudarles a alcanzar la mejor existencia posible.

Aclarado lo de la hipótesis, cada una de las estrategias pedagógicas, el docente puede coordinar su desarrollo en cinco etapas: 1) Presentación de la estrategia; 2) presentación y análisis del problema; 3) diseño del plan de solución del problema; 4) ejecución del plan de solución y 5) presentación de resultados y retroalimentación. Las principales acciones que el estudiante puede realizar en cada una de estas etapas, son las siguientes: En la primera etapa, se apropia de las características de la estrategia, mientras que, en la segunda, en equipo, analiza el problema, procurando determinar lo que sabe y no sabe y lo que debe saber acerca el mismo para resolverlo, principalmente en torno su naturaleza y el contexto donde surgió. En la tercera etapa, con base a los resultados del análisis realizado, planea la resolución del problema y en la cuarta etapa, ejecuta las actividades planificadas. Finalmente, presenta a sus pares las evidencias que muestren cómo resolvió el problema planteado: informe escrito, diseño de hipótesis, puesta en escena de una

obra de teatro, el diseño de una máquina, entre otras. Asimismo, evalúa su trabajo (autoevaluación) y la de sus pares (coevaluación).

Durante el desarrollo de cada una de las etapas de las estrategias pedagógicas, se recomienda utilizar recursos didácticos que coadyuven a los estudiantes a potenciar sus capacidades para resolver problemas. Por ejemplo, en la primera etapa de la ejecución de la respectiva estrategia, es prudente utilizar los organizadores previos, pues éstos, permiten activar los conocimientos previos o crearlos, cuando el estudiante no cuente con ningún elemento cognitivo para iniciar el proceso de resolución del reto que enfrenta. Por ejemplo, antes de analizar el problema, al estudiante se le puede sugerir la lectura de un texto temático, que le permita asimilar la información nueva que derive del estudio de las respectivas situaciones problemáticas. Otros recursos didácticos que se pueden utilizar en el aula, son entre otros los siguientes: software educativo, videos, periódicos, y artículos científicos.

Conclusiones

En el aula, una de las mejores formas de que la gestión del proceso educativo se realice en torno al estudiante y su aprendizaje, es con el desarrollo de las estrategias pedagógicas activas, pues a través de planteamientos problemáticos, el estudiante desarrolla sus capacidades para comunicarse a través de espacios digitalizados, convivir con sus pares, y tomar las mejores decisiones que le conlleven a resolver el problema y desde luego, a aprender a aprender.

Fuentes de consulta

- Espíndola Castro, José Luis (1996). " Métodos para fomentar el pensamiento crítico", en Reingeniería Educativa. México, ANUIES.
- Pérez Uribe, Rafael Ignacio (2011). Metodología para la estructuración y desarrollo y evaluación de casos: Colombia. Ed. Universidad EAN.
- Piaget, Jean (1991). Seis estudios de psicología. España: Editorial Labor, S.A
- Tobón, Sergio et al (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Ed. Pearson
- Williams Heard Kilpatrick (1929). The proyect method, the use of the purposeful act in the educative process: USA. Ed. Columbia, University.
- Toller, Fernando M. (2017). Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso.
- Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/1276>
- Vygotsky, Lev s (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Ed. Crítica-Barcelona (biblioteca de bolsillo).
- Lund, Adam and Lund, Mark. 2010. Lund Research Ltd. Types of quantitative research question. <http://dissertation.laerd.com/articles/types-of-quantitative-research-question.php>

Experiencias significativas que transforman al hombre de hoy

Luz Mila Morales Pacagui
luzmila64@gmail.com

Universidad Santo Tomas, Villavicencio – Meta Colombia
Eje de análisis: Prácticas educativas exitosas
Tipo de trabajo: aportaciones

Introducción

El joven de hoy necesita involucrarse en un proyecto de vida a partir de experiencias significativas; buscando en el mañana un hombre sabio, sensible, es decir un hombre íntegro que permanezca en constante búsqueda de una identidad personal y cultural.

¿Será que el joven de hoy puede cambiar su modelo de vida sin ser afectado... por los fenómenos sociales, políticos, económicos que ofrece el medio?

Desde las asignaturas humanísticas de la Universidad Santo Tomás de la sede de Villavicencio contamos con cátedras opcionales una de ellas es Identidades Culturales que al enseñarla en el aula, observamos que en nuestra comunidad tenemos seres humanos capaces de soñar, de asistir a prácticas por fuera de un horario, muchas veces establecido en horas de la noche, fines de semana, festivos que querían visualizar el mundo fuera de su casa, la protección de sus padres, la Universidad y la misma sociedad consumista de clubes, centros comerciales, tabernas y otros. Para gran sorpresa a medida que se iniciaron las actividades concernientes al currículo y a la temática de la cátedra ellos proponían ejercicios y prácticas en escenarios diferentes al de la Universidad. Llegando incluso a invitar a sus padres de familia y miembros de su comunidad a que miraran esos grupos sociales vulnerables, excluidos no ejerciendo la crítica mordaz de su problemática sino buscando soluciones y hallando el porqué de tanto conflicto.

Sustentación

¿CÓMO SE HIZO? (Investigación; campo abierto)

Se empleó una observación directa donde cada estudiante lograba sin timidez alguna sumergirse en la comunidad que visitábamos y identificando la problemática no como algo meramente asistencial sino sensibilizándose frente a la verdadera realidad social y a la vez buscando soluciones a largo plazo.

En ese sentido la Universidad Santo Tomás en Villavicencio despliega su apuesta pedagógica a la construcción de Región y ciudadanía a partir de la Cátedra de Identidades Culturales y Justicia Social la cual adopta la figura modélica Bartolomé de las Casas O.P. y se establece lazos con diferentes actividades de extensión de cátedra y de proyección social, teniendo en cuenta que los estudiantes están inmersos en una sociedad de culturas compartidas, donde no solo tienen influencia personas de otras regiones sino también, cambios acelerados de tipo económico, político, social y cultural.

De esta manera a partir desde una perspectiva teórico - hermenéutica se realizó la investigación Las formas discursivas de los estudiantes de la Usta Villavicencio y su determinación en la identidad y la construcción de los lazos sociales (López, 2011) por medio de la herramienta de los grupos focales, teniendo como objetivo analizar los diferentes discursos de los estudiantes y su influencia en la identidad y la construcción de los lazos sociales.

Resultados o aportaciones

Como resultado de la investigación se descubre la influencia de la cultura hegemónica en la construcción de la identidad de los estudiantes de la Usta, esta entendida desde Juliano, 2006 como aquello que solo incluye elaboraciones con prestigio y tiene funciones instrumentales que permiten un control efectivo del mundo como legitimando las asimetrías sociales en que se apoya dicho control mientras que lo opuesto es la cultura popular la cual se desarrolla en sectores con escasos reconocimientos sociales.

De otra parte se analizó a través de los discursos de los sujetos de la investigación que en la actual sociedad llanera se encuentra estratificada por centros de poder impersonales y en relación con la cultura popular los discursos son difusos escasos y fragmentados.

Igualmente, esta cátedra, como las demás cátedras opcionales contribuye en el esfuerzo que hace la universidad en función de la formación integral desde una perspectiva humanista y en respuesta a la misión institucional. Además, busca retomar el pensamiento en torno a problemas actuales de la identidad personal, de género, nacional y regional.

A partir de esta óptica se ve la necesidad de contribuir a reconstruir la identidad cultural propia y el reconocimiento de otras, esta pérdida de identidad de la región tuvo como causa el desplazamiento de las comunidades de Boyacá, Santander, Cundinamarca y otros departamentos que desde 1970 tomaron la región como lugar apropiado para los grandes cultivos de coca y marihuana que generó desabastecimiento agrícola y pérdida de identidad como una región que se consideraba la despensa de Colombia que trajo como consecuencia la violencia, el auge del narcotráfico y el alto costo de vida, donde sus habitantes dejaron las aulas

escolares para ir a “raspar coca”, estos jóvenes ilusionados con el dinero fácil en su mayoría terminaron pagando largas condenas o asesinados.

Según Alfredo Molano, (Colombia, Febrero 12 de 2015) en su artículo “De los Llanos y selva a mediados de la década del setenta fue introducida desde la costa atlántica la marihuana y poco a poco el cultivo de coca comercial. Los colonos, los empresarios y las autoridades locales advirtieron que se trataba de una actividad económica muy rentable, que a unos les permitía salir de la bancarrota; a otros concentrar capitales, y a los últimos, beneficiarse económicamente de sus cargos. Así que la oposición a los nuevos cultivos fue retórica.

La región más activa en integrantes a la nueva economía fue el sur del Meta y el norte de Caquetá. La bonanza marcó el inicio de una nueva ola de migración heterogénea en sus condiciones sociales, y múltiple en sus orígenes regionales. El poblamiento de zonas baldías, unas, y ocupadas por comunidades indígenas, otras, conoció un ritmo hasta entonces inédito. Al mismo tiempo y por idéntica razón el cultivo y el procesamiento de coca fue integrando otras regiones al norte del río Meta y al sur de Caquetá.

Otro de los factores que ha contribuido en forma desfavorable en la identidad cultural son los megaproyectos transnacionales que están expoliando el territorio y afecta radicalmente la idiosincrasia de los hombres y mujeres de la tierra llanera.

Por ello se proponen actividades de extensión de cátedra y de proyección social, para continuar con espacios que empoderan a los estudiantes en la observación, reflexión, análisis, crítica, creatividad, y la construcción de lenguajes propositivos, que brinden la posibilidad de construir lazos sociales con minorías étnicas, población vulnerable, marginada y grupos que forman subculturas; fortaleciendo valores, en la persona y su dignidad a través del conocimiento y restablecimiento de los derechos humanos: como una sociedad justa, equilibrada y el respeto por las diferencias. **Ley 1620 del 15 de marzo de Convivencia Ciudadana.** *"por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar"*

Dentro de las actividades lideradas desde la cátedra Bartolomé de las Casas se ha dado paso a cuatro encuentros de Humanidades, los cuales surgieron de una actividad extra clase denominada muestra Antropológica. El primero se llevó a cabo en 2009, se centró en el tema de la cultura y se denominó **“PRIMER ENCUENTRO DE ANTROPOLOGIA REGIONAL: Contemporaneidad Llanera”**; este primer encuentro se centró en un dialogo multiétnico e interdisciplinar en el que participaron grupos diversos grupos étnicos y pluriculturales; a través de actividades como la galería de arte, conferencias desde las diferentes posturas antropológicas (políticas, económicas, cultural), y exposiciones de los estudiantes sobre sus proyectos de investigación de aula alrededor del tema de la antropología desde una mirada desde la región. Este evento se realizó en plaza pública (parque Santander, casa de la cultura y casa hostel Nephila de arte de la ciudad de Villavicencio.

En el desarrollo de esta actividad se reconoció la necesidad de brindar elementos para la formación de valores sociales, políticos y espirituales que permitan reorientar el rumbo de nuestra sociedad además de la participación activa y motivadora de los diferentes grupos (conferencistas, artistas, estudiantes y comunidad en general) lo cual permitió cumplir a cabalidad con los objetivos propuestos. Surge la idea de plantear la institucionalización del Encuentro Regional de Antropología; pues permite hacer práctica y vivencial una asignatura al servicio de la construcción de un mejor ser humano para la sociedad.

Por otra parte **EL II ENCUENTRO DE ANTROPOLOGIA REGIONAL** realizado en el año 2010 se denominó la antropología vista desde el **bicentenario del descubrimiento de América**; sus logros fueron que el estudiante interpretara desde la historia de la independencia Colombiana la diferente apuesta antropológica donde se comparó nuestro mundo nativo con un mundo impuesto que nos enseñó a ser dependientes y que aun en el siglo XXI las generaciones siguen comportándose como tal. La actividad se desarrolló a través de la recreación teatral de un túnel de Ariadna.

De otro lado **EI TERCER ENCUENTRO DE HUMANIDADES** se marcó en una apuesta por las humanidades y por ello se modifica el nombre de encuentro antropológico a encuentro de humanidades que se denominó **LA CULTURA - IDENTIDAD - LA DIVERSIDAD**, para este se generó un espacio que propiciara la intimidad y la introspección para la reflexión por ello se realizó al interior de la Universidad campus de Loma Linda, dando inicio con la aplicación de la metodología del caleidoscopio en las que los docentes participaron sobre las temáticas ya propuestas y el escenario se recreó con un bar de los derechos humanos que abrió espacio a las diversas expresiones artísticas como (Fotografía, canto, cuentería, narrativa, cine) todo ello entorno a un compartir.

Por último, **EL IV ENCUENTRO DE HUMANIDADES** del 2013 tuvo como objetivo la temática **“Región y Ciudadanía”** cuestionando por la manera ¿cómo los rasgos identitarios de las comunidades llaneras re significaban la manera de ser ciudadanos en la actualidad? Así, los encuentros de humanidades se han convertido en escenarios de discusión y reflexión que nos permite asumir la región a partir del reconocimiento y la reconstrucción de lo que hemos sido y seremos como habitantes de una región próspera.

Otras de las actividades como El proyecto Mafalda proporciona a los estudiantes la oportunidad de tener contacto con personas de bajos recursos económicos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, lo que les permite servir a la comunidad, mejorar su entorno social y crear conciencia sobre la importancia de participar en la sociedad para contribuir en la solución de sus problemas. Este proyecto ha tenido como objetivo sensibilizar a los estudiantes de humanidades frente a la situación de la población vulnerable de Villavicencio que se agrupa en torno a la Fundación sopa Juan XXIII.

En la actividad “**Compartir al parque**” tiene como finalidad comprender el fenómeno de lo humano para que, desde una mirada crítico – reflexiva y desde un enfoque socio cultural, se dialoguen y valore sus múltiples facetas y opciones, interpretando las distintas reflexiones acerca del hombre para que, desde un enfoque profesional sistémico, se profundice en el conocimiento de sí mismo, de la especie humana y de los diferentes contextos locales y planetarios.

De otra parte se realizan salidas etno pedagógicas donde los estudiantes comprenden el concepto de cultura y relativismo desde las diferentes manifestaciones del ser humano en su contexto regional, descubriendo otras formas de comportamiento, actitudes, formas de pensar, entendiendo el sentido que tienen los integrantes de la etnia en su contexto, a su vez logrando fomentar una actitud crítica ante los diferentes grupos étnicos existentes en la región, se han realizado visitas a los resguardos Wakoyo de la etnia Sikuani ubicada a 5 kilómetros de Puerto Gaitán, al resguardo Uitoto, comunidad indígena desplazada de la Chorrera Amazonas y a la etnia Embera Katio población desplazada de Apartadó Antioquia y en la actualidad se encuentra establecida en el municipio de Granada y los Ingas desplazados por el conflicto armado del Alto, medio y bajo valle del Sibumdo y en el Putumayo quienes en la actualidad viven en esta ciudad y su economía es a base de la venta de plantas medicinales.

Se ha desarrollado un trabajo con el grupo de desmovilizados del Hogar de Paz el Pinar, contribuyendo de esta manera en la construcción de ideales y metas de las personas que han dejado las armas. Frente a personas que como estas se han desmovilizado y se han acogido a la ley de Justicia y paz por diferentes motivos, es nuestro propósito contribuir en la reconstrucción de sus proyectos de vida lejos de las armas y en colaboración, pastoral y estudiantes de la universidad. Esta labor se realiza con apoyo de la Policía Metropolitana de Villavicencio Mevil y personas colaboradoras del Hogar de Paz. En 2009 se bautizaron 12 desmovilizados del grupo de las FARC catequizados por Fray Andrés Felipe.

Como resultado de estas actividades se adelanta una alianza con la Policía Metropolitana Mevil y un convenio con la Agencia de Reinserción y Normalización, con quienes también formamos parte del programa Regional de prevención del reclutamiento Mamburú no va a la guerra (Actividades que se desarrollan en el barrio Brisas del Guatiquía) con quienes participamos, colaboramos, capacitamos, sensibilizamos a los chicos que forman parte del proyecto **JÓVENES A LO BIEN**”, este programa es una alianza estratégica entre La Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDC), La Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y la Policía Nacional, articulada con autoridades locales, que tiene como fin ofrecer a los jóvenes y sus familias, formación profesional integral en sus barrios, que les permita tener una vida laboral útil a la sociedad, contribuyendo a la seguridad y convivencia pacífica de las ciudades. Este programa tiene como objetivos lograr a través de la formación el desarrollo de competencias productivas y la sana ocupación del tiempo

libre y generar la cultura del emprendimiento y el empresarismo en los jóvenes y su entorno. Se ha apoyado el programa desde formación en la persona, el respeto y la dignidad humana, proyecto de vida a jóvenes de los barrios Morichal, el Barrio 13 de Mayo, Las Delicias, La Lambada y Brisas del Guatiquia.

El proyecto multidisciplinario, Construyendo Lazos Sociales y a partir del micro proyecto Construyendo Ciudadanos realizado entre la Unidad de Humanidades, A.C.R.(hoy ARN) y la Policía Metropolitana de Villavicencio Mevil tiene como fin formar ciudadanos mediante acciones educativas que contribuyan al desarrollo de una sociedad en paz y ofrece elementos de reflexión humanística y proyección social en pro de las comunidades y se convierte en una mediación que forma en los estudiantes un compromiso social, responsable y transformador en la sociedad. Además, contribuye en la formación de competencias ciudadanas, derechos, deberes, y el reconocimiento del otro, este proyecto se viene realizando en barrios de población vulnerable como el 13 de mayo y Brisas del Guatiquía, no solo se desarrolla con los niños, adolescentes y jóvenes sino con los padres de familia.

En la actualidad como producto del trabajo de intervención social liderado desde la Unidad de Proyección social, la Universidad Santo Tomás ha creado un Centro de Proyección Social en la comuna 3 de Villavicencio, el cual ofrece apoyo en Refuerzos escolares en Inglés, Lecto escritura, matemáticas, Utilización del tiempo libre a través



de la música, futbol sala, zumba, teatro, talleres y capacitaciones en Derechos del niño, Educación Ambiental (cartilla ambiental), Proyecto de vida (Elaboración del Manual de Proyecto de Vida) cartografía social y capacitación en Pautas de crianza a padres de familia con apoyo de la facultad de psicología.





IMPACTO EN LA COMUNIDAD:

- La comunidad ha desarrollado proyectos donde se trabaja talleres para la buena utilización del tiempo libre, el autocuidado, derechos humanos y garantía de los mismos.
- Ha minimizado la agresividad en los niños.
- Bajo la deserción escolar.
- Mejoramiento académico de los niños en sus instituciones. Al finalizar cada período se les solicita a los niños copia de su boletín de calificaciones con el

fin de analizar los resultados académicos como producto de los refuerzos escolares que reciben.

- Participación a nivel internacional de un joven de este sector quien socializo su experiencia en México, actualmente este postulado para compartir su experiencia en los Estados Unidos o posiblemente Brasil.
- en el año 2014 con el acompañamiento de la Unidad de Pastoral social se bautizaron, confirmaron e hicieron la primera comunión varios niños, niñas, jóvenes y adultos del sector.
- De acuerdo con información de algunos vecinos del sector los chicos se reunían en grupos grandes, cogían piedras y comenzaban a correr en las calles rompiendo los cristales de las ventanas. Practica que no volvieron a hacer.
- Aun se tienen en el programa 35 niños que iniciaron desde el año 2014.
- Varios de los jóvenes ingresaron al Sena a realizar estudios técnicos, otros se encuentran trabajando legalmente.
- En el año 2012 este sector llamado la olla ocupo el 2º. Lugar más peligroso del país, en la actualidad bajo al puesto 22.

IMPACTO EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

- Se fortaleció el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la universidad Santo Tomas, contribuyendo a su formación integral.
- Se ha destacado el papel humanista cristiano de la Universidad con un definido acento de responsabilidad social que favorece el desarrollo de las comunidades marginadas del municipio de Villavicencio.
- Se puede evidenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y de investigación que la unidad de humanidades a través de la proyección social puede lograr en la Universidad Santo Tomas por medio del acompañamiento y construcción de ciudadanía.
- Sensibilización de los estudiantes tomasinos frente a estos contextos vulnerables.

Estas y otras actividades que se siguen desarrollando en la actualidad, hacen parte de la formación integral, el sentido identitario de los estudiantes tomasinos contribuyendo a una nueva construcción de Región y ciudadanía en este territorio y como una experiencia de paz.

BIBLIOGRAFÍA

- Bejarano, J.A. (1995). Una agenda para la Paz. Bogotá: Tercer Mundo. Comisión de estudios sobre la Violencia.
- Deas, M. y Llorente, M.V. (comps) 1999. Reconocer la Guerra para construir la Paz. Bogotá: CEREC, Ediciones Uniandes y Grupo Editorial Norma.
- Gómez Buendía, H. 2003. El conflicto, callejón con salida, Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia, Bogotá.

- Ley 1620 del 15 de marzo de Convivencia Ciudadana
- López, Fernando, 2011. Las formas discursivas de los estudiantes de la Usta Villavicencio y su determinación en la identidad y la construcción de los lazos sociales.
- Vargas, A. (2010). ¿Es posible y deseable la solución del conflicto armado Colombiano hoy? Colombia: escenarios posibles de Guerra o paz. 1019.

Gamificando el aula de Base de Datos: motivando a los estudiantes de la Licenciatura en Informática

Janoé Antonio González Reyes

janoe.g@uan.edu.mx

Irving Guillermo Figueroa Melchor

magnomex11@hotmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis: Prácticas Educativas Exitosas.

Tipo de Trabajo: Resultados de proyectos de investigación concluidos.

Introducción

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) forman parte de nuestra vida cotidiana, pues las utilizamos a diario en cualquier lugar en el que nos encontremos, así también, las mismas TIC's son utilizadas dentro del salón de clases; sin embargo, los estudiantes pueden no prestar la suficiente atención o interés dentro del salón pues es fácil distraerse con el uso de un Smartphone (por ejemplo) mientras se encuentra dentro del aula (Holguín et al., 2011). Ahora bien, a la mayoría de los docentes le interesa que sus estudiantes se involucren más en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, es por eso que se preocupa porque el estudiante se mantenga motivado por aprender lo que el docente está enseñando (Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010).

En el año 2017 se elaboró una propuesta de metodología de enseñanza (Gamificación) en la cual se utiliza una plataforma llamada ClassCraft que transforma la escuela tomando la mecánica de los videojuegos que proveen de experiencias interesantes y enriquecidas y que se aplican en el contexto del aula (Young, Young, & Young, 2013).

En la presente investigación se pretende determinar si la Gamificación impacta positivamente en la motivación de los estudiantes en el logro de sus objetivos de aprendizaje, específicamente en la unidad de aprendizaje de Base de Datos (UABD) impartida en el Programa Académico de Informática (PAI) de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) durante el periodo de Agosto-Diciembre del año 2017; por tanto, en este documento se exponen los resultados posteriores a la implementación de la propuesta elaborada con anterioridad (Gonzales, J. Olivares, S. Garcia, E. Figueroa, 2017).

Sustentación Teórico - Metodológica

Anaya & Anaya (2010) establecen que “la motivación académica implica un deseo de desempeñarse “bien” en el aula y dicho deseo, se ve reflejado en conductas voluntarias que eventualmente llevan a un desempeño contrastable”; asimismo, mencionan dos tipos de motivación:

- **Intrínseca:** Se refiere al tipo de motivación sobre la cual el estudiante tiene el control, en este caso, la puede reforzar por sí mismo.
- **Extrínseca:** Se refiere al tipo de motivación sobre la cual el estudiantes no tiene control, entonces, proviene de fuentes externas que influyen en el actuar del estudiante sobre sus tareas.

Ahora bien, la Gamificación es una estrategia que utiliza las mecánicas y dinámicas de juego, así como el diseño de los mismos en contextos distintos al juego (Borrás Gené, 2015). Para ello, Valda & Arteaga (2015) establecen 3 conceptos que la Gamificación debe abordar:

1. **Dinámica del juego:** Aquello que permite al usuario decidirse a ser parte del proceso de la Gamificación. Ejemplos: competencia, recompensas, reconocimiento, entre otros.
2. **Mecánica del juego:** Aquello que atrae al estudiante a ser parte del proceso de Gamificación. Ejemplos: Retos, premios, clasificaciones, retroalimentación, reglas, entre otros.
3. **Componentes del juego:** Aquello que permite estructurar tanto la Mecánica como la Dinámica, por lo general objetos que pueden o no ser tangibles. Ejemplos: Avatares, logros, insignias, puntos, equipos, entre otros.

A partir de lo anterior, podemos determinar que la Dinámica del juego corresponde con la Motivación de tipo Intrínseca, debido a que es la parte bajo el control del estudiante; por otro lado, la Mecánica del juego corresponde con la Motivación de tipo Extrínseca, pues invita al estudiante a formar parte del proceso de Gamificación.

Como se mencionó anteriormente, existen 3 conceptos que aborda la Gamificación, mismos que ataca la plataforma ClassCraft, la cual es una plataforma que empodera al estudiante a tomar el control de su proceso de aprendizaje (Young, Young, & Young, 2013). Dicha plataforma utiliza la dinámica de la Gamificación a través de diversas herramientas, entre las cuales se encuentran:

- **Personajes:** Existen 3 tipos de personajes que toman distinto rol dentro del juego, estos son,
 - **Guerreros:** Utilizan poderes para proteger a sus compañeros y disminuir el daño.
 - **Curanderos:** Ayuda a sus compañeros proveyéndolos de puntos de vida.
 - **Magos:** Ayuda a sus compañeros proporcionándoles puntos de acción.
- **Niveles:** Este valor indica el progreso obtenido a través de los puntos de experiencia adquiridos por el personaje.

- Entre otros se encuentra los jefes, las búsquedas, las mascotas y un árbol de poderes que cuenta con predefiniciones y que, el maestro, puede modificar o agregar.

Con referencia a la mecánica del juego ClassCraft utiliza:

- Poderes: Cada uno de los personajes adquiere poderes distintos que utiliza en ocasiones para ayudar a sus compañeros de equipo o para sí mismo.
- Maldición de la muerte: Esta característica es automática en el juego y elige el destino del estudiante o sentencia cuando cae en batalla.
- Sentencia: Es el castigo o consecuencia que se proporciona al estudiante por haber caído en batalla.
- Caída en batalla: Se genera cuando al personaje se le extraen todos sus puntos de vida.
- Otras de las características que se refieren a la mecánica del juego tienen que ver con subir de nivel, así como también con la regeneración de puntos de vida o puntos de acción.
- Así también, como componente del juego se encuentran los distintos puntos que afectan a los personajes:
- Puntos de Vida: Son los puntos que indican la energía de un personaje, aquí se observa el daño provocado por ataques al personaje.
- Puntos de Experiencia: Los otorga el maestro en el momento en que se genera una conducta positiva en el aula, estos puntos ayudan a subir de nivel.
- Puntos de Acción: Son utilizados para poder hacer uso de los poderes.
- Pacto del Héroe: Este es un documento que firma el estudiante como prueba de su compromiso hacia la Unidad de Aprendizaje y el uso de la plataforma bajo las reglas correspondientes.

Algunas de las ventajas que ofrece ClassCraft es que no es necesario utilizar la plataforma mientras se encuentra impartiendo la clase, el estudiante no necesita explorar el mundo virtual, sino que el juego establece una experiencia real (dentro del aula), lo cual significa que el tiempo de uso de la plataforma se reduce a unos cuantos minutos (al inicio o al final de la clase) (Gonzales, J. Olivares, S. Garcia, E. Figueroa, 2017).

Aunado a todo lo anterior, ClassCraft es un juego que emplea el trabajo en equipo, así, recomienda que al menos se integren 3 estudiantes por cada equipo para poder generar un personaje distinto para cada uno de ellos y, de esa manera, puedan colaborar dentro de la plataforma, lo cual se traduce en colaboración durante el curso.

La propuesta presentada de Gamificación en el aula fue aplicada en la Universidad Autónoma de Nayarit, en la Unidad Académica de Economía, al grupo B del 5to Semestre del Programa Académico de Informática, del cual todo los estudiantes, excepto uno, aceptaron ser evaluados mediante el método de gamificación a través del uso de la plataforma ClassCraft durante el curso de Base de Datos (BD) cuya duración fue de 16 semanas.

El grupo estaba conformado en un inicio de 17 alumnos (4 mujeres y 13 hombres) de entre 20 y 22 años de edad, los cuales deberían de formar equipos de entre 3 o 4 personas para poder participar, pues la plataforma de ClassCraft cuenta con un sistema de juego de rol, por lo que cada integrante del grupo seleccionó un rol específico (personaje) en la plataforma para apoyar a sus compañeros durante el curso en cuestión.

En total se formaron 5 equipos, 4 equipos de 3 integrantes y un equipo de 4 integrantes, estos se muestran en la Figura 1. Cada uno de los equipos se conformó por afinidad, en consecuencia, los estudiantes seleccionaron a aquellos compañeros con los mantenían una mejor relación de amistad.

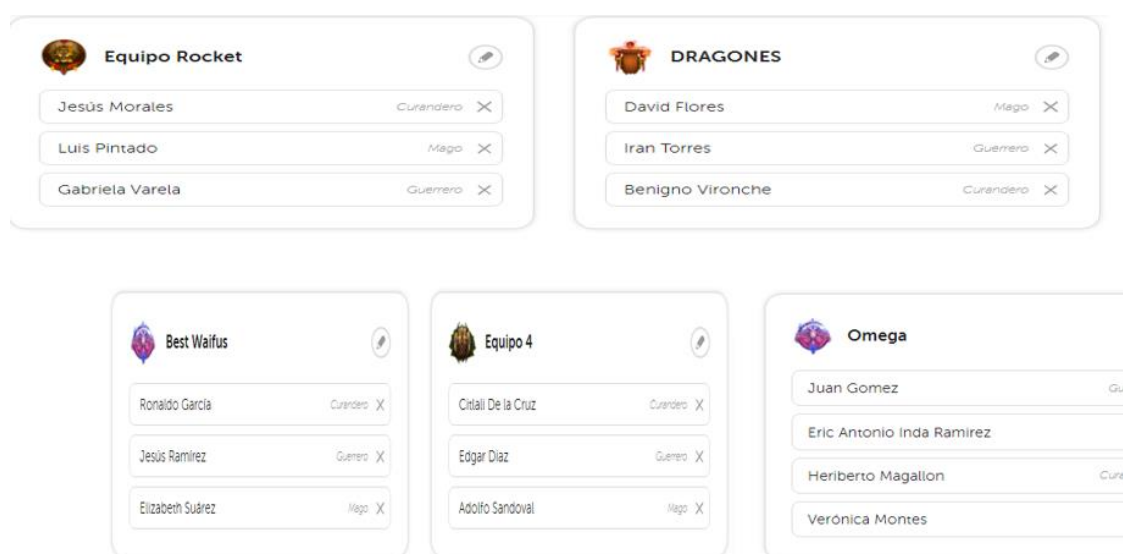


Figura 5. Equipos conformados.

Posterior a la conformación de los equipos, los estudiantes tuvieron que firmar un documento llamado “Pacto del héroe”, en el que los estudiantes se comprometen a participar utilizando la Gamificación en ClassCraft y bajo las mecánicas seleccionadas por el profesor; para lo anterior hubo que preguntar a cada uno de los estudiantes si era su deseo participar. Cabe mencionar que, el estudiante que decidió no firmar este documento, fue evaluado por el método de educación “tradicional”.

Antes de comenzar a ver los temas del programa, se explicaron los criterios de evaluación, los cuales son: Participación, tareas, resolución de un problema (proyecto), ejercicios en clase y exámenes departamentales. Estos criterios se relacionaron con la mecánica de la plataforma de tal manera que tuvieran un efecto sobre el personaje de cada estudiante.

Las mecánicas que se utilizaban en este método de Gamificación con ClassCraft como en un videojuego de rol contaban con puntos de vida(HP), puntos de experiencia(XP), puntos de acción (AP), donde cada uno de se fue afectados por las

acciones en clase; también existían las piezas doradas (GP) (Figura 2) que representa a la moneda del juego y sirve para comprar complementos visuales como ropa al personaje o mascotas, pero que no afectaba al modo de juego.

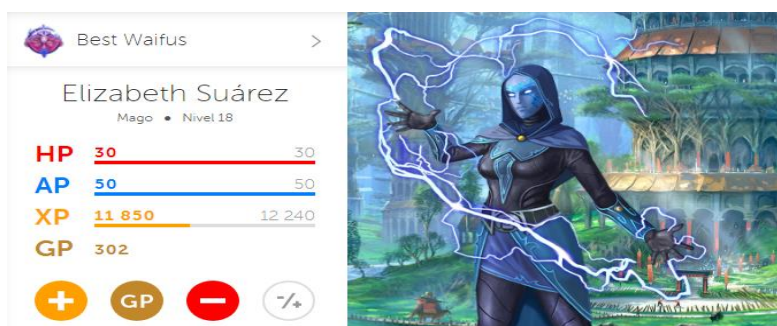


Figura 6. . Ejemplo de perfil de un estudiante (personaje).

Todos los personajes (estudiantes) comenzaban en el nivel 1 y éste, podría ir aumentando según los avances durante las clases, estos avances ocurren debido al incremento en los XP del personaje, a su vez los XP se obtienen gracias al buen desempeño del estudiante en el curso (entregar tareas, entrar a tiempo a clase, contestar correctamente una pregunta, aprobar el examen, entre muchos otros). Al adquirir un nivel más alto, el estudiante se gana la posibilidad de aprender poderes que le permiten a su personaje ayudar a sus compañeros de equipo (obtener una pista en una pregunta, provocar un daño menor en los HP de un compañero, entre otros, como se muestra en la Figura 4); así también, los poderes pueden ser aprendidos utilizando los AP y, dichos poderes, pueden aprenderse basados en un orden que se muestra a través de un árbol de poderes (Figura 3).

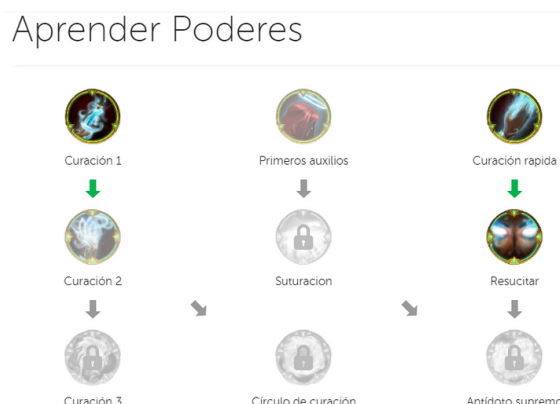


Figura 7. Árbol de poderes del curso de BD.

	Visión al pasado Utilizar notas para resonar (1min)	10
	Curación 1 Un compañero gana 10 HP.	15
	Detrás de mi El guerrero defiende a su compañero, recibiendo hasta 10 HP, pero reduciendo en un 80% el daño inicial (de 10 recibe 8).	10

Figura 8. Ejemplos de poderes (Mago, curandero y guerrero respectivamente).

Por otro lado, el no tener un buen desempeño en clase también tenía consecuencias negativas (Figura 5), como la disminución de sus HP al no contestar correctamente una pregunta en clase, no entregar trabajos o tareas, permanecer apático y sin poner atención, incluso existían sanciones especiales que envenenaban o desangraban al personaje del estudiante quitándole HP continuamente hasta llegar al punto de caer en batalla.

-10	Contestar incorrectamente una pregunta
-20	No incluir referencias

Figura 9. Ejemplo de puntos negativos de vida.

Cuando el personaje del estudiante perdía toda la vida esta se reiniciaba en 1 HP y se hacía acreedor a una sanción mayor llamada sentencia. Como efecto directo el alumno debería de cumplir con lo que especifique la sentencia, por ejemplo perder tiempo para realizar el examen, entregar un trabajo extra, exponer un tema adicional, hacer un resumen a mano o presentar su proyecto caracterizado como su personaje. Es de mencionar que las sentencias fueron otorgadas de manera aleatoria.

En correspondiente a las dinámicas de juego, consistían en que cada integrante del equipo eligiese un rol diferente pues en conjunto cada rol se complementa con los demás, teniendo un peso importante en la dinámica de juego la existencia mínima un rol de cada tipo en el equipo.

Además, los poderes contaban con una profundidad estratégica ya que los estudiantes debieron pensar de qué manera sacarles el mayor provecho, pues cada que se utilizaba un poder se consumen AP, además de estar restringido su uso en dos poderes por clase.

Para subir el nivel del personaje y como estímulo positivo para los estudiantes, se realizaban eventos (Figura 6) que consistían en una actividad retadora que permitiera reafirmar los conocimientos adquiridos por los estudiantes hasta ese momento, y que, al finalizar dichos eventos, obtenían una recompensa mayor a las actividades

habituales; estos eventos se utilizaban regularmente para intentar equilibrar a los equipos. Un aspecto importante, es que existían eventos en los que se recompensaba a un solo equipo, y otros en los que se recompensaba a todos aquellos equipos o estudiantes (individual) que lo finalizaran.

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	EFEECTO
Consultando con el Oráculo SQL	El oráculo SQL les permitirá divisar su destino en esta aventura.	Todo el mundo: +0 HP, +0 AP, +500 XP
En silencio y a ciegas	Cuenta la historia de tu recorrido en esta aventura (Proyecto final)	Todo el mundo: +0 HP, +0 AP, +1000 XP. Los magos y curanderos no pueden ver durante su exposición, los guerreros no pueden hablar

Figura 10. Ejemplo de evento.

Se contaba también con el sistema de jefes que fueron representados a manera de examen y, para que los alumnos pudieran vencer a un jefe, tenían que contestar correctamente el mayor número de preguntas; por ejemplo, el jefe podía tener 100 HP y cada pregunta contestada correctamente le restaba un número determinado de HP, algunas preguntas restaban 10 puntos mientras que otras 20 puntos, por lo regular estaba integrado de 10 a 12 preguntas.

Otra característica importante es el uso de privilegios (permisos) durante el curso, los privilegios eran administrados fuera de la plataforma y se asignaban cada 3 niveles adquiridos por el personaje, por ejemplo, los estudiantes cuyo personaje obtenía el nivel 3 recibían un privilegio que consistía en salir del aula en cualquier momento de la clase. Otros privilegios otorgados a los estudiantes consistían en poder utilizar algún dispositivo móvil durante la clase, comer dentro de aula durante la clase, incrementar la tolerancia de entrada 5 minutos (20 minutos en total), dar puntos extra en el examen departamental (esto en los niveles más altos) e incluso exentar un examen por su excelente desempeño durante todo el curso.

Posterior a la implementación de la Gamificación, se buscó determinar:

1. La percepción de adaptación de los estudiantes a la Gamificación,
2. El uso de la plataforma durante el curso y, más aún,
3. Si existe una motivación extrínseca que impacta en el logro de los objetivos de los estudiantes.

Por consiguiente, se realizó una encuesta dividida en 3 secciones (en el mismo orden) denominadas: “Mecánica y Dinámica”, con un total de 5 preguntas; “Plataforma”, con un total de 3 preguntas; y “Opinión del Alumno”, con un total de 11 preguntas. Cada una de estas preguntas utiliza una escala de Likert de 5 puntos que representó para la sección “Mecánica y Dinámica” 1=Demasiado difícil, hasta 5=Demasiado fácil; para la sección “Plataforma” 1=Nunca, hasta 5=Siempre; y para la sección “Opinión del Alumno” 1=No me sentí motivado para nada, hasta 5=Me sentí totalmente Motivado.

La encuesta fue realizada en línea mediante la herramienta de google formularios (Garcia, E. Figueroa, 2017), y posteriormente fue enviada a los 16 estudiantes participantes mediante correo electrónico para que pudieran ingresar y contestar la encuesta en línea. Así, solo 11 contestaron la encuesta mientras que los 5 restantes

se intentaron contactar y se les envió el correo de nuevo, más no se obtuvieron resultados positivos; sin embargo, es necesario indicar que 2 de ellos asistían a clase de manera ocasional y 2 más dejaron de asistir casi al final del curso. Tomando en cuenta lo anterior, de los 12 estudiantes que terminaron el curso ordinario, 11 respondieron la encuesta.

Resultados y conclusiones

Una vez recopilados los datos de las encuestas, se presenta el análisis de la información a través del uso de datos descriptivos apoyados por gráficas estadísticas, separados por cada sección.

“Mecánica y Dinámica”

Las gráficas de las Figuras 7 y 8 presentan un resultado relacionado, pues las mecánicas y dinámicas del juego estaban orientadas al trabajo en equipo. El resultado indica que el 45.5% de los equipos se coordinó para hacer uso óptimo de sus poderes aprovechando casi al máximo o al máximo las dinámicas de juego, y otro donde el 52.5% del equipo no se coordinó por completo en el uso óptimo de sus poderes, aprovechando de manera moderada las dinámicas del juego.

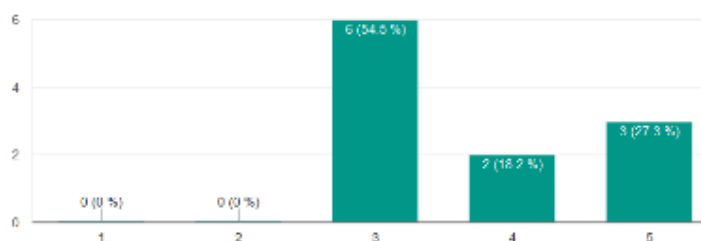


Figura 11. ¿Qué tan fácil fue coordinarte con tu equipo para hacer uso óptimo de sus poderes?

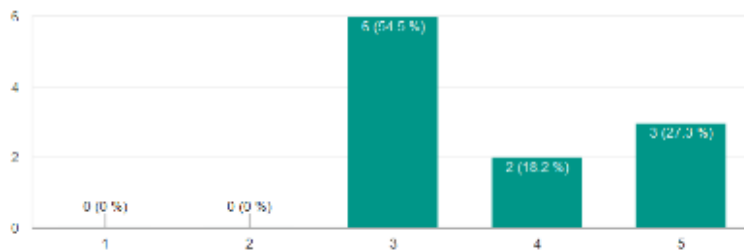


Figura 12. ¿Qué tan fácil fue entender las mecánicas de vida, experiencia y puntos de acción?

Además de lo anterior, el 72.8% de los estudiantes considera que fue de muy fácil a demasiado fácil entender la dinámica de los eventos durante el curso. El mismo porcentaje de alumnos (72.8%) considera que la Gamificación afectó su calificación

de manera moderada a fuerte. Por último, 100% de los estudiantes opinan que la mecánica de los jefes fue de fácil a demasiado fácil.

“Opinión del alumno”

En lo que concierne a esta sección, la gráfica para la pregunta “¿Te sentiste motivado para entregar tareas y actividades para ganar privilegios durante el semestre?” (Figura 9) nos muestra un resultado contundente, donde un 72.7% de estudiantes se sintieron totalmente motivados en las actividades para obtener privilegios durante el semestre mientras que el 27.2% se sentían medianamente y muy motivados para obtener privilegios.

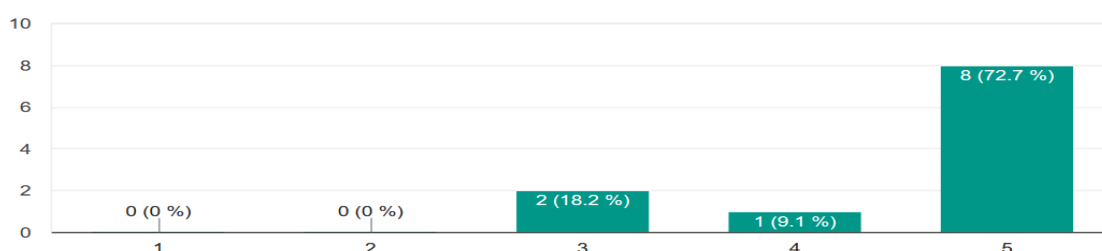


Figura 13. ¿Te sentiste motivado para entregar tareas y actividades para ganar privilegios durante el semestre?

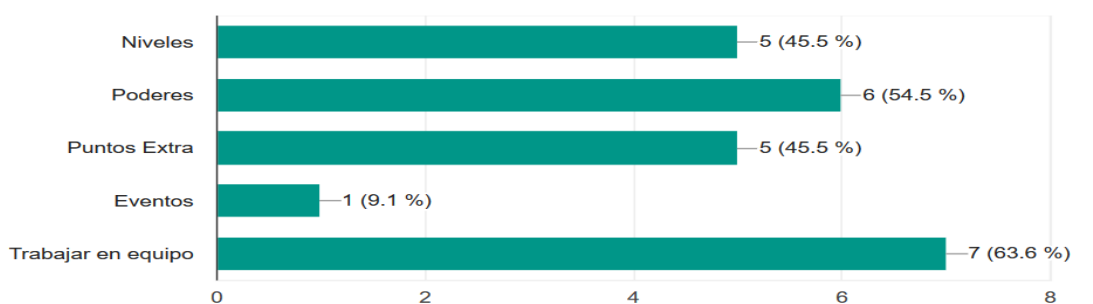


Figura 14. ¿Cuál de las mecánicas consideras que te motivó a cumplir con tus objetivos en esta Unidad de Aprendizaje?

Es posible observar para la pregunta de la figura anterior, “¿Cuál de las mecánicas consideras que te motivó a cumplir con tus objetivos en esta Unidad de Aprendizaje?” (Figura 10), que el 63.6% de los estudiantes encuestados considera el trabajo en equipo como la mecánica más importante para motivar el cumplimiento de sus objetivos, en segundo lugar de importancia se encuentran los poderes con un 54.5%, así también los niveles y los puntos extras le siguen en orden de importancia con un 45.5%, por último, solo uno de los encuestados consideró a los eventos como mecánica importante en el logro de sus objetivos en esta UA.

El 72.8% de los estudiantes considera que el progreso de su personaje corresponde con el aprendizaje obtenido en la UABD; así también, un 90.9% está de acuerdo en que en este curso se creó un sentido de compañerismos en comparación con otros cursos que no utilizan esta metodología. Es de mencionar que el 100% de los estudiantes están de acuerdo en que el ritmo de trabajo fue bueno, así como también que el ambiente de trabajo fue agradable. Otro dato importante es que el

90.9% de los encuestados está de acuerdo en que los temas fueron entendibles durante la aplicación de la dinámica, asimismo consideran se cubrió con todo el programa (contenido) del curso.

“Plataforma”

En la gráfica de la pregunta “¿Con qué frecuencia utilizaste tus poderes para ayudar a tus compañeros?” (Figura 11) se muestra que el 45.5% de los estudiantes utilizó la plataforma frecuentemente para ayudar a sus compañeros, mientras que el 27.3% rara vez utilizaba sus poderes y, el restante 27.3% los utilizaba toda vez que tenía oportunidad.

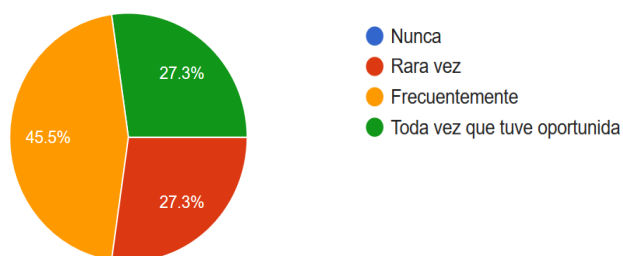


Figura 15.. ¿Con qué frecuencia utilizaste tus poderes para ayudar a tus compañeros?

Es interesante mencionar que un 72.7% de los estudiantes tuvieron problemas para poder acceder a la plataforma. Por otro lado el 100% de los estudiantes utilizó sus poderes al menos una vez, y sólo el 27.3% de ellos utilizó sus poderes 4 o más veces.

Conclusiones

Los resultados demuestran que los privilegios fueron un factor motivacional muy fuerte durante el curso para realizar las tareas y actividades y, a pesar de los problemas para acceder a la plataforma, existe una facilidad de uso de ella, tanto para el uso de poderes como para entender la dinámica aplicada con el uso de la plataforma. Sin embargo, no podemos dejar de lado otros aspectos de la mecánica del juego (puntos, poderes y niveles) que los estudiantes consideran importantes en la parte motivacional de su aprendizaje.

Por tanto, se puede observar que existe una motivación extrínseca, es decir, debido al uso de esta plataforma, los estudiantes demuestran mayor interés por realizar las actividades que los llevan a un mejor aprendizaje en comparación con otros cursos que no utilizan la metodología de Gamificación. El uso de ClassCraft permite también que los estudiantes trabajen en equipo creando un sentido de compañerismo entre ellos, pues todos ellos utilizaron sus poderes para beneficiar a sus compañeros.

Bibliografía

- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes/Motivation just to approve? Or for learning! Strategies of learning motivation for the students, 25, 5–14.q
- Borrás Gené, O. (2015). Fundamentos de la gamificación Universidad Politécnica de Madrid.
- Garcia, E. Figueroa, I. (2017). Encuesta Gamificación. Tepic. Recuperado de: <https://docs.google.com/forms/d/1zVWzMa6W40hf52SqPUDYDQzVX8HQd94N2XbDjqtUyMo/edit#responses>.
- Gonzales, J. Olivares, S. Garcia, E. Figueroa, I. (2017). Propuesta de gamificación en el aula: Uso de una plataforma para motivar a los estudiantes del Programa Académico de Informática de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Educateconciencia*, 13(14), 70–79. Retrieved from <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/viewFile/306/298>
- Holguín, P., Comino, A., Jose, M., Alonso, R., Pozo, M. Del, Belén, R., & Molina, R. (2011). Smart-Phones Y Pc Activos En Las Clases Teóricas: ¿ Un Arma De Doble Filo Para La Docencia ?, 7. Retrieved from <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/576>
- Valda Sanchez, F., & Arteaga Rivero, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificacion en una plataforma virtual de educación. *Fides et Ratio - Revista de Difusión Cultural y Científica de La Universidad La Salle En Bolivia*, 9(9), 65–80. Retrieved from http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2015000100006&script=sci_abstract&tlng=en
- Young, S., Young, D., & Young, L. (2013). Classcraft – Haga del aprendizaje una aventura! Retrieved from <http://www.classcraft.com/es/>

El video digital para el desarrollo de habilidades matemáticas: una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje

Nelson Danielle Serafín Posadas

daniserafin93@gmail.com

Elba María Méndez Casanova

elmendez@uv.mx

Marcela Mastachi Pérez

mmastachi@uv.mx

Universidad Veracruzana

Maestría en Gestión del Aprendizaje

Facultad de Pedagogía

Campus Poza Rica

4. Prácticas educativas exitosas.

- Gestión Educativa

A) Resultados de proyectos de investigación concluidos

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación se encuentra sumamente fracturada en los resultados que arrojan las mediciones hechas por organismos internacionales, en donde deja en claro el nivel de aprendizaje en que se encuentra México.

Como es bien sabido, la educación primaria está conformada por tres campos formativos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social; y por tres áreas de desarrollo personal y social: Artes, Educación Socioemocional, y Educación Física. En estos campos y áreas, se consideran la espina dorsal de toda educación integral de los mexicanos.

Sin embargo, la columna vertebral de la educación primaria radica en el Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático, siendo esta última en donde hay problemas terribles. Es común el llegar a un aula de quinto año y encontrarnos con alumnos que no puedan realizar correctamente operaciones básicas como: suma, resta; ya ni decir, multiplicación y división.

Para comprobar lo escrito en líneas anteriores, se llevó a cabo un diagnóstico, en donde la población fue un grupo de cuarto año de la Primaria Estatal “Adolfo López Mateos”, ubicada en la Colonia Tepeyac, del Municipio de Poza Rica de Hidalgo, Ver. Se aplicó un instrumento con la finalidad de recabar información correspondiente a la resolución de problemas matemáticos; los alumnos encuestados deberían de identificar las operaciones y posteriormente realizar el procedimiento correctamente para llegar al resultado; en algunos otros reactivos identificar el valor posicional de

los números, identificar fracciones. Además, también se aplicó un instrumento para identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos y se llevó a cabo el registro de observaciones.

El instrumento fue un cuestionario que consta de 10 preguntas, mismas que incluyen las operaciones básicas, resolución de problemas e identificación de operaciones, valor posicional y fracciones. La prueba es de creación propia. Dentro de los resultados obtenidos de manera general y forma cuantitativa es que, de un total de 27 alumnos, y en una escala del uno al 10, puedo decir que ocho niños obtuvieron seis aciertos del total de 10 preguntas realizadas y el resto de los estudiantes (19) obtuvieron de dos a cinco aciertos, tal y como se observa en la figura 1.1 de la parte inferior. Se puede observar que entre los principales problemas detectados visiblemente: es que no identifican la operación que corresponde cuando se les plantea un problema, si es suma hacen resta, si es división hacen multiplicación, o viceversa, no identifican claramente cantidades, ni número posicional, en algunos casos y de acuerdo con las operaciones que realizaron manualmente, es evidente que no saben realizar de manera adecuada una resta, suma, división o una multiplicación. Cuando ven cantidades similares, tienen problemas para identificar mayor y menor cantidad. En un reactivo en donde se manejan ángulos, la mayor parte de los alumnos tuvo problemas para identificar el tipo de fracción correspondiente.

Diagnóstico Matemáticas

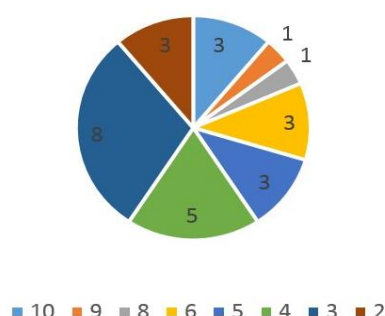


Figura 1.1 Diagnóstico Matemáticas

En cuanto a los estilos de aprendizaje, el instrumento que se utilizó fue uno de los que están en el Departamento de Orientación Educativa de la Facultad de Pedagogía Poza Rica, el cual consiste en un total de 24 preguntas, en las cuales el vocabulario utilizado fue modificado para que los niños pudieran comprender lo que se les estaba cuestionando. Los cuestionamientos que se hacían para poder identificar que estilo

de aprendizaje predomina en el estudiante, los estilos que evalúa el instrumento son: kinestésico, auditivo, visual.

En este sentido, en los resultados se obtuvo que el que predomina en el grupo es el visual, aunque el kinestésico y el auditivo también tienen presencia importante pero en menor grado, pues la diferencia de estos dos con el primero es muy poca, es únicamente por dos estudiantes. Y solo un estudiante obtuvo resultados iguales en el aprendizaje visual y en el kinestésico. Tal y como se puede observar en la Figura 1.2 de la parte inferior.

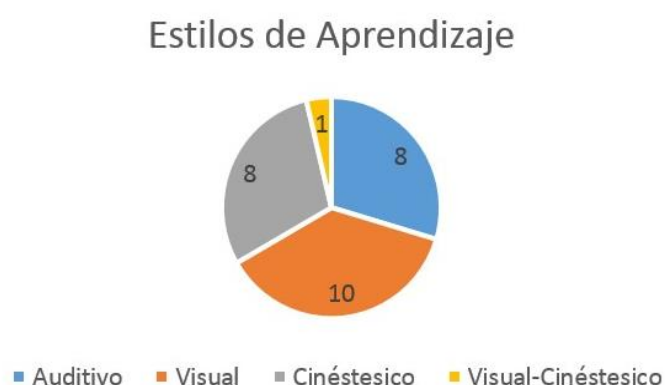


Figura 1.2 Estilos de Aprendizaje

Durante las observaciones que se llevaron a cabo, se pudo percatar que la docente responsable del grupo tiene una rutina establecida, ya que las clases que imparte es de manera tradicional, muy pasiva y además, únicamente utiliza los libros de texto para apoyo al dar la sesión, por tal motivo cae en una monotonía, orillando a los niños a ser pasivos, distraídos, poco receptivos.

Aunado a ello, la clase de matemáticas se distingue porque la profesora se basa únicamente en que dicta operaciones, las anota en el pintarrón y al azar va nombrando a alumnos para que pasen a resolverlas. Por otro lado, es importante mencionar que dentro del salón se puede observar una computadora y un proyector, los cuales no son utilizados por la docente como herramientas para poder favorecer el proceso de aprendizaje.

La metodología de trabajo que emplea la maestra es de una forma muy tradicional, se apoya principalmente en el dictado, de ahí que, los estudiantes toman nota de las operaciones y tienen que solucionarlas o bien, en el pintarrón anota las operaciones a realizar y los alumnos tienen que resolverlas, los niños que estén inquietos o distraídos son los elegidos para pasar al frente y hacer una de las operaciones que anotó en el pintarrón. Es evidente, que la docente que esta frente al grupo no toma

en cuenta al momento de llevar a cabo su práctica docente, las características de los alumnos, las herramientas con las que cuenta y pueden ser de gran utilidad siempre y cuando les dé un uso adecuado.

En este sentido es necesario retomar las palabras de Morffe (2010) cuando nos dice que

... se han comenzado a introducir en las prácticas docentes nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje soportados en el constructivismo y el colaboracionismo, que contemplan el uso de las TIC como herramienta mediadora; específicamente en la búsqueda y selección de información, el análisis crítico y la resolución de problemas. (p. 201)

Esto se debe a que las nuevas generaciones actualmente han sido alcanzadas a pasos monumentales por la era tecnológica. Lo que a su vez hace que esta nueva perspectiva básicamente contemple que el alumno construya su propio aprendizaje a través de solución de problemas, en donde este pone en manifiesto los conocimientos adquiridos, además, fomenta su creatividad, razonamiento y se vuelve más crítico. Por otro lado, los niños de las nuevas generaciones han crecido en contacto directo con la tecnología, internet, aparatos electrónicos, etc., a tal grado, que una clase totalmente tradicional resultaría aburrida y poco interesante. Es por ello que hoy por hoy, el docente debe darse a la tarea innovar en su práctica docente, desarrollar nuevos métodos de enseñanza aprendizaje que resulten atractivos para los estudiantes. Sacarle el mayor provecho a las herramientas digitales que existen actualmente, especialmente en las áreas que son consideradas la espina dorsal de la educación básica en nuestro país: campo formativo de lenguaje y comunicación y el campo formativo de pensamiento matemático.

Que si bien es cierto este asunto se centra en que hoy en día las nuevas tecnologías están al alcance de todos. Y que las nuevas generaciones, también llamadas: Generaciones NET, Aprendices del Nuevo Milenio y Nativos digitales, han caído en una problemática sumamente importante, ya que estas generaciones (conocida con los tres nombres mencionados anteriormente) como todas, tienen una formación, un estilo de vida, una diferente forma de procesar información, diferente forma de hablar y vestir, entre otras características que la hacen única y diferente a otras generaciones. Además, de todo lo mencionado anteriormente, esta ha venido creciendo en escenarios llenos de tecnología tanto en su vida fuera de la escuela, como dentro de la misma. Mientras que las generaciones de los 80's para abajo del siglo pasado, a quienes se llaman inmigrantes digitales, son quienes han tenido que alfabetizarse para poder usar herramientas. El gran estrecho aquí es que las generaciones NET están siendo formadas por docentes que pertenecen a los inmigrantes digitales.

En este sentido, Gisbert y Esteve (2011) han identificado una problemática que surge aquí, tal y como se menciona en líneas anteriores, “muchos de los profesores son Inmigrantes digitales, luchando para enseñar a una población que habla un lenguaje completamente nuevo y distinto al suyo.” (p. 50). Aunque muchos de los profesores

se han unido a la tecnología y han decidido utilizarla como herramienta de aprendizaje, se han preocupado por entenderla y manejarla y se han alfabetizado para poder incorporarla a su práctica docente; muchos otros siguen peleando con esta, porque les resulta mucho más difícil porque ellos no necesitaron de esta para adquirir conocimientos o formarse, o porque simplemente no les gusta. Empero, aun cuando los que han decidido unirse a esta nueva generación, tomando en cuenta que sus estudiantes conviven todos los días con esta, les parece atractiva o, aunque estén muy alfabetizados, no dejan de ser diferentes generaciones. Manejan distinto lenguaje, distinta forma de ver las cosas, etc. Lo que conlleva a que se pueda distorsionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por muy planificado que se tenga.

Es por ello que Begoña Gros (2016) considera que los docentes deben de promover situaciones que conlleven a un verdadero aprendizaje, orientadas a cuestionamientos que lleven a reflexiones, y sobre todo, deben de tener muy en cuenta que las tecnologías por si solas no generan nada, sino va en sentido de lo que se plantea y deseas. Es decir, si la herramienta va por un camino y el propósito por otro, no tiene sentido de ser y será un rotundo fracaso, pues no habrá aprendizaje.

En este contexto, debe mencionarse que dentro de las características digitales que se observan en los estudiantes es que son: autónomos, activos, se apoya en su propia experiencia, libre y responsable, racional, abierto al aprendizaje, integra lo emocional y físico, intuitivo, es flexible para el trabajo en conjunto, son creativos, fantasiosos, imaginativos, emotivos y sensibles, autodidactos e interactivos.

Cabe recalcar, que el que nuestras nuevas generaciones se encuentren inmiscuidas en lo digital y tecnológico no quiere decir que las nuevas tecnologías deban usarse solo por usar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La herramienta tecnológica, debe de ir de acuerdo con los propósitos, los objetivos, con conocimiento por parte del docente sobre sus alumnos. Es decir, tiene que identificar sus estilos y ritmos de aprendizaje, y tener claro dónde quiere llegar, para entonces si poder determinar la herramienta digital a utilizar. En otras palabras, conocer las características de los usuarios.

SUSTENTACIÓN

En función de esto, es importante que para lograr mejores resultados en el proceso de aprendizaje, al momento de realizar la planeación se propongan actividades y herramientas, pero al mismo tiempo es necesario que el instructor o docente tome en cuenta las características de los usuarios como lo son: la edad, género, contexto familiar, social, económico y nivel educativo de los padres de familia, entre otros.

Considerando lo anterior y tomando en cuenta que los resultados de los estilos de aprendizaje de los estudiantes encuestados arrojó que el grupo tiene mayor tendencia al aprendizaje visual. Aunado a ello, el salón de clases está equipado con

un proyector y computadora, por tal motivo se propone el video digital como herramienta de aprendizaje para que el proceso mismo sea enriquecedor. Este tipo de audiovisual se encuentra al alcance de todos a través de los dispositivos móviles, es de bajo costo y de fácil manejo. Al referirse a este, “Estamos hablando del proceso de apropiación de la expresión audiovisual por parte de sectores masivos de la población” (Aiello & Bartolomé, 2006: 11). Además, Bartolomé (2008) considera que al hablar de video digital se está refiriendo a un proceso técnico y que se aplica en cuatro momentos: el primero es al capturar la imagen, el segundo es al transmitir la información de lo capturado, el tercero es al conservar; y por último al reproducir.

Los videos que se sugieren proyectar para abordar los temas que serán vistos, son los de una página web: “matecitos”, la cual está diseñada especialmente para abordar contenidos de matemáticas de una forma atractiva para los niños, está estructurada por grados y en cada grado vienen los contenidos que tienen que ser abordados en el ciclo escolar; esto con el fin de que los videos sean llamativos y atractivos para los alumnos.

Otra de las definiciones de videos didácticos, que es importante tomar en cuenta es la que da Monteagudo, Sánchez & Hernández (2007) en donde dicen que es un medio de comunicación que posee un lenguaje propio, de acuerdo a la edad de los estudiantes, cuya secuencia induce al receptor a sintetizar sentimientos, ideas, concepciones, etc., que pueden reforzar o modificar las que tenía previamente. Permite metodizar actuaciones y enfoques, profundizar en el uso de técnicas, recomponer y sintetizar acciones y reacciones, así como captar y reproducir situaciones reales excepcionales, que pueden estudiarse y analizarse minuciosamente en diferentes situaciones. Consideran que este tipo de video es una valiosa fuente de información científica que contribuye a la formación de una concepción científica del mundo en docentes y estudiantes, mediante su uso en diferentes funciones.

Con la finalidad de poder mostrar la cara amable de las tecnologías digitales, tanto para el docente como para los alumnos, el trabajar con tecnologías tiene muchas ventajas y algunas desventajas al mismo tiempo; dentro de las primeras, la principal es que rompe las barreras espaciotemporales, pero al mismo tiempo hace pensar en las personas que no tienen las posibilidades tanto económicas, técnicas, de alfabetización audiovisual, por lo tanto una de las desventajas es la selectividad de la tecnología.

Aunado a esto, es importante señalar que se optó por seleccionar el video digital como la estrategia adecuada, debido al test de estilos de aprendizajes que se aplicó para poder realizar el diagnóstico y posteriormente poder determinar la herramienta; se obtuvo que el mayor porcentaje de los alumnos (80%) tienen desarrollado mayormente el estilo de aprendizaje visual. Por tal motivo, la reproducción de videos con los contenidos de los temas a tratar, ayudará a que los alumnos adquieran los conocimientos, para posteriormente ponerlos en práctica mediante la solución de problemas contextualizados en problemáticas que el alumno enfrenta en el día. Para

que de este modo, los aprendizajes cobren significado y puedan ponerlos en práctica; ya que no tiene caso que los alumnos aprendan algo sino lo van a llevar a la práctica.

En este sentido es importante rescatar la conceptualización de aprendizaje que da Valbuena (1995) en donde dice que el aprendizaje “es la transformación que tiene lugar en el cerebro cada vez que se integra información nueva con la que se adquiere el dominio de una nueva habilidad.” (p. 6) como puede verse en la definición que se da, el autor considera algo práctico, no lo deja únicamente como la adquisición de contenido o de información, sino que lo hace práctico, desde el momento en que considera que el resultado de aprendizaje es la adquisición de una habilidad, y esta se da únicamente por medio del proceso de conectividad que se da entre el alumno y la herramienta. Cuestión que hace referencia también a los aprendizajes significativos, es por ello que los objetivos, metas, propósitos, contenidos, herramientas, estrategias y demás, deben de estar enfocadas en y para los estudiantes.

Ya que se ha estado hablando de videos es conveniente hacer la aclaración de que existen varios tipos de videos didácticos. Se presenta aquí la clasificación propuesta por *Ardanza:5* quien ha sido citada por Monteagudo, Sánchez & Hernández (2007), la clasificación consiste en cuatro, los cuales son:

- *Video lección.* Se emplea sin la presencia del profesor y es muy utilizado en la educación a distancia. Consta prácticamente de los diferentes componentes de una clase. Permite a los educandos apropiarse de conocimientos, observar la ejecución de técnicas y demostraciones, propiciar la creación de habilidades y sistematizar su preparación técnico-profesional.
- *Video de apoyo.* El profesor lo emplea como un medio de enseñanza más al desarrollar una conferencia, clase teórico-práctica, clase práctica o una práctica de laboratorio. Le facilita la ejecución de tareas docentes, reproducir fenómenos, demostraciones, técnicas, etc. Se emplea fundamentalmente en las actividades docentes del pregrado.
- *Video interactivo.* Se emplea un profesor-facilitador, desde una nueva perspectiva, con una metodología activa y participativa en el proceso docente. Posibilita el desarrollo de una comunicación simétrica y de la recíproca, de roles antes señalados.
- *Paquete didáctico.* Consta de múltiples medios de aprendizaje (textos, guías metodológicas, videos, filminas, cassettes y/o software educativos) y es ideal para la autopreparación, los estudios dirigidos y a distancia. (p. 2)

APORTACIONES

Una de las grandes aportaciones es la viabilidad de la herramienta, ya que está pensada con base a los estilos de aprendizaje que tienen mayormente potenciados

los alumnos del grupo. Además, es algo atractivo y fuera de lo común de un día de clases.

También se ha tomado en cuenta las características del contexto para poder definir la herramienta; debido a que la mayor parte de los estudiantes son de nivel económico medio bajo, familias grandes y, en la mayoría de los casos, no cuentan con aparatos electrónicos que les permitan realizar una actividad en casa. Lo cual implicaría un gasto extra para los padres de familia, lo que hasta cierto punto sería una limitación.

Además de que durante las observaciones pude percatarme de que a los alumnos del grupo les gusta que la maestra les proyecte videos sobre lo que están trabajando. Por lo que resulta una herramienta que puede funcionar muy bien con el grupo.

Es preciso tener claro que el estudiante cuando egresa de la educación primaria debe de haber desarrollado competencias que le permitan desenvolverse en el contexto de su sociedad, sabiendo aplicar los conocimientos adquiridos en la educación básica. Por otro lado, los maestros deben de aprender a dejar de pelear con las herramientas digitales, y poder trabajar y mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje con estas, sacarle el mayor provecho posible ya que para las nuevas generaciones con las que están trabajando, aparte de que las tienen al alcance de la mano, y conviven con ellas gran parte del día, resultan un medio fácil para poder generar conocimiento.

Es por ello que es importante retomar nuevamente lo que Valbuena (1995) dice, pues él considera que el paradigma educativo por el que se debe de apostar hoy en día es el holístico, es decir, este paradigma toma en cuenta que la educación ha sido fragmentada en “asignaturas”, y para éste el proceso educativo debe de ser integrado y continuo del conocimiento, se apoya en el terreno de la experiencia propia, es un proceso complejo y se preocupa más por la naturaleza del aprendizaje que por los métodos que existen o se utilizaron para llegar. Además, considera que el maestro es también un aprendiz, ayuda al alumno a revolver problemas cada vez más complejos, cuestiona, guía y orienta al alumno, sobre lo que aprende.

No ha sido suficiente la educación que se ha recibido hoy por hoy, ya que desafortunadamente ha sido fragmentada, separada y se debe de apostar por una educación integradora, para que de este modo el estudiante que se está formando para posteriormente ser ciudadano y salir a la sociedad, sea capaz de resolver problemas, poniendo en práctica los conocimientos que adquirió en su paso escolar. De este modo, el aprendizaje dejará de ser visto para algo que únicamente sirve para contextos escolares o áulicos. Y empezar apostar por algo más, aprendizajes de y para la vida.

Aunado a esto, se debe resaltar la importancia que tiene el video digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Que, si bien es cierto, la tecnología trae consigo grandes cambios y beneficios, así como también rompe con paradigmas de

maestros en vivo. El video digital, proyectará una nueva forma de aprendizaje para los estudiantes: porque es algo totalmente novedoso para ellos, algo que rompe con la rutina y monotonía con la que han venido trabajando. Lo que al mismo tiempo implica que haya motivación por parte de ellos, que se sientan atraídos y que puedan romper las ideas que la misma escuela y enseñanza ha generado: que las matemáticas son aburridas y lo más difícil del mundo.

El brindarles a los niños cosas nuevas y novedosas, hace que despierten las ganas de seguir aprendiendo, y de seguir yendo a la escuela. Propicia que ellos mismos se generen cuestionamientos y busquen la manera de poder resolverlos. Por otro lado, los niños manifestaron que su vínculo de aprendizaje mayormente desarrollado es el visual. Lo que implica mayor ventaja para el uso de la herramienta del video digital.

En suma, a todo esto, que se ha estado mencionado también es importante dejar claro que, si bien es cierto, el canal de aprendizaje de los estudiantes es visual y que los niños tenían una clase totalmente monótona. Pues el papel de la tecnología es sumamente importante. En este sentido se hace referencia, a que actualmente a los estudiantes les parece aburrido y sin sentido ir a la escuela, en gran parte es porque desde los primeros meses están en contacto con videos para entretenerse, por tanto, llegar a un espacio áulico con libros sin movimiento y a una clase totalmente pasiva, resulta aburrida. Aquí es donde radica la importancia de poder adaptar y sacarle provecho a las herramientas que nos brinda los avances tecnológicos en prácticas educativas.

Referencias

- Aiello, M. & Bartolomé, A. (2006). El vídeo digital y la innovación educativa en la universidad. En Verónica Javi y Marta Chaile, "TICs y MCS en la Articulación UNSa-Polimodal". pp. 95- 127. Salta, Argentina: EDUNSa. Recuperado de: http://www.lmi.ub.edu/personal/bartolome/articuloshtml/2006_videodigital_salta.pdf
- Bartolomé, A. (2008) Vídeo digital y educación. Madrid, España: Síntesis.
- Bartolomé, A. (2003) Vídeo digital y educación. Recuperado de <http://www.cav.ub.es/prav2/documentacion/abvdyed.pdf>
- Gisbert, M. & Esteve, F. (2011) Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. La cuestión universitaria. No.7. pp. 48-59
- Gros, B. (2016). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. Revista de Educación a distancia (50) 10. Doi: <http://dx.Doi.org/10.6018/red/50/10>
- Leiva, C. (s/f) conductismo, cognitivismo y aprendizaje. Tecnología en marcha. Vol. 18 (1) 66-73
- Monteagudo, P., Sánchez, A. & Hernández, Maylid (2007). El video como medio de enseñanza: Universidad Barrio Adentro. República Bolivariana de Venezuela. En revista Educación Media Superior. 2 (11).

- Morffe, A., (2010) Las TIC como herramientas mediadoras del aprendizaje significativo en el pregrado: una experiencia con aplicaciones telemáticas gratuitas. Revista de Artes y Humanidades UNICA. 11(1), 200-219
- Valbuena, R. (1995). Marilyn Ferguson: El paradigma holístico en educación¹.

Modelos de formación de formadores. Autoformación y prospectiva

Armida Liliana Patrón Reyes

armidalilianapatronreyes@ensog.com.mx

Pedro Chagoyán García

chagoyanes@gmail.com

Enrique Herrera Rendón

Here61@hotmail.com

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
EJE DE ANÁLISIS 4. Prácticas educativas exitosas.
TIPO DE TRABAJO: B)

INTRODUCCIÓN

Dos historias de vida, académicos que se intersectan en el actuar docente, con múltiples razones que constituyen lo que actualmente puede llamarse identidad docente desde un contexto, entorno, núcleo poblacional, influencia familiar, que dan cuenta de los desarrollos, perspectivas de vida y construcción de ideales profesionales, colados por diversas experiencias vivenciadas en etapas cruciales de la infancia y juventud de los docentes.

A partir de estas narrativas emergen diversos significados desde la historia de vida, gustos, aspiraciones, motivación y vocación pareciese que el factor “idealización” juega un papel fundamental, ya que los motivos reales no están definidos por un sentido ético relacionado con la vocación o con necesidad de aprendizaje ni mucho menos con la identidad que posee el docente (Pérez Ferra, Quijano López, Ocaña Moral y Martos Ortega, 2015).

Este punto de encuentro de la práctica docente y los significados frente a la construcción compleja de una profesión docente tienen coincidencia entre las formas intuitivas de acceder al mundo educativo, el proceso de la práctica docente no es ajeno a la construcción personal y subjetividad de la realidad en la que ha estado inmerso el docente. Pareciese que existen varios rompimientos “epistémicos” de lo que debería ser o no la docencia, es decir, los puntos de partida en la acción docente se constituyen desde subjetividad extraída de la experiencia de vida y la construcción de la personalidad y todo lo que la envuelve (Sañudo, 1997).

Es en la práctica docente donde la perspectiva de la acción docente cobra sentido, el paquete experiencial sobre la docencia deja colar en esencia presupuestos, ideas y concepciones previas sobre lo que tendría que ser un docente. En este sentido, puede decirse que la formación inicial de un docente normalista enfrenta con mayor prontitud los retos de la docencia, aunque no es una garantía de éxito ya que su

adaptación no es en condiciones reales de trabajo docente. Los significados previos contruidos por el docente se plantean como la única herramienta para enfrentar y tomar decisiones en la práctica en las primeras incursiones tal es el caso de los académicos la maestra Armida plantea esta subjetividad frente a los retos de la práctica focalizando su actuar en esa necesidad de un desarrollo para la autonomía en los estudiantes, *“De manera artesanal e intuitiva adaptaba los contenidos al contexto específico de los estudiantes, de tal forma, que pudiera ver una toma de decisiones, solución de problemas y acciones de cambio”*; mientras que el maestro Pedro “formación inicial permeaba en ideales para convertir en formas didácticas, educarse para la vida, para ser mejor ser humano se convertía de manera imperceptible en la avanzada en toda propuesta”, los supuestos y saberes respecto a la práctica forman parte de una experiencia de vida.

SUSTENTACIÓN

Perspectivas pedagógicas, psicológicas y antropológicas presentes en la formación y práctica docente

El estudio de la formación en los profesionales de la educación conlleva de inicio, considerar en primer plano, la indagación de dos aspectos de lo humano en evolución constante e interrelacionados de manera permanente e intrínseca: el mundo de la interioridad personal y la identidad profesional docente, vistos a través de un proceso de autorreflexión y búsqueda para conocer y comprender la propia configuración y realidad en donde se desenvuelve. Ello, con el propósito de llevar a cabo acciones de autodesarrollo, y de mejora en el ámbito de actuaciones y desempeños, de manera autocrítica y consciente. Por lo que resulta imprescindible, considerar la formación de personas desde la plataforma de las identidades, con un reconocimiento significativo de las propias acciones como formador, tanto hacia el interior del ser humano como al contexto de interacción social.

Entre las diversas modalidades de formación, una de las más desarrolladas y apropiadas a la madurez del formador empático es el alto desarrollo profesional (Medina y Domínguez, 1997/1998), mediante el cual el formador es capaz de autoconocerse, diseñar su línea-itinerario de formación, compartido con colegas y sentirse coprotagonista del cambio personal, integrado en un marco de transformación institucional. (Medina y Domínguez, 2001: 5)

Si bien, la formación es un acontecimiento narrable, que anima a los formadores a pensar y recordar la propia historia, también motiva a valorar la vida. Reconceptualizar las experiencias en lo educativo mediante la vinculación de las experiencias de vida y la formación de la identidad con el contexto social y la historia, brindan aportes desde los relatos de formación de la identidad y de la educación de la memoria y se proponen mirar y asumir cada acontecimiento histórico desde la comprensión y la imaginación. Esta visión es posible desde el autoconocimiento, como un proceso de identificación de los rasgos de la personalidad, que puede ser entendida como la reunión de patrones relativamente estables en los planos del

obrar, sentir y pensar, en conjunto con el reconocimiento de la propia trayectoria profesional, vista en retrospectiva y en la búsqueda de sentido.

Medina (1996/1997), Huber (1993), etc., han evidenciado que la perspectiva histórica, centrada en el autoanálisis de las experiencias formativas más representativas, en la línea de vida o en el diálogo cobiográfico, aportan una gran riqueza al avance profesional del formador/a, pudiendo profundizar en su proceso de desarrollo en los siguientes aspectos:

Un conocimiento formal y profesional más profundo, un estilo de saber y aprender narrativo-interrogativo desde la propia realización profesional, la emergencia de concepciones, experiencias, rasgos, etc., que no habían sido suficientemente compartidas y valoradas, la crítica profunda a nuestra propia línea profesional-existencial, la aceptación y autoadaptación al modo propio de conocer, comprenderse y aceptarse creadoramente. (Medina y Domínguez, 2001: 6)

Y esta autorreflexión de la formación se construye efectivamente, al explicitar la interacción con los colegas con los que se convive, consciente del deterioro de las ideas en el desarrollo educativo público y la ausencia de un liderazgo institucional académico con sus graves afectaciones por lo administrativo que empobrece el contexto escolar.

De manera que el formador tiene ante sí, al narrar sus recuerdos, y dialogarlos con un colega par, una gama de oportunidades, muchas de ellas desapercibidas por él, para descubrir cualidades y talentos poseídos y áreas de mejora, orientados a la comprensión de la multidimensionalidad y del entendimiento de lo humano; y de recibir de la correflexión, una enseñanza concreta de vida desde las distintas etapas de cada trayecto, al compartir conocimientos, actitudes y habilidades específicas y diferentes, y que permite el enriquecimiento que sólo la memoria y el contacto humano con otro académico pueden brindar.

Esta intersubjetividad se presenta con la narración escrita sobre la formación adquirida a lo largo de la vida como docente, y con la recopilación de los encuentros dentro del aula con la persona de los estudiantes, revisando rasgos presentes o ausentes, que hayan tendido al cuestionamiento, al reconocimiento y/o al impulso de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Esto opera desde la propia autoconciencia, con el propósito de tomar decisiones que permitan enriquecer la propia formación y su condición dialógica con la sociedad a la que sirve.

La aplicación consciente de dicha autorregulación permite analizar las condiciones concretas en el actuar y determinan que una estrategia sea adecuada, además de establecer relaciones con formas de pensamiento y de acción que sean claves para la construcción de conocimientos y aprendizajes de cada grupo de estudiantes en particular, que se atiende. La formación es, de acuerdo con Cayetano De Lella (2003) un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de la función docente.

Por lo tanto, la formación docente puede ser definida como un proceso pedagógico – didáctico integrador del saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar de la profesión docente, que

permite conectar dichos saberes con acciones pertinentes a las exigencias del hecho educativo, donde se promueve el desarrollo de las diversas dimensiones humanas. Esta conexión construye la realidad del sujeto, que le permitirá reflexionar constantemente sobre sí mismo y sobre las exigencias del entorno, impulsando la actualización permanente de competencias docentes. La formación del docente está asociada a la necesidad que tiene el futuro educador de vivir procesos de reflexión que le posibiliten abordar críticamente la realidad para vislumbrar y sostener construcciones de transformación individual y social, apoyado en una filosofía que debe permitirle la manifestación de su capacidad de asombro, así como la comprensión del puesto del hombre y la mujer en el cosmos (Flores 2005) (Feo: 2011:2).

La puesta en marcha de la narrativa personal y su contraste producen convergencias y divergencias históricas y sociales, de acuerdo al trayecto formativo recorrido como docentes, uno normalista y otro universitario; el encuentro es único y trascendental, ya que las dos individualidades que ahí se concertan, producen un intercambio de relaciones multimodales que pueden fomentar o no, la apertura y el equilibrio emocional, y que nutren a otras áreas de la realidad y al desarrollo de competencias, de los dos docentes que participan y que constituyen una parte importante del universo educativo de la ENSOG.

Formar es ayudar al sujeto a tomar conciencia de las propias actuaciones y de cómo mejorarlas; es prepararlo para el cambio en las cuatro dimensiones básicas del ser humano: a) conocimientos; b) sentimientos; c) voluntad; y d) habilidades. (Fernández, 2005). En este mismo orden de ideas, Gorodokin (2005) afirma que el concepto de formación implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a toda la transformación de su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar, esta aserción ocupa una posición intermedia entre educación e instrucción. Corresponde a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de los conceptos del sujeto, que se forma en los planos cognitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación. (Feo, 2011:4)

Se hace indispensable a través de este trabajo, se aporte la inquietud de ampliar la capacidad crítica y de reflexión de los formadores que, con estas competencias, puedan trasladar este sentido humano y autónomo a los alumnos, no como un modelo regulador y administrador de conocimientos ajenos, sino como agente consciente en la asimilación de aprendizajes que sean para la vida.

El formador ha de realizar un aprendizaje profesional y profesionalizador, desde el cual ir generando nuevos modelos, adquiriendo procedimientos y proyectando su preparación en la mejora integral de sí mismo y de su comunidad. La tarea formativa se constituye en un referente esencial para afianzar la acción profesional requiriéndose un estilo de aprendizaje singularizado y mejorado, que lleva a incrementar el conocimiento y a ampliar el saber permanentemente. (Medina et al, 2001:3)

Toda autoformación y su reflexión entrañan pues, el fomento de una actitud de apertura, diálogo y aprendizaje permanente, parte esencial de la propia construcción de la identidad y la elaboración de constructos propios desde lo que recibe del entorno educativo, social, moral, para a su vez impulsar a los estudiantes a realizar sus propios constructos que pueden llevar la impronta creativa y una libre manera de adoptar una posición clara y propia en el mundo y ante sí mismo.

El concepto de formación explica Gadamer (1992: 39) se refiere a algo "más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida

espiritual y ética.” De aquí se deduce que, la formación hace mayor alusión a un proceso interno y no a los resultados, esto significa que no puede entenderse como un objetivo a alcanzar, sino como un proceso desde donde “uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”. Así, la formación es parte del ser y no está ligada a comportamiento. (s/a)

Este acercamiento a los modelos de formación se da desde la óptica de la complejidad, la cual facilita objetivar las propias prácticas como objeto de estudio y reunirlos, contrastarlo, apoyarlo con distintas posturas epistemológicas, una de ellas, la elegida, es la hermenéutica-interpretativa, que considera el contexto de interacción, el diálogo y las formas de pensar, sentir y actuar del formador, además de dar énfasis en el sistema de valores y el dominio de competencias docentes y para la vida. Morin (2001) señala que la verdadera racionalidad es abierta al diálogo con la realidad entre la instancia lógica y la instancia empírica, en el debate de ideas y en el cuestionamiento de esas ideas, que incluye a los seres, la subjetividad, la vida, porque en caso contrario, caeríamos en el racionalismo instrumentalista que busca respuestas disyuntivas (separación Decartiana, entre cuerpo y alma).

Se hace necesario considerar el conocimiento de las cosas, del mundo, del ser humano como complejos, ya que se tiene relaciones cada vez más artificiosas con lo real y que están definidas por la incertidumbre y la contradicción sin dejar de lado, la atención al desarrollo holístico de la persona.

Combs (1979) menciona que los programas de formación docente pueden tener un enfoque personalista, es decir, apoyado en la epistemología fenomenológica y en la psicología del desarrollo, humanista y perceptual. Dentro de este enfoque, la enseñanza consiste en crear las condiciones adecuadas de autodescubrimiento personal. Es así, como la formación del profesorado adquiere dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que deben ser considerados para facilitar a cada sujeto su desarrollo personal. El profesor eficaz: “es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente, y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas” (IBIDEM, 1979:31 en Castillo et al, 2011:7).

Aquí los formadores entienden a la educación desde su narrativa, como un proceso progresivo y creciente de responsabilidad de sí mismo y del estudiante que se acompaña, y funciona como eje central del desarrollo armónico y equilibrado que la sociedad en su complejo entramado demanda, que se hace especialmente necesario en la actual época de la mundialización, y reclama la recuperación de una ética clara y definida al interior de cada ser humano.

El aprendizaje de los docentes en las instancias y programas de formación permanente está mediatizado por sus trayectorias (Vezub, 2008), es decir, por las características de su formación docente inicial o experiencia educativa previa, por las experiencias de perfeccionamiento anteriores, por los rasgos que asume su práctica, por las maneras en las cuales conciben su oficio y, por los problemas que enfrentan en las escuelas donde se desempeñan. Cuanto más locales y situacionales sean los dispositivos de formación, mayor posibilidad tendrán de movilizar las trayectorias docentes, interpelar sus prácticas y permitir la reformulación de las identidades profesionales. A lo largo de su trayectoria, la formación ocupa un papel fundamental en la construcción y reconfiguración de las identidades de los profesores (Castañeda, 2007 en Vezub, 2010:12).

Las influencias filosóficas que matizan los modelos de formación coincidentes y los estilos de enseñanza de los dos formadores en seguimiento, se derivan de entrada en la concepción humanista, en la hermenéutica-reflexiva de enseñanza reflexiva o del profesor orientado a la indagación.

Se describen en su cosmovisión, la época clásica griega con el pensamiento de Sócrates (470-399 a. C.), Platón (427-347 a. C.) y de los sofistas. Quienes, desde sus respectivos pensamientos, atribuyeron un alto valor al hombre y a su alma racional, al interés de saber acerca de la realidad a partir de cuestionar las cosas más evidentes y a la vez, las más abstractas, y que, a partir de la reflexión, el razonamiento y la argumentación, era posible dar respuestas coherentes a lo planteado. Se considera también, el valor del sujeto que define el entorno a partir de su propia impresión de ella, con una visión en paralelo:

Los sofistas (sabios) defendían el relativismo cultural, ético (valores) y gnoseológico (cualidades sensibles), entendiendo el concepto del hombre en sentido colectivo. Instauraron la educación pública y obligatoria, declarando una teoría del conocimiento que afirma que la percepción no sólo se encuentra en movimiento la cosa percibida (el objeto), sino también el órgano receptor (el sujeto); esto significa que la percepción es el conocimiento adecuado de lo percibido, pero nunca de las cosas mismas. Por ende, toda opinión que viene del acto de representar es verdadera, pero también, y al mismo tiempo, es falsa; es decir, no existe un conocimiento universalmente válido, y tampoco es posible sostener la idea unívoca de moral. (Saavedra, 2014:2)

Dos aspectos valorados para los educadores son la libertad y dignidad del individuo, y el mirar al pasado para comprender el presente; ambos adquieren una posición cambiante o transformadora del hombre en su medio social, el sentido es optar por una concepción humana del mundo. Atentos a Pico de la Mirándola, quién ensalza el libre albedrío, señala que el individuo es libre de escoger el bien o el mal y es consciente de su dignidad, ya que se sitúa en el centro de la historia, en cuyo curso influye por sus actos.

Referente importante es también, el humanismo marxista. Con un rostro humano, funda su atención en la liberación del hombre de toda forma de opresión y de alienación, y llevado a la educación, es posible considerarla como un agente transformador, motor de la historia que puede transformar la realidad social y la estructura económica y política. La concepción materialista de la historia o materialismo histórico hace referencia al análisis y a la interpretación de las sociedades humanas y de su evolución. La tesis fundamental que este término denota —enunciada por Marx y Engels en diversas obras— es que las producciones comúnmente llamadas “espirituales” (el derecho, el arte, la filosofía, la religión, etc.) están determinadas, en última instancia, por la estructura económica de la sociedad en donde se manifiestan.

Uno de sus actuales representantes en la educación es Freire, quién propone promover la libertad de los oprimidos a través de la educación, por medio de la problematización y del pensamiento crítico; a fin de lograr el rompimiento de la hegemonía del opresor. Sin embargo, sólo se dará esta condición, si la educación

está libre de manipulación, enajenación y domesticación, cuestión inacabada e intermitente dentro de nuestro contexto mexicano.

Tenemos la convicción de que es posible que el formador esté atento a propiciar el ejercicio de la capacidad de análisis, de resolución de problemas, de toma de decisiones, donde la educación sea reflexiva y se privilegie el diálogo; sea concientizadora y transformadora, induciendo el accionar del pensamiento crítico. Dice Freire: “que toda acción educativa, deba ir precedida necesariamente de una reflexión sobre el hombre y un análisis del medio de vida concreto del mismo a quien uno quiere educar” (1969).

Fundante en gran medida, en la visión de la realidad de los formadores Pedro y Armida, de la ENSOG, se encuentra el existencialismo, particularmente el de Sartre, que asume de la fenomenología de Husserl, a la conciencia como fundamentalmente intencional, activa, que posee su propio modo de estructurar los datos sensibles y de construir “realidades” que, aun dependiendo de éstos, presentan características que les son propias y específicas.

Es necesario estudiar a las estructuras fundamentales de la conciencia que permiten y explican el fenómeno emotivo, ya que la emoción y la imaginación son tipos organizados de conciencia, modos particulares de relacionarse con el mundo, de atribuir un significado a las situaciones que se viven.

“...el hombre no es de otro modo más que como él mismo se hace. Este es el primer principio del existencialismo. Y es también aquello que se llama subjetividad y que se nos reprocha con este mismo término. El hombre es, al comienzo, un proyecto que se vive a sí mismo subjetivamente; ...nada existe antes” (1946).

La conciencia, que es libertad absoluta de crear los significados de las cosas, de las situaciones particulares y del mundo en general, está siempre obligada a elegir, a discriminar la realidad. Por su propia constitución, ella contiene en sí misma a la nada en cuanto continuamente niega, anula lo existente, proyectándose más allá de lo que ya está dado, de lo que ya está hecho, creando nuevos proyectos, nuevas posibilidades. Dirá Sartre en *El existencialismo es un humanismo* (1946):

“Nuestro punto de partida es, en efecto, la subjetividad del individuo, y esto por razones estrictamente filosóficas... No puede haber, en principio, otra verdad que ésta: yo pienso, por lo tanto, soy. Esta es la verdad absoluta de la conciencia que se aprehende a sí misma. Entonces, para que exista una verdad cualquiera, necesitamos una verdad absoluta; y ésta es simple, fácil de lograr, puede ser entendida por todos y consiste en aprehenderse a sí mismo sin intermediarios. Además, esta teoría es la única que da una dignidad al hombre, es la única que no hace de él un objeto”.

Otra línea influyente es el Personalismo, con Kant a la cabeza con la concepción de persona como valor absoluto, distinguiéndola radicalmente de las cosas u objetos. Dirá Kant: “considera a tu propia persona y a la de los demás siempre como un fin, nunca sólo como un medio”. Mounier, por su parte, afirma que la persona llega a reivindicarse como ser concreto y por ello relacional y comunicativo, es decir, comunitario.

“Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una manera de subsistencia; mantiene esta subsistencia por su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos por un compromiso responsable y una conversión constante: unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla, por añadidura, a impulsos de actos creadores la singularidad de su vocación” (1935).

Tal es el caso, de la Dra. Armida, quién expresa: “Mi concepto de formación tras 33 años de vivir la mejor profesión, es el trabajo constante y profundo de dar forma integral en todas las dimensiones de lo humano, en lo biopsicosocial y espiritual, a mi persona y a aquellos que acompaño y me enseñan a ser mejor. Es formación, lo que se logra con el aprendizaje que cada persona genera por sí misma, en el sentido de la autopoiesis, y que el andamiaje, los dispositivos, los materiales y condiciones facilitan. Las ideas o creencias arraigadas que tengo acerca del ser formador tienen que ver más con el dominio de habilidades psicosociales y la puesta en marcha de estas en el aula y en los diferentes contextos de procedencia de las personas que con el dominio de contenidos disciplinares únicamente”.

Estas posturas filosóficas dan lugar al modelo que se práctica en los dos formadores de manera coincidente en la actualidad y es:

El modelo hermenéutico-reflexivo supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto —espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). (Pérez, 1996 en Castillo y Montes, 2012:2)

RESULTADOS O APORTACIONES

Visión de formación del formador

Pareciese que, en ambos casos, Armida y Pedro, encontramos vestigios de un modelo de formación racional técnico con una cosmovisión con rasgos científicos en el sentido de la eficiencia, eficacia y productividad. Hay un énfasis en esas competencias prácticas (instrumentales) considerando en un papel activo del que aprende, y el modelamiento de conductas para mejorar actitudes y formas de estudio en los estudiantes.

Este modelo racional técnico no cobra supremacía en los primeros años de la toda actuación docente de los académicos, en la actualidad su práctica docente se vislumbra con fuerza acciones centradas en un enfoque de profesional reflexivo,

donde la implicación personal con el sujeto que aprende es vital en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Invariablemente estas acciones de la práctica son llevadas continuamente a una reflexión de los procesos mediante la investigación educativa, el análisis de la práctica de pares constituye de forma obligada la introspección de un proceso personal del académico; poniendo perspectiva sus propias actuaciones y significados de su práctica. En este mismo sentido la teoría juega un papel de suma importancia donde como los principios fundamentales que guían una práctica exitosa y que habrán de situarse como los grandes supuestos para la comprobación en el campo educativo, haciendo del gran manual pedagógico para la acción docente.

La visión de futuro se impregna de las características inherentes de los académicos, este ideal sobre la formación docente integra no solo las competencias docentes adquiridas en la práctica y estos desarrollos logrados a través de la visión crítica de la investigación de práctica educativa, existe un referente previo, una historia de vida, un contexto diferenciado, una idea previa que nutre un aspecto vocacional, un disfrute por la docencia que invita a tomar nuevos rumbos para la mejora, una postura humanizante y personalista que empuja la visión de futuro en cada uno de los académicos Armida y Pedro.

Los rasgos innovadores para una propuesta de formación consistirán fundamentalmente en recuperar, a partir de autorreflexión y la reflexión de pares, estrategias de comprensión que generen una búsqueda de sentido en los propios formadores y formandos, ante realidades concretas en donde la dominación por miedo, ignorancia, adiestramiento y la simulación sean combatidas con las bases de un pensamiento fundado en criterios de científicidad y de juicio ético.

Fomentar amplios conocimientos generales, autoconocimiento, seguridad en sí mismo, toma de decisiones, capacidad de evaluación, disposición para el cambio y resiliencia, y tendencia a profundizar los problemas indagando sobre el por qué y sus soluciones pueden afrontar las situaciones que la sociedad global plantea.

Generar una cultura intelectual amplia y diversa (conocimientos de literatura, historia, ética, artes, filosofía, antropología, sociología, psicología. Un acervo de conocimientos que se traduzca a la vida práctica personal y profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Castillo, Emilia. y Montes Mariel. (2012) Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense, Año IV, No. 11, junio, 2012. Pp. 48-61.
- De Lella, C. (1999). Modelos y Tendencias de la Formación Docente. Ponencia presentada en el Primer Seminario Taller sobre Perfil del Docente y estrategias de Formación. Perú: OEI.

- Feo, Ronald (2011) Una mirada estratégica a la formación docente de calidad, Departamento de Pedagogía, UPEL- IPM José Manuel Siso Martínez – Venezuela: Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação 56/3 – 15/10/11. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).
- Freire, Paulo (s/d). Pedagogía del Oprimido en Hinostroza, A. (2007). Enfoque Filosófico de la Pedagogía. Venezuela: Universidad Nacional de San Cristóbal De Huamanga, p. 174.
- Gorodokin Ida. (s/d) La formación docente y su relación con la epistemología. Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles, Revista Iberoamericana de Educación.
- de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina
- Vezub, Fernanda. (2010) El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Medina Antonio y Domínguez M. C. (2001). Formación del formador de personas adultas: de la realización profesional a la transformación permanente de los entornos comunitarios. Enseñanza, 19, 353-383.
- Patrón Armida, Torres Cristina, Chagoyán Pedro. (2017) La movilidad académica en la formación de los estudiantes normalistas. Una experiencia en Francia. Guanajuato: Ponencia presentada en el Congreso Interdisciplinario de Cuerpos Académicos, UTSOE.
- Saavedra, Manuel (2014) Formación docente eficaz. Estrategia de Investigación Dialéctica Transdisciplinaria: México: Editorial PAX.

La transversalidad de los Derechos Humanos desde la Práctica Pedagógica Feminista en la Universidad Autónoma de Nayarit

Karen Aidé Aguayo Mota
karen.aguayo@uan.edu.mx
Juan Miguel Salcedo Rosales
miguel.salcedo@uan.edu.mx

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis:

4. Prácticas educativas exitosas: práctica pedagógica

Tipo de trabajo:

B) Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

La educación tradicional en derechos humanos impartida en las universidades públicas de México, históricamente se ha restringido al abordaje teórico de las garantías y derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Política, en Pactos, Declaraciones y Tratados Internacionales. La base de la dignidad humana y de la igualdad desde este posicionamiento, parte de que las personas por su naturaleza, cuentan con un Estado de Derecho garantista que les brinda protección a través de las leyes que éste reconoce, por lo que el respeto por los derechos humanos es un valor ético, individual que forma parte inalienable de las personas dentro de esta universalidad de derechos.

Desde esta perspectiva, los derechos humanos se han conceptualizado y reconocido desde una visión globalizada, reduccionista, patriarcal y colonizadora, bajo un posicionamiento universal y androcentrista que reduce la esfera de derechos a una cierto grupos de los mismos reconocidos por el Estado, construyendo una homogeneidad de personas, que interactúan bajo relaciones de poder y de dominio, que se tejen entre las personas y el Estado.

Desde este posicionamiento androcentrista de los derechos humanos, es evidente que en la educación en derechos humanos impartida en las universidades públicas de México se ha excluido el abordaje de estos derechos desde las luchas y movimientos sociales, feministas, culturales e históricos que han construido y reconocido derechos en determinadas épocas de los seres humanos.

A partir de los resultados de la investigación “La enseñanza de los derechos humanos en la Licenciatura en Derecho de las universidades públicas de México.

Análisis desde la Teoría Crítica de los Derechos Humanos”¹² se observó que la enseñanza de los derechos humanos específicamente en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) ha sido limitada, debido a que el estudio de los derechos se hace en la Unidad Académica de Derecho a través de la asignatura de “Derechos Humanos”, pero su estudio se aborda desde el positivismo jurídico. El resto de los programas académicos de la Universidad, tienen como tarea pendiente contemplar asignaturas que permitan integrar a los derechos humanos al curriculum de forma transversal.

Tratando de cambiar el panorama anterior, se han hecho esfuerzos por distintas entidades académicas como, el área de Ciencias Sociales y Humanidades, la Secretaría de Investigación y Posgrado y el Programa de Estudios de Género, pues se han ofertado cursos, talleres, conferencias o seminarios sobre Derechos Humanos y Género, apostando a ampliar la educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica, plural e incluyente.

Tal es el caso del Seminario de Transversalidad de los Derechos Humanos y la Igualdad de Género, registrado como materia optativa del área de formación básica ante la Secretaría de Docencia, e incorporado a la Secretaría de Investigación y Posgrado, la Comisión de Igualdad de Género y el programa académico de Filosofía de la UAN. Cuenta con tres ediciones consecutivas. La primera edición fue del 23 de agosto al 7 de diciembre del 2017. La segunda del 7 de febrero al 13 de junio de 2018. Y la tercera edición en el presente ciclo escolar, del 22 de agosto al 5 de diciembre del presente año en curso.

Este seminario es transversal ya que está dirigido a docentes y estudiantes de cualquier área académica de la UAN, así como a cualquier persona de la sociedad civil interesada en la temática.

La metodología que se utilizó para su construcción curricular se basa en pedagogías feministas, constructivistas y participativas, que permiten integrar a los derechos humanos de forma transversal, mediante teorías críticas latinoamericanas y actividades que permiten tener una visión integral de los derechos, desde distintas categorías de análisis.

Los resultados obtenidos en este Seminario han sido satisfactorios, pues han tenido un impacto positivo en las personas que han participado. Se ha logrado concientizar sobre problemáticas como violencia de género en distintos espacios, vulneración de derechos humanos en una realidad situada en contextos locales y nacionales, así como la sensibilización, sororidad y solidaridad a las luchas sociales de diversos colectivos vulnerables (mujeres, juventudes, migrantes, indígenas, personas LGBTIII, entre otros).

¹² Investigación realizada por Karen Aidé Aguayo Mota para obtener el grado de Maestra en Derechos Humanos de, en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, generación 2014-2016.

Sustentación

El individualismo con el que se ha visto a los derechos humanos desde tiempos modernos los ha dotado de cierta dualidad, ya que por un lado el discurso universal ha servido para colonizar y establecer un orden único y patriarcal que restringe derechos pues coloniza el pensamiento.

Por otro lado, el discurso de los derechos humanos desde el pensamiento crítico latinoamericano plantea nuevos retos para concientizar a las personas sobre la realidad en la que se desenvuelven y conlleva a procesos de liberación y emancipación desde su propia praxis histórica y específica. Es decir, le da un giro descolonial a los derechos humanos “derivados para todas las formaciones sociales con principios de dominación, de reconfiguraciones de tramas sociales ligadas a transferencias de poder, desde la conflictividad propia y plural de las sociedades modernas” (Gallardo, 2008, p. 37).

La crítica feminista revela que los derechos humanos de las mujeres han sido invisibilizados en distintos momentos históricos. Pues existe tensión entre el universalismo de los derechos surgidos en la Ilustración -vigente hasta la actualidad- y las teorías críticas feministas. Visibilizar minorías étnicas, raciales y religiosas en el discurso crítico latinoamericano de los derechos humanos, ha sido un avance significativo para diversos grupos sociales.

Pues han levantado la voz y con base en sus necesidades, han reclamado el reconocimiento de sus derechos. Sin embargo, no se ha ocupado de las mujeres específicamente, pues no se considera que la discriminación sufrida por las mujeres es la más antigua y persistente en el tiempo, la más extendida en el espacio, la que más formas ha revestido, la que afecta al mayor número de personas y la más primaria, porque siempre se añade a las demás discriminaciones (Acale, 2006, p. 92).

Nos encontramos entonces, en un discurso de derechos humanos desde dos perspectivas. En la primera, el discurso universal que homogeniza a las personas, con una perspectiva patriarcal, donde se reconocen ciertos derechos positivados en un catálogo jurídico internacional y nacional. Los cuales tienen como base la dignidad humana, el principio de interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Es decir, derechos humanos concebidos desde el positivismo jurídico y el naturalismo.

En la segunda perspectiva, se abordan los derechos humanos desde un discurso descolonizador y emancipador que resiste ante el abuso del poder y conlleva al ser humano a un proceso de liberación, al que se le agrega el género, para poder articular un diálogo entre los derechos humanos y el feminismo, desde el pensamiento crítico latinoamericano.

En esta perspectiva se hablan de derechos humanos emergentes, plurales, contruidos desde la periferia. Lo que invita a reflexionar sobre un mundo tan cambiante como repleto de ismos (sexismo, capitalismo, racismo, colonialismo) que anulan la libertad como proceso de liberación y de desarrollo de la personalidad tanto en mujeres como en hombres (Rodríguez, 2015, p. 83).

La articulación entre los derechos humanos, el feminismo junto con el pensamiento crítico latinoamericano permite en un primer momento, despertar las conciencias de mujeres que han estado ajenas a las luchas sociales feministas, pero que a pesar de ello, actualmente gozan de derechos que han sido conquistados precisamente por estos movimientos. Es necesario que se promuevan los derechos humanos de las mujeres entre todas las personas que integran una sociedad, pues su desconocimiento provoca una reproducción de sistemas patriarcales verticales, que oprimen y excluyen a las mujeres dentro de su propio contexto.

Aunado a lo anterior, esta articulación permite comprender el objetivo central del feminismo¹³, mediante el diálogo, el acercamiento a la otredad, la deconstrucción y reconstrucción de nuevas formas de relaciones entre mujeres, con las mujeres y desde las mujeres.

Lo anterior significa comprender que la igualdad no es una cuestión femenina, que sólo les toca a las mujeres, sino que es una lucha compartida, entre todos los sectores de la sociedad, uniendo las causas de grupos invisibilizados históricamente. Finalmente el propósito es compartido, reconstruir nuestra realidad desde nuestras cosmovisiones, problemáticas y contextos específicos que permitan escenarios libres de discriminación por razones sexuales, de género, de etnia, de estatus migratorio, entre muchas otras. Y justamente la educación superior ofrece un amplio margen de posibilidades para reconstruir una realidad, pues la educación es praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2005, p. 1).

Construir una cultura y educación en derechos humanos desde el plano educativo, social, laboral, político y jurídico, permite ver a las mujeres, a la igualdad, al género, al feminismo, a los mismos derechos humanos desde otra perspectiva, desde otro lugar que no es el universalismo patriarcal. Desde esta perspectiva, es que se diseña y construye el Seminario, integrando saberes teóricos, prácticos, metodológicos y formativos basados en los derechos humanos y el género.

La finalidad de este Seminario es analizar la realidad en el contexto local, estatal, nacional e internacional, logrando entrar a reflexiones sobre las distintas problemáticas actuales que en materia de derechos humanos existen y con ello, poder despertar conciencias que permitan ejercer acciones específicas desde los ámbitos de competencia del grupo de participantes, teniendo como herramienta de acción a la educación en derechos humanos desde una pedagogía feminista.

¹³ La lucha por el reconocimiento y efectivización de los derechos humanos de las mujeres en todas sus esferas de desarrollo.

Es necesario re-pensar el contenido del curriculum desde una pedagogía feminista, pensar en lo femenino y en las diferencias que existen con lo masculino. Estas pedagogías buscan romper con el sentir hegemónico vinculado al patriarcado, a la heterosexualidad, para abordar la diversidad y la diferencia en sentido amplio en positivo, ya que la diversidad está relacionada con la sexualidad, el género, el cuerpo, las ideologías, la libertad y los derechos humanos (De la Rosa y Penna, 2017).

Por lo tanto, el espacio de reflexión teórico-práctico que ofrece el Seminario a sus participantes, permite crear diálogos y debates fundamentados en las distintas perspectivas de los derechos humanos. Con la vinculación de actividades que permiten aterrizar a su realidad las problemáticas que se viven en el día a día en distintos espacios de desarrollo personal, profesional o educativo, logran una apropiación e identificación con las distintas corrientes de los mismos derechos humanos y de los movimientos feministas.

Resultados o aportaciones

Los resultados que el Seminario ha arrojado nos demuestran que incluir a los derechos humanos y al género, en los saberes que se integran a la educación superior produce un cambio en las personas que se acercan al análisis y reflexión de estas temáticas. Pues en un primer momento, hemos observado desconocimiento y desinformación en esta área, por lo tanto el grupo de participantes llega a este espacio académico con inquietud y expectativas en saber que son los derechos humanos, para que sirven, se cuestionan si realmente existen. En lo que se refiere a los movimientos feministas, las primeras impresiones que demuestran, se relacionan con que ser feminista es superioridad e incluso odio hacia los hombres.

Conforme se va avanzando en el estudio y análisis de los temas que se desarrollan en cada sesión, el grupo de participantes muestra un cambio respecto a la percepción inicial que tenían de las mismas temáticas. De igual forma, se tienen aprendizajes significativos sobre aquellos temas que desconocían, pues a través del debate que se genera en el espacio académico, mediante el diálogo grupal, el análisis de lecturas, así como el apoyo de materiales audiovisuales, se logra que cada una de las personas que participan haga un posicionamiento personal y lo comparta con el grupo.

Es necesario que desde el Seminario se subraye y se comprenda que se vive en una realidad que es violenta para las personas, aún más para las mujeres, que es visible y perceptible desde cualquier contexto y, que confirma que la lucha por los derechos humanos de las mujeres es incansable e interminable. Pues en el día a día se presentan violaciones sistemáticas a estos derechos de las mujeres como el alto índice de crecimiento de feminicidios en el país, lo que propició la activación de la Alerta de Violencia de Género en algunos estados del país, incluido Nayarit, la

desaparición forzada de mujeres migrantes, indígenas, campesinas, estudiantes, la violencia sexual y de género que trasgrede el espacio privado. Así como el uso de un lenguaje violento, sexista, misógino que cosifica, estereotipa y convierte a las mujeres en seres homogéneos con las mismas construcciones sociales, culturales y proyectos de vida e intereses. Cuestiones que se analizan en el Seminario.

Es muy enriquecedor que el Seminario sea transversal, pues el diálogo que se genera en las sesiones es multidisciplinario. En algunos módulos se hacen dinámicas que permiten observar el aprendizaje continuo de cada participante, desde las exposiciones de las ideas, la creatividad que muestran de acuerdo a las experiencias previas de cada persona, así como el área de formación específica, demuestran la variedad de matices, opiniones y percepciones que existen sobre un mismo tema.

Es interesante el aporte teórico y práctico de cada persona, ya que en la última etapa del semestre se realizan actividades de acercamiento a una realidad específica de los derechos humanos. Algunas de estas actividades realizadas son:

- Conversatorio sobre la defensa de los derechos humanos de la comunidad LGBTI en Nayarit, evento realizado en colaboración con la Unidad Académica de Derecho de la UAN y la Comisión Municipal de Derechos Humanos de Tepic.
- Panel con activistas defensores de derechos humanos en temáticas como migración, personas en situación de calle y diversidad sexual.
- Visita de integrantes de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Nayarit que comparten con el grupo de participantes sus experiencias como organismo descentralizado defensor de derechos humanos.
- Visita de integrantes de la Comisión Municipal de Derechos Humanos de Tepic, que informan al grupo de participantes como elaborar una queja ante el abuso de una autoridad, la diferencia entre la jurisdicción estatal y municipal, así como sus experiencias en torno a la defensa de los derechos humanos.
- En el presente ciclo escolar, para el mes de noviembre concretamente, se realizará en Coloquio sobre Derechos Humanos y Género, en el que se abrirán mesas de análisis para debatir y compartir diversas miradas y problemáticas en estas temáticas.

En el seminario es fundamental concientizarnos sobre el desafío que tenemos como parte de la sociedad civil, que es desnaturalizar y desmitificar la violencia en la que día a día estamos inmersos, hacer frente a un Estado intervencionista que impone un sistema jurídico “garantista”, pero que en la realidad se visibiliza una desvinculación discursiva que precariza los derechos humanos de las mujeres.

Es urgente un cambio de paradigma es necesario mirar desde otros horizontes a los derechos humanos, rebasar la perspectiva positivista, universalista, androcentrista y patriarcal, pues no es suficiente que los derechos hayan sido reconocidos en Constituciones, Pactos, Convenciones y Tratados, sin que eso cambie las relaciones de poder, de subordinación en las que históricamente las mujeres han estado en segundo plano.

De igual forma, es necesario que desde las universidades, las ONGs, asociaciones civiles, organismos descentralizados y cualquier otro colectivo que defienda o promueva los derechos humanos, exista una articulación, un movimiento de lucha continua por los derechos de los diversos grupos sociales, por los derechos de las mujeres específicamente, que es de lo que se ocupa este Seminario. Pues no es un asunto sólo de las mujeres, sino de toda la humanidad.

Por lo anterior, es necesario que se amplíen los conocimientos sobre derechos humanos y género en la Universidad, los resultados que ha tenido el Seminario demuestran la importancia de formar personas con conciencia social, sensibles a las luchas sociales de grupos vulnerables, con sentido de responsabilidad y cambio social.

Con las tres ediciones de este Seminario, reiteramos nuestro compromiso con la universidad pública de formar y construir una cultura y educación en derechos humanos, que permita una re-construcción del tejido social, por lo que es necesario atraer a más participantes, esperando en un corto plazo que los derechos humanos y el género sean temas transversales en el curriculum de todos los programas académicos de la UAN.

Bibliografía

Acale Sánchez., M. (2006). *La discriminación hacia la mujer por razón de género en el Código Penal*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

De la Rosa, B. y Penna Tosso, M. (2017). *Construyendo pedagogías feministas críticas en el aula*. Madrid, España: Federación de Enseñanza de CCO, Gobierno de España, Secretaría de Mujer, Políticas de Igualdad y LGTBIQ.

Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*, Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Gallardo, H., (2008). *Teoría crítica: matriz de posibilidad de derechos humanos*. San Luis Potosí, México: Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Rodríguez Prieto, R. (2015). De los márgenes al Centro: una aplicación del feminismo postcolonial a los derechos humanos. En *Athenea Digital*, 15 (2), pp. 81-110. Recuperado de: atheneadigital.net/article/download/v15-n2-rodriguez/1363-pdf-es

Evidencias

1. Programa del Seminario Transversalidad de los Derechos Humanos y la Igualdad de Género.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
UNIDAD ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
Programa Académico de Filosofía

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE Y CLAVE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE
Servicio de Transversalidad de los Derechos Humanos y la Justicia de Género

DOCENTES RESPONSABLE(S)
Mtro. César Adrián Aguayo Méndez y Mtra. Juan Miguel Sánchez Pineda

TIPO DE UNIDAD DE APRENDIZAJE		ACADEMIA	
Género		Filosofía	
ÁREA DE FORMACIÓN		LÍNEA DE FORMACIÓN	T.U.D.C.
Filosofía		Filosofía	Servicio

HORAS DE TEORÍA	HORAS DE PRÁCTICA	HORAS DE TRABAJO INDIVIDUAL	TOTAL DE HORAS	VALOR EN CREDITOS
24	24	16	64	6

FECHA DE ELABORACIÓN	FECHA DE ACTUALIZACIÓN
Julio 2017	Julio 2018
Elaborado por: Karen Avelar Aguayo Méndez	Actualizado por: Juan Miguel Sánchez Pineda

2. PRESENTACIÓN (Justificación y relación con el perfil profesional).

Resaltando los derechos humanos han sido valores exclusivos del Derecho, sin embargo en los últimos años su análisis ha tomado relevancia y especial interés en un clima de las Ciencias Sociales actuales donde una mirada sociocultural, superando el enfoque positivista, etnocéntrico y androcéntrico que se ha tenido en la universidad. La existencia de diversas corrientes sociales que demuestran que existen otras formas de construir los derechos humanos, elaboran la realidad de su estado desde un enfoque más plural, contra hegemónico y crítico, es decir un enfoque desde la conciencia de los nuevos derechos con la finalidad de que estos en la universidad jueguen una prevención, difusión, respeto y educación en derechos humanos.

1.5.2 El uso alternativo del Derecho de Baturo de las Casas

1.5.3 El discurso liberador de Vasco de Quiroga

Unidad 2. Derechos humanos y género

2.1 Género y género en los derechos humanos

2.1.1 Teorías feministas de las Américas

2.1.2 Feminismos en México

2.1.3 Lenguaje inclusivo

2.2 Derechos humanos desde indicadores con perspectiva de género

2.2.1 Análisis de indicadores con perspectiva de género de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la Comisión Nacional de Derechos Humanos

2.3 Derecho positivo y derecho consuetudinario

2.3.1 Laciudad

2.3.2 Religión y derechos humanos

2.3.3 Otras formas de control de los derechos

Unidad 3. Práctica de acercamiento a la realidad de los derechos humanos en Nayarit

3.1 Convocatoria con distritos integrantes de Organizaciones de la Sociedad Civil, para que compartan y dialoguen con el grupo de estudiantes sobre sus experiencias en torno a su lucha por el reconocimiento y efectivación de los derechos humanos en el contexto regional, estatal y nacional.

3.2 Acudir personalmente en equipos a realizar alguna actividad o actividades que tenga como finalidad la educación, prevención, promoción o defensa de los derechos humanos, esto de acuerdo a lo que cada colaborador invitado prepare para el acercamiento que tendrá con el grupo de estudiantes. En el desarrollo de esta actividad los equipos harán una bitácora de actividades en la que plasmarán por escrito todos los acontecimientos sucedidos en esta actividad, así como sus observaciones personales.

6. ACCIONES

En esta modalidad de seminario se desarrollan actividades técnicas, prácticas y metodológicas en relación al género y los derechos humanos con la finalidad de analizar la realidad del estado y del país, reflexionando sobre las distintas problemáticas actuales que en materia de derechos humanos asienten y con ello poder ejercer acciones específicas desde los ámbitos de competencia del grupo de estudiantes teniendo como herramienta de acción a la educación en derechos humanos.

- De la Torre Salazar, T. (2013). Género y Derechos Humanos. Lima: DESCO.
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Breviarios. Ediciones Trilce.
- Freire, P. (2007). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2009). Teoría crítica: matriz de posibilidad de derechos humanos. San Luis Potosí: Comisión Estatal de Derechos Humanos. UASLP.
- Gargallo, F. (2011). ¿Y cuál es tener derechos?: acceso de las mujeres mexicanas a la justicia. México: UNAM.
- Gargallo, F. (2014). Feminismos desde Aya Yala, ideas y proposiciones de las mujeres de 407 pueblos de nuestra América. México: Editorial Corra y Contracor.
- Magendzo Kolstein, A., Pavle Brugg, J. (2015). Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial. México: CDDH.
- Rosillo Martínez, A. (2013). Fundamentación de los Derechos Humanos en América Latina. San Luis Potosí: Itaca.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L.C. (2018). El sexo de la ciencia. México: UNAM Juan Pablo Editores.
- Sánchez Rubio, D. (2007). Contra una cultura anestesiada de derechos humanos. San Luis Potosí: UASLP, Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí.
- Sánchez Rubio, D. (2011). Ensayos y desencantos de los derechos humanos. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- Sorrell Ruiz, T. (2011). "Ella se lo buscó", estereotipos de género en el Estado mexicano. Sentencia Campo Algodonero. XV Premio SICM de Investigación Feminista Concepción Gimenno de Fiquier. Zaragoza.
- Villages, E. L. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 1, 9-20.

COMPLEMENTARIOS

- ¿Qué son los derechos humanos?
- <https://www.youtube.com/watch?v=WHW1Rw0Ttk0>
- "El derecho a soñar" Eduardo Galeano
- <https://www.youtube.com/watch?v=7eSPHJdy8>
- "Feminismos latinoamericanos"
- <https://www.youtube.com/watch?v=gwXaHBo5o>

12.- PERFIL DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Grado de Maestría o Doctorado en disciplinas sociales y humanas con experiencia en el tema.

De igual forma, la incorporación del enfoque de género en los derechos humanos se ha convertido en un eje prioritario en el ámbito académico y educativo tanto internacional como nacional, pues se parte de un paradigma de justicia social que busca la igualdad real, formal, estructural y sustantiva entre mujeres y hombres así que la diferencia de género significa desigualdad, el acceso, reconocimiento y efectivación de todos los derechos, esto con la finalidad de que el enfoque de género sea considerado en las políticas públicas, en la implementación y promoción de justicia, en la promoción, difusión y respeto de los derechos de las mujeres, así como en la función pública considerando en general una igualdad real y sustantiva entre mujeres y hombres.

3. UNIDAD DE COMPETENCIA

- Contribuir con la implementación, respeto y sensibilización de los derechos humanos desde un enfoque crítico y transversal que permita su aplicación en una realidad diversa y concreta.
- Complementar la formación de estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit en el ámbito de los derechos humanos, para que mediante procesos de investigación, así como la correspondencia entre teoría y práctica el egresar desde sus ámbitos de competencia puedan defender, promover, respetar y cumplir los derechos de las personas sin discriminación por género y desde un enfoque transversal.
- Desarrollar nuevas metodologías de aproximación hacia el género y los derechos humanos en cualquier área académica, así como una estrategia de implementación de la igualdad de género que permitan una educación en derechos humanos multidisciplinaria.

4. SABERES

Saberes Teóricos

- Comprender la noción socio-cultural de derechos humanos y justicia.
- El estudio de la transversalidad de los derechos humanos en los distintos campos de las Ciencias.
- Reflexionar sobre la relación entre feminismo, género y los derechos humanos.
- El análisis de género y derechos humanos desde teorías latinoamericanas.
- Promover los derechos humanos desde un contexto real y actual.

Saberes Prácticos

- Construir e implementar complementando la teoría la práctica educativa y profesional desde una educación en derechos humanos.
- Tener un acercamiento a la realidad de los derechos humanos desde las experiencias de Organizaciones de la Sociedad Civil.

7. CAMPO DE APLICACIÓN

- Sociedad política y social
- Organizaciones de la Sociedad Civil
- Divorcio
- Ejercicio libre de profesión
- Instituciones educativas, gubernamentales, culturales y/o sociales
- Organismos de promoción de los derechos humanos y/o la cultura
- Empresas de comunicación

8. SISTEMA DE EVALUACIÓN

UNIDAD DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
- Reportes de lecturas - Participación activa y colaborativa en clase y en actividades extra clase - Presentación de bitácora de las actividades a realizar - Asistencia a clases	- Organización del grupo de estudiantes y colaboración en la realización de actividades - Claridad en la argumentación y exposición de ideas - Mostrar una perspectiva humanista en las actividades a desarrollarse

9. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

- Participación activa y propositiva en clase y actividades 30%
- Realización de tareas y/o prácticas 50%
- Asistencia 20%

Total: 100%

10. CRITERIOS DE ACREDITACIÓN

60% de calificación

11. ACERVOS DE CONSULTA

BÁSICOS

- Bautista, S., J. J. (2014). ¿Qué significa pensar desde América Latina? México: Auz.
- Bayer, A. (2004). Insignia y la cuestión de la diferencia sexual. Revista de Filosofía de la Universidad del Norte, 2, 91-105.
- Brevetto, J. (2007). "La educación en derechos humanos en la educación superior", en Clara Rentería (Coord.). La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia. (pp. 213-226). México: UNAM.
- De la Torre Rangel, J. (2005). El derecho que nace del pueblo. México: Porrúa.
- De la Torre Rangel, J. (2016). Tradición latinoamericana de los Derechos Humanos. México: Porrúa.

Saberes metodológicos

- Actividades en distintas organizaciones no gubernamentales orientadas a la difusión, respeto y promoción de los derechos humanos.
- Exposición, debate, estudio, análisis del estudio y análisis de las teorías de la temática correspondiente.
- A salones de debate
- Participación en talleres y/o foros de debate que profundicen en el estudio de género y derechos humanos.

Saberes normativos

- Fundamentación la observación social participante
- Capacidad para abordar problemáticas sociales desde los derechos humanos.
- Sensibilización con las luchas sociales de otras personas desde una mirada situada, apropiada y concreta.
- Profesional sobre las problemáticas que en materia de derechos humanos se viven en el contexto regional, estatal y nacional.

8. DESGLOSE DEL CONTENIDO

Unidad 1. Conceptualización y fundamentación de los derechos humanos y el género desde la teoría crítica.

1.1 Revisión socio cultural de derechos humanos y justicia

1.1.1 Visión socio histórica de la justicia

1.1.2 Desmitología humana y la justicia del pueblo

1.1.3 Tercera una conceptualización de justicia social en el sistema jurídico latinoamericano

1.2 Transversalidad de los derechos humanos en los distintos campos de las Ciencias

1.2.1 Los derechos humanos desde un enfoque transversal y multidisciplinario

1.2.2 La multidimensionalidad de los derechos humanos

1.2.3 Los derechos humanos en la universidad

1.3 Relaciones, alianzas y roles de género

1.3.2 Construcciones sociales de las identidades de género

1.3.3 Conceptualización del género y los derechos humanos

1.3.4 Los derechos humanos desde una perspectiva de género

1.4 Fundamentación y teorías de los derechos humanos y el género desde teorías latinoamericanas

1.4.1 ¿Por qué fundamentar los derechos humanos?

1.4.2 Los derechos humanos desde el discurso reduccionista y etnocéntrico

1.4.3 La filosofía de la liberación de Dussel y Cárdenas

1.5 La Tradición latinoamericana de los Derechos Humanos

1.5.1 Los principios de la TIC

6

2. Carta descriptiva del taller “Estrategias para la comunicación incluyente y la sensibilización al género desde el enfoque de los derechos humanos”, impartido al grupo de participantes del 2º. Seminario.

Carta Descriptiva

Taller: “Estrategias para la comunicación incluyente y la sensibilización al género desde el enfoque de los derechos humanos”

Facilitadoras: Karen Aidé Aguayo Mota y Mariana Gascón Núñez

Lugar: Seminario TDHIG de la UAN

Fecha: 25 abril de 2018

Duración: 2 horas.

Objetivo: Concientizar, sensibilizar y analizar la importancia de utilizar el lenguaje incluyente. Analizar las consecuencias del uso del lenguaje sexista y violento.

Temáticas	Actividad/ Tiempo destinado	Materiales
1. Realización de la actividad “termómetro de cuestiones de género” donde se muestra que acercamientos han tenido el grupo de participantes en la temática del género y los derechos humanos. Posteriormente se hace el encuadre de la conceptualización de los roles y estereotipos de género, así como las desigualdades entre mujeres y hombres. Realización de actividad “sexo o género” que presenta una lista de situaciones que el grupo de participantes deberán señalar si se trata de una construcción social del género o bien del sexo.	20 min. <i>-Termómetro de género:</i> Colocar una línea en una pared, de un extremo escribir 0° y del otro 100°, se enuncian una serie de preocupaciones sobre el género y los dh/h, cuando una de estas situaciones provoque mucha ansiedad o preocupación en el grupo de participantes se coloca una marca cerca de los 100°, cuando provoque poca ansiedad en 50° y cuando no provoque nada de ansiedad se pone en el 0° (esto mostrará la sensibilización y el acercamiento que se tiene a esta temática). Situaciones: 1.- Exclusión de las mujeres en la vida política y en la toma de decisiones. 2.- Las violaciones a los derechos humanos de las mujeres indígenas, migrantes, transexuales, empleadas domésticas. 3.- Conocer a personas que viven algún tipo de violencia y no saber cómo ayudar.	Rotafolio Plumones Proyector

	¿Qué ven en este video? ¿Creen que se discrimina a las mujeres con el lenguaje sexista? ¿Por qué? ¿Qué sentimientos les despierta el video?	
4. Realización de la actividad “analizando el lenguaje en las redes sociales”. Detectar el uso del lenguaje violento y sexista en los medios de comunicación y en las redes sociales de uso cotidiano.	15 min. - A cada participante se le dará una nota extraída de redes sociales, se deberá detectar el uso del lenguaje, si esa nota está redactada con lenguaje sexista y violento, o bien, con lenguaje incluyente. Reflexionar sobre el alcance que tienen las redes sociales para ejercer distintas formas de violencia contra las mujeres.	Impresión de hojas con notas extraídas de redes sociales Plumones de color rojo
5. Actividades de cierre. Realización de la actividad “Florecer es renacer” que permite reconocer que hemos sufrido alguna situación de violencia por el uso del lenguaje sexista y violento, y proponer acciones que nos permitan salir de esa situación, así como defender los derechos humanos de las mujeres desde cualquier contexto sociocultural. Cerrar con una frase que exprese lo aprendido en el taller y finalizar con el “saludo azteca”.	20 min. -“ <i>Florecer es renacer</i> ”: Se les indica a las participantes que en grupo, seleccionen una historia donde se les haya violentado con el uso del lenguaje sexista y violento. Posteriormente una representante del grupo narrará dicha historia, en el pintarán se van anudando (rueda de efectos) los factores que contribuyeron a que se diera esa acción. Posteriormente se lanza la pregunta ¿Qué condiciones deben darse para que las mujeres reconozcan sus necesidades, puedan transformar el uso del lenguaje y defiendan sus derechos? Se reflexiona sobre las respuestas de las participantes, haciendo énfasis en la importancia de la erradicación de la violencia contra las mujeres y la no discriminación mediante el lenguaje. Cerrar con saludo azteca: -por mí... -por ti... -y por lo que podemos hacer juntas.	

	¿Qué ven en este video? ¿Creen que se discrimina a las mujeres con el lenguaje sexista? ¿Por qué? ¿Qué sentimientos les despierta el video?	
4. Realización de la actividad "analizando el lenguaje en las redes sociales". Detectar el uso del lenguaje violento y sexista en los medios de comunicación y en las redes sociales de uso cotidiano.	15 min. - A cada participante se le dará una nota extraída de redes sociales, se deberá detectar el uso del lenguaje, si esa nota está redactada con lenguaje sexista y violento, o bien, con lenguaje incluyente. Reflexionar sobre el alcance que tienen las redes sociales para ejercer distintas formas de violencia contra las mujeres.	Impresión de hojas con notas extraídas de redes sociales Plumones de color rojo
5. Actividades de cierre.	20 min. -<i>"Florecer es renacer"</i>: Se les indica a las participantes que en grupo, seleccionen una historia donde se les haya violentado con el uso del lenguaje sexista y violento. Posteriormente una representante del grupo narrará dicha historia, en el pintarrón se van anotando (rueda de efectos) los factores que contribuyeron a que se diera esa acción. Posteriormente se lanza la pregunta ¿Qué condiciones deben darse para que las mujeres reconozcan sus necesidades, puedan transformar el uso del lenguaje y defiendan sus derechos? Se reflexiona sobre las respuestas de las participantes, haciendo énfasis en la importancia de la erradicación de la violencia contra las mujeres y la no discriminación mediante el lenguaje. <i>Cerrar con saludo azteca:</i> <i>-por mí...</i> <i>-por ti...</i> <i>-y por lo que podemos hacer juntas.</i>	

3. Imágenes de algunas actividades realizadas en el Seminario.







Universidad Autónoma de Nayarit
 Secretaría de Investigación y Posgrado
 Comisión Municipal de Derechos Humanos
 Unidad Académica de Derecho
 En el marco del Mes de la Diversidad invitamos al

Segundo Conversatorio
 "Diálogos sobre la defensa de los derechos humanos de la comunidad LGBTI en Nayarit", con la participación de activistas de la comunidad LGBTI.
 Se realizará el 6 de junio a las 17:00 horas, en el Auditorio de la Unidad Académica de Derecho.

PARTICIPANTES:
Graciela Iliana Arias Mora
León Nicolás Morán Rodríguez
Mabel Quezada Muñoz
Alejandro Álvarez del Castillo Duarte

"Por un mundo sin prejuicios, sin discriminación, sin fundamentalismos"

Evento gratuito. Informes: Secretaría de Investigación y Posgrado 2118800 ext. 8996, Comisión Municipal de Derechos Humanos 311 181 03 38 y en la Unidad Académica de Derecho 211 88 30.




Filosofía para niños, una práctica pedagógica y filosófica de ida y vuelta

Martha Albina De la Rosa
albi0203@gmail.com
Alejandra Arias Reyes
aleariasreyes28@gmail.com

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

EJE DE ANÁLISIS: Prácticas educativas exitosas (Práctica pedagógica)

TIPO DE TRABAJO: Reflexiones, ensayos o aportaciones sustentadas en investigaciones previamente realizadas.

Introducción

Abordar las relaciones humanizantes y los contextos de paz es enfrentar no sólo temas dignos de reflexionar y teorizar sino también situaciones de imperiosa necesidad ante el diario acontecer que se vive en nuestro país y probablemente en el mundo. Desde nuestra formación profesional en filosofía y psicología y la experiencia que hemos adquirido en ámbitos de enseñanza, hemos encontrado que el ejercicio filosófico y todo lo que éste conlleva: estudio, preparación y práctica del mismo, es una importante fuente no sólo de análisis y críticas, sino de propuestas para mejorar las condiciones de vida de las personas en toda su extensión. Por tal motivo hemos tenido la inquietud de trabajar en la difusión de la filosofía y la promoción de las prácticas filosóficas desde hace ya un par de años, sobre todo con la propuesta de Lipman: Filosofía para Niños, con la que hemos trabajado en diferentes proyectos.

El presente trabajo surge de la necesidad de hacer un análisis reflexivo respecto a dos aristas importantes en las que la práctica filosófica con niños tiene lugar en términos pedagógicos. Por una parte el trabajo de Filosofía Para Niños implica una instrumentación pedagógica que haga pertinente y adecuado el trabajo que se realiza con los niños en las comunidades de indagación, formato en el que se realiza la práctica y que sigue una metodología determinada; por lo que quien trabaja esta metodología ha de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades pedagógicas para suscitar el desarrollo del pensamiento complejo en los participantes de la comunidad de indagación, de tal forma que la capacidad de aprendizaje, análisis y resolución de las personas a quien va dirigido se incremente y optimice. Por otra parte, se observa que quien coordina y dirige las comunidades de indagación aprende también mediante el proceso de planificación, coordinación y acompañamiento de las sesiones de trabajo en comunidades de indagación, esto independientemente del nivel en que se encuentre el facilitador.

Desde nuestra experiencia como docentes de nivel medio y superior, así como practicantes de la FpN, nos hemos percatado que el estudio, preparación y ejercicio mismo de las prácticas mencionadas fortalecen y permiten conseguir los objetivos planteados en ámbitos académicos: saberes teóricos, metodológicos y, específicamente, actitudinales, pero no sólo de los estudiantes sino también de los docentes (facilitadores o moderadores). El objetivo de nuestra presentación es relatar nuestras experiencias y sostener a partir de las reflexiones de las mismas, que la puesta en práctica de la filosofía para niños, potencializa el desarrollo de valores, actitudes y formas no violentas de convivencia entre todos sus practicantes.

En el presente mostraremos cómo en la implementación del proyecto de colaboración universitaria con título: *Pienso, luego transformo mi mundo. Filosofía para niños y Jóvenes, un camino para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético.* y clave: PCU-08 llevado a cabo en la colonia INDECO de Tepic, Nayarit durante el ciclo escolar 2017-2018; nos hemos percatado que participar de las prácticas filosóficas en el formato de Filosofía para Niños resulta ser un ejercicio pedagógico tanto para el que las implementa como para los que las reciben y participan de las mismas.

Sustentación

Entre aquellas personas dedicadas a las prácticas filosóficas, a su estudio, realización y difusión, es común considerar que la relevancia e impacto de las prácticas filosóficas se encuentra en dos ámbitos principales: el académico y los extraacadémicos. Aunque nosotros reconocemos y hemos sido partícipes de las prácticas en ámbitos extraacadémicos, para esta presentación nos centraremos en los resultados que la aplicación de la propuesta pedagógica llamada Filosofía para niños, ha tenido en el ámbito académico, específicamente en el de la ciudad de Tepic, Nayarit y a propósito de la participación del proyecto de Colaboración Universitaria Centro INDECO en el que fungimos como coordinadoras quienes realizamos este escrito, haciendo equipo de trabajo colegiado con algunas estudiantes de los programas académicos de Filosofía y Ciencias de la Educación que mostraron inquietud y deseo de participar en el proyecto, además se unieron tres prestadoras de Servicio Social y una profesora del programa de Ciencias de la Educación.

Como primer momento será necesario hacer una contextualización del modo de trabajo que se fue desarrollando durante el proceso de implementación, especificando la organización de los integrantes del equipo, la forma en que se ejecutaban las sesiones de comunidad de indagación y las asignaciones que cada integrante tenía para efectos de llevar a cabo el trabajo. Posteriormente se compartirá a grandes rasgos el contenido del informe final, la evaluación y los resultados que permitieron tener la información suficiente para desarrollar y presentar los comentarios o propuestas que puedan generarse de este trabajo de análisis y reflexión.

I. ORGANIZACIÓN

Previo a la implementación de los talleres se realizaron reuniones de trabajo semanalmente para explicar la forma de trabajo en el proyecto, dar a conocer los objetivos y las actividades.

Objetivos del plan operativo:

- 1- Identificar supuestos, formular relaciones causa-efecto, conocer y evitar -o saber utilizar- la vaguedad en el lenguaje, distinguir ambigüedades, reconocer la interdependencia entre medios y fines, definir términos, identificar y utilizar criterios, ejemplificar, construir hipótesis, contextualizar; anticipar, predecir y estimar las consecuencias, generalizar, descubrir falacias no formales, normalizar frases del lenguaje cotidiano, etc. evidenciados en su participación en la comunidad de indagación.
- 2- Fortalecer el pensamiento creativo en niños y jóvenes para la resolución de conflictos en diversos contextos de su vida cotidiana.
- 3- Fomentar la convivencia respetuosa y dialógica entre los niños, jóvenes y los actores de su entorno que muestre la práctica del pensamiento cuidadoso del otro.

CUADRO DE ACTIVIDADES.

Realización de actividades

M1Acción 1: visitas de concientización del programa y sus talleres.

M1Acción 2: la difusión de los talleres; pegar carteles y repartir folletos

M2Acción 1: planificación de los talleres de acuerdo a las edades y temas.

M2Acción 2: ejecución de los talleres

M3 Acción 1: Realización de un “chocomilk filosófico” en los espacios de la UAN.

M3Acción 2: encuentro de reflexiones filosóficas por parte de los participantes abierto a la comunidad.

M3 Acción 3: actividad de lectura entre grandes y chicos

ACTIVIDAD	Ene.	Feb.	Mar.	Abril	Mayo	Junio	Julio	Ago.	Sept	Oct	Nov	Dic
visitas de concientización del programa y sus talleres.		X										
Gestionar una reunión informativa con el comité de acción ciudadana para que solicitan se sumen a la difusión de los talleres; pegar carteles y repartir folletos	X											
planificación de los talleres de acuerdo a las edades y temas.	X	X										
ejecución de los talleres		X	X	X	X	X	X					

Realización de un "chocomilk filosófico" en los espacios de la UAN.					X							
Encuentro de reflexiones filosóficas por parte de los participantes abierto a la comunidad.							X					
actividad de lectura entre grandes y chicos						X						

Una vez iniciadas las sesiones de los talleres, se asignaron diferentes tareas: documentación audiovisual de las sesiones, la elaboración de una bitácora, participar en las comunidades de indagación con los niños y participar de la evaluación de cada sesión con sus observaciones y comentarios.

II. RESULTADOS

Todas las integrantes del equipo (maestras, prestadoras de servicio y estudiantes colaboradoras) participaron en distinta medida de la integración del informe final, lo que permitió incluso valorar algunas de sus reflexiones y metacogniciones. A continuación se presentan cuadros en los que se muestra el resultado de las evaluaciones respecto a los objetivos planteados en el plan operativo del proyecto implementado y a las actividades realizadas por las estudiantes.

II.I ACTIVIDADES:

NOMBRE	PROGRAMA ACADÉMICO	ACTIVIDAD A DESARROLLAR	APRENDIZAJE OBTENIDO	FECHA	No. DE HORAS TRABAJADAS POR SEMANA	OBSERVACIONES
María Carmen Vizcarra Díaz SERVICIO SOCIAL	Lic. En Ciencias de la Educación	_Participar en reuniones informativas y de toma de decisiones y acuerdos. _Participar en actividades de recaudación económico para iniciar con el proyecto de FpN. _Realizar bitácoras de actividades a realizar. _Tomar fotos de la Comunidad de diálogo. _Grabar los diálogos en comunidad. _Organizar Chocomilk filosófico.	_Participar y trabajar en comunidad de manera colaborativa y organizada _El realizar una observar sobre cómo se realiza la práctica de FpN en comunidad _A generar un ambiente de empatía con pequeños gigantes de entre 6 y 12 años. _Aprender a escuchar y respetar las opiniones de los niños. _Pero sobre todo, aprendí a apreciar que no por ser niños, no son seres inteligentes, con ideas propias que requieren ser escuchados, que piden se les otorgue su propio espacio de reflexión y libertad.	14/02/18 a 19/08/18	4 horas c/semana	Los aprendizajes obtenidos dan la oportunidad de observar las necesidades que se tienen en la sociedad de aceptar que los niños y adolescentes tienen voz e ideas propias que pueden, si las escuchamos, ser el inicio del crecimiento, desarrollo y transformación de una nuevo (ser) hombre crítico y reflexivo sobre sí mismo y su entorno.
Diana Sarahi	Filosofía.	La primera fase	El lograr ponernos de	14/02/18	Oficiales: 4	Si el niño no esta

		asignaron dos grupos uno de primaria mayor y uno primaria menor se asignaron roles en cada equipo (dirigente, redacción, materiales y video y fotografías). Sobre la difusión se acordó imprimir esta semana los carteles y repartillos en las colonias Indeco, Santa Teresita y Ojo de Agua. Se planeó acudir esta semana a las escuelas cercanas a estas zonas a realizar propaganda. Además se mandarán a hacer playeras con el logo de PIXIE (filosofía para niños) ----- Esta semana se realizaron pequeño ejercicio de lo que se trabajará en las sesiones con los niños, se retomó una lectura y se hizo una mesa de dialogo entre los colaboradores del proyecto. Se asignaron roles de trabajo que serán: guía, asistente de guía, registro de bitácora y encargado de medios. En mi caso este mes y parte de abril me tocará llevar a cabo el registro de la bitácora de las sesiones resaltando las ideas más relevantes que se presenten en la sesión. Al finalizar de cada sesión se secciona la colonia para ir a repartir volantes en puntos clave de esta colonia.	Aprendizaje acerca de las mesas de diálogos y organización, del equipo de y trabajo Primer acercamiento con los niños. Control de grupo. Escuchar cada una de las opiniones. Sobre todo a dejar que los niños piensen y formulen sus respuestas Desarrollo de una sesión con los niños a través de la vida cotidiana de ellos. Centrar el interés en lo que se está hablando			
Erika Jazmin Bañuelos Ramirez DOCENTE	LCE	Ser parte del equipo de trabajo apoyando en diversas tareas dentro del grupo de indagación.	Me fue grato ser parte de este proyecto ya que el objetivo principal considero que se logró el trabajar con un grupo de niños para mi fue de gran satisfacción ya que por medio de una actividad abordada en el enfoque filosófico pudimos lograr como primer acercamiento que el niño fuera capaz de indagar, dudar, analizar y tener un pensamiento más crítico a través de la reflexión. Yo me quedo con la conclusión de que es grato impulsar mas este tipo de		n.a	Al principio observe cierta resistencia de algunos niños en participar dentro del grupo pero poco a poco fuimos dando esa confianza que ellos mismo pudieron expresar cada punto del ejercicio que trabajamos con ellos.

			proyectos que van encaminados a la formación académica de la sociedad-			

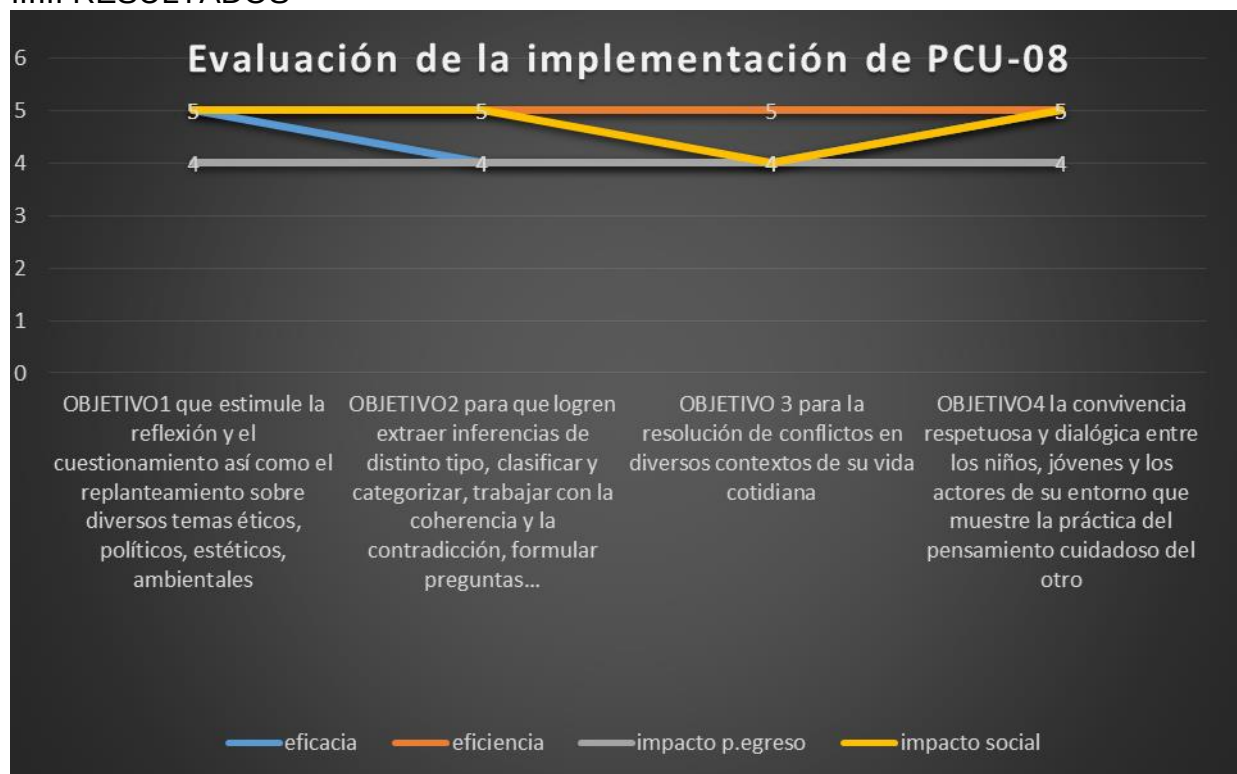
II.II EVALUACIÓN:

Se califica del 1 al 5 el nivel de logro en la realización de cada objetivo presentado en el proyecto. Se explican las razones en el apartado de evaluación argumentada.

OBJETIVO	Eficacia: Grado en que se cumplieron los objetivos	Eficiencia: Indica el modo en que se organizó y empleo el recurso disponible para el proyecto.	Impacto Perfil de egreso: Muestra los efectos curriculares a mediano y largo plazo que tuvo el proyecto para los colaboradores (estudiantes)	Impacto social: Muestra los efectos (positivos o negativos) a mediano y largo plazo que tuvo el proyecto para los participantes (población objeto de la intervención)	Evaluación Argumentada
Desarrollar a través del programa de Filosofía para Niños un aprendizaje significativo, que estimule la reflexión y el cuestionamiento así como el replanteamiento sobre diversos temas éticos, políticos, estéticos, ambientales, etc, en niños y jóvenes según su edad, situación y contexto.	5	5	4	5	Las actividades la metodología empleadas trabajando comunidades de diálogo y de indagación favorecieron la estimulación de la reflexión, la dimensiones crítica y creativa del pensamiento, la argumentación, la capacidad de escucha hizo falta tiempo para que las estudiantes coordinaran sesiones de comunidad de indagación, por lo que el aporte al perfil de egreso todavía podría mejorarse
Ejercitar la capacidad de razonamiento en los niños y jóvenes para que logren extraer inferencias de distinto tipo, clasificar y categorizar, trabajar con la coherencia y la contradicción, formular preguntas, identificar supuestos, formular relaciones causa-efecto, conocer y evitar -o saber utilizar- la vaguedad en el lenguaje, distinguir ambigüedades, reconocer la interdependencia entre medios y fines, definir términos, identificar y utilizar criterios, ejemplificar, construir hipótesis, contextualizar; anticipar, predecir y estimar las consecuencias, generalizar, descubrir falacias no formales, normalizar frases del lenguaje cotidiano, etc. evidenciados en su	4	5	4	5	

participación en la comunidad de indagación.					
2.- Fortalecer el pensamiento creativo en niños y jóvenes para la resolución de conflictos en diversos contextos de su vida cotidiana	4	5	4	4	Todas las comunidades de indagación propiciaban la reflexión para la resolución de conflictos, y la mayoría de ellos a propósito de contextos familiares, sin embargo resulta imposible afirmar que dichos logros se utilizarán en todas las áreas de la vida de los participantes.
Fomentar la convivencia respetuosa y dialógica entre los niños, jóvenes y los actores de su entorno que muestre la práctica del pensamiento cuidadoso del otro	5	5	4	5	Cada comunidad de indagación fungió como un espacio en el que se formaba de forma lúdica la convivencia respetuosa, el diálogo. Quedó pendiente que las estudiantes pudieran coordinar una sesión para que ellas también desarrollaran o implementaran estrategias para la adecuada convivencia de los participantes.
TOTALES	18/20	20/20	16/20	19/20	

II.III RESULTADOS



Con la información expuesta en este apartado se sustentan las reflexiones y exhortaciones que se comparten a continuación como parte de los resultados de este ejercicio de análisis.

Resultados

La Filosofía siempre estuvo relacionada con la educación y en particular, con la escuela, pues si miramos hacia atrás muchos de los grandes filósofos ejercieron básicamente la docencia. Tal es por ejemplo el caso de Sócrates, Platón y Aristóteles. Si tenemos en cuenta estos hechos innegables, hay que concluir en que la filosofía siempre ha estado indiscutiblemente ligada a la academia y la academia como tal surgió de esa práctica.

La filosofía, a decir de Lipman, contiene en sí misma una fuente inagotable de tesoros pedagógicos, por ejemplo, el método socrático, el método de la dialéctica o de la disputa y otros. Sin embargo, debemos reconocer que la filosofía en los últimos años está siendo reivindicada. Esta corriente de enseñanza de la filosofía desde la más tierna infancia ya nos es tema de discusión, simplemente se ha instalado como una corriente pedagógica.

Históricamente la filosofía ha jugado un papel estelar en los cambios sociales, políticos, económicos, culturales. La visión del mundo y los enfoques que se tengan para abordar los problemas de la humanidad siempre estarán sustentados en una determinada corriente filosófica. La filosofía está presente en la vida y el desarrollo del mundo de forma indisoluble y toca por igual a la economía como a las artes.

El conjunto de experiencias en FpN, demuestra en la práctica cómo ciertos niños(as) después de estar en contacto con el programa de Filosofía para Niños se vuelven más razonables, su discurso y dicción mejora y las relaciones interpersonales son más satisfactorias. Esa no es una constante para todos los niños(as). Pero en algunos alumnos conflictivos estas clases han marcado una diferencia. En cuanto a las argumentaciones, diremos que los chicos olvidan esos monosílabos tan frecuentes para evadir el compromiso de pensar. Sus discursos son más explicativos y las razones con frecuencia suelen sorprender. Algo importante que opera en conjunto con la filosofía frente a los niños, es el elevamiento de la autoimagen positiva, su orgullo y autoestima, al sentirse escuchados y respetados.

Los resultados de nuestro proyecto arrojan datos que coinciden con este conjunto de experiencias. Pero también van más allá. El trabajo que venimos realizando desde hace dos años nos ha enseñado que la comunidad de indagación es un espacio donde los impactos tanto filosóficos y pedagógicos de la propuesta no sólo impactan en los niños, niñas y jóvenes sino en los adultos que participamos como coordinadores y colaboradores de las sesiones. El pensamiento crítico, creativo y ético se desarrolla no sólo en los infantes sino en todos los que formamos parte de la comunidad de indagación. Y esto ha sido un descubrimiento maravilloso porque vemos que el desarrollo de estas virtudes tanto epistémicas como éticas se pueden dar para cualquier participante con el suficiente compromiso.

Aportaciones

Filosofía para Niños es una propuesta educativa que tiene como objetivo potencializar el pensamiento en todas sus dimensiones: imaginación, creatividad, espíritu crítico, autonomía, y coherencia lógica, desde la edad más temprana (3 años) hasta la edad más adulta. Originalmente el programa de Lipman llegaba hasta los 18 años pero como el filosofar es dinámico, cambiante y en constante evolución como el ser humano, ahora se sabe que las bondades del ejercicio reflexivo y crítico impactan en la vida de cualquier persona con independencia de la edad. Por tal motivo consideramos que la filosofía debe convertirse en el eje transversal del currículum donde la reflexión, los supuestos, las definiciones, sus comprensiones características, los razonamientos, los criterios y la autoimagen se conviertan en una propuesta pedagógica plausible que incide tanto en los que la reciben como los que la administran, ya que ambos participan de la actividad reflexiva y dialógica.

Consideramos que la Filosofía para niños bien puede representar una propuesta de mejora. No es que sea la única práctica, no es así, tan solo es a la que hemos dedicado mayor tiempo de estudio y la hemos llevado a cabo con más frecuencia. En este sentido, lo que pretendemos es relatar algunos aspectos significativos de nuestra experiencia con las prácticas filosóficas mencionadas y enfatizar que mediante ellas buscamos, en nuestro contexto social, fomentar significativamente ciertas actitudes no sólo en los participantes de FpN, sino también en los moderadores o facilitadores de las prácticas mismas.

Nuestro proyecto surge de la convicción que tenemos sobre el valor pedagógico y filosófico que tiene esta metodología para enseñar a pensar de mejor manera, pensar desde la complejidad, pensar crítica, creativa y éticamente. Lipman se quejaba diciendo que la filosofía era la dimensión perdida de la educación, y en su momento tenía razón. Actualmente vemos luces sobre esta problemática. Lo que pretende el programa de Filosofía para Niños es mantener esos mismos planteamientos que han hecho los filósofos y filósofas desde hace dos mil quinientos años y retrotraerlos a la actualidad con lecturas noveladas, cercanas a los chicos, donde se produzca ese interés y curiosidad que da pie a esa discusión filosófica dentro del marco de la Comunidad de Indagación.

Bibliografía

- ACCORINTI, Stella (1999) Introducción a Filosofía para Niños. Buenos Aires: Manantial
- ACCORINTI, Stella (2000) Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños. Buenos Aires: Manantial
- BOSCH, Eulalia: (2003) ¿Quién educa a quién?: educación y vida cotidiana. Barcelona: Laertes

- BRENIFIER, O. (2011) *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*, Valencia, Diálogo.
- CALVO ANDRÉS, José María (1994) *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós
- CALVO ANDRÉS, José María (2006) *Filosofar en la escuela. Los jóvenes piensan*. Barcelona: Paidós
- CASADO, Ángel (1990). *La escuela y la educación del pensar*. Madrid: E.U. Santa María
- GARCÍA GARCÍA, Emilio (Dir.) (1994) *Enseñar y aprender a pensar: El programa de Filosofía para Niños*. Madrid: Ediciones de la Torre
- GARCÍA MORIYÓN, Félix (2006) *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre
- GARCÍA MORIYÓN, Félix (Coord.) (1998) *Crecimiento moral y Filosofía para Niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- GARCÍA MORIYÓN, Félix (Edit.) (2002) *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre
- HAYNES, Joana (2004) *Los niños como filósofos. El aprendizaje como indagación y el diálogo en la escuela primaria*, Barcelona, Paidós.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.S. (1992) *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre
- LIPMAN, Matthew (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre
- MATTHEWS, Gareth B. (1983). *El niño y la filosofía*. México: F.C.E

Propuesta de proceso de gestión de la tutoría académica en educación media superior de la Universidad Autónoma de Nayarit

Guillermo Alonso Rosales Pérez
garp_00@hotmail.com

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis: Prácticas educativas exitosas

Tipo de trabajo: Reflexiones, ensayos y aportaciones

Introducción

Los planteles educativos de educación de tipo medio superior llevaron a cabo procesos de cambio en relación a su organización a partir de la descentralización, los cuales estuvieron centralizados por organismos educativos, manteniendo el control y la regulación de las actividades que se desarrollaban de manera ordinaria, condición que trajo consigo la necesidad de llevar a cabo reformas educativas para responder a la política ya establecida y en proceso de implementación.

El proceso de Reforma Integral de Nivel Medio Superior (RIEMS) se constituye como una política educativa a nivel nacional importante que trajo consigo múltiples propuestas y modificaciones en los ámbitos curriculares además de administrativos. La reforma contempla mecanismos de gestión que apoyen el propósito de la misma y el buen funcionamiento de los planteles educativos. Entre los mecanismos de gestión que se propusieron se encuentra la concerniente a la atención de las necesidades de los estudiantes y dentro de ella se incluye el Programa de Tutoría Académica para apoyar, a través de la figura de los tutores, la formación académica de los estudiantes en su trayecto por el bachillerato y contribuir a la disminución de los índices de reprobación y deserción en el nivel educativo.

Con estos referentes, la tutoría académica se propuso consolidado como una estrategia que permite acompañar a los estudiantes durante su formación desde el plano personal y académico, por lo que resulta imperativo definir mecanismos al interior de los planteles que impulsen el logro de sus objetivos. En el caso específico de este documento y dada la importancia de la tutoría académica a partir de los planteamientos de la RIEMS se desarrolla una propuesta de proceso de gestión desde la organización académica y administrativa, dicha propuesta está contextualizada para la Educación Media Superior que se brinda en la Universidad Autónoma de Nayarit. Por lo tanto este documento contiene dentro de sus primeros apartados un esbozo general de contextualización de este tipo de educación y en el

segundo apartado se contempla la propuesta y la descripción del proceso de gestión para la tutoría académica, los mecanismos de evaluación y las conclusiones.

Sustentación

Escenario de políticas nacionales y locales. A nivel nacional se inicia el impulso de la tutoría desde el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se tuvo como propósito elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo en el cual se establecieron estrategias y líneas de acción encaminadas a establecer servicios de orientación educativa, tutorías y atención a las necesidades de los alumnos, principalmente de aquellos en riesgo de abandono o fracaso escolar, seguimiento y apoyo individual y grupal a los alumnos en relación con los procesos de aprendizaje y su desempeño académico, el apoyo psicopedagógico, la instrumentación de esquemas de asesoría académica diferenciada, para los bajos niveles de rendimiento escolar y en riesgo de abandonar sus estudios. Actualmente, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 establece como una de las estrategias orientar y asegurar la calidad de los aprendizajes para fortalecer la formación integral en la educación media superior.

El Acuerdo Secretarial 442 (2008) por el cual se estableció el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, derivado de la RIEMS, contempla los mecanismos de gestión y atención integral a los estudiantes como mecanismos indispensables para la Reforma; con la generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, como lo son los programas de tutorías.

En lo que respecta a la orientación, tutoría y atención a las necesidades de los estudiantes establecieron recomendaciones y lineamientos específicos sobre los servicios de orientación y tutoría que llevaron a reflexionar al menos sobre las necesidades tales como: la integración de los estudiantes al nuevo entorno escolar y los cursos remediales que se requieren; el equipamiento y apoyo individual y grupal de estudiantes en relación con los procesos de aprendizaje y su trabajo académico; el apoyo psicopedagógico para atender problemáticas particulares, mediante atención individual y/o grupal; y la orientación vocacional, cuando proceda, para elegir con mayor certeza las opciones profesionales o académicas.

En este escenario la tutoría académica en la EMS se constituyó como una estrategia prioritaria para abatir las grandes y complejas problemáticas presentadas en este tipo de educación, pero sobre todo a la mejora del proceso educativo de la población estudiantil. El Sistema Nacional de Tutoría Académica (SINaTA), cuyo objetivo general es coadyuvar en la formación integral de los estudiantes atendiendo sus necesidades e intereses, así como los factores internos y externos que inciden de forma directa o indirecta en el proceso de aprendizaje y desempeño académico (SEMS, 2011).

En el plano local, en el bachillerato que oferta la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), en el Plan de Desarrollo Institucional visión 2030 (2010), se incluyó en una de sus líneas estratégicas de desarrollo la formación y docencia que contempló la implementación y consolidación de un programa de apoyo integral de estudiantes principalmente, al priorizar la estrategia 1.4.1 de consolidar el Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA), (UAN, 2011).

Educación media superior, panorama estatal. En lo que corresponde a la educación media en el estado, al igual que a nivel nacional, el sistema de bachillerato es sumamente heterogéneo, existen escuelas bajo dirección federal, estatal o mixta en torno a financiamiento y política educativa.

El estado cuenta con diferentes subsistemas, entre los que se encuentran a nivel federal el DGETI, DGETA, DGCYT, CONALEP (CECyTEN 9, CETIS 100, ENSAD, CBTIS, CEBETA, CETMAR, CONALEP; a nivel estatal UAN, CDEE (preparatoria indígena y telepreparatorias); y bachilleratos particulares. La mayor absorción de estudiantes se encuentra cubierta en el estado por los bachilleratos de la UAN, los cuales tienen cobertura en las diferentes regiones del estado, mismas que se encuentran ubicadas en Tepic, Acaponeta, Tecuala, Tuxpan, Ruíz, Santiago Ixcuintla, Villa Hidalgo, San Blas, Compostela, Ahuacatlán, Ixtlán del Río, Valle de Banderas y Puente de Camotlán, siendo un total de 15 unidades académicas en este nivel que atiende la universidad.

A nivel organizacional, las instituciones están caracterizadas por un *acoplamiento flojo* (Weick, 1982; citado de Posner, 2012) entre la parte administrativa y la académica que no están bien acopladas entre sí. Eso implica que no existen reglas claras y establecidas entre ellas, el cumplimiento de estas reglas no está controlado y no existe una retroalimentación sobre el cumplimiento y la posible mejora del sistema. Un sistema se establece para garantizar la objetividad, eficiencia e imparcialidad de los procesos administrativos, entre los que se incluye la distribución de los recursos y posiciones para los docentes y administradores, así como la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. En general, parece que no existen ni reglas transparentes ni un seguimiento administrativo de su implementación (Posner, 2012).

Existe poca información confiable y sistematizada sobre el funcionamiento del sistema de educación media superior y el desempeño académico de las escuelas, esto indica que hay un conocimiento limitado sobre la educación media superior, sobre los diferentes elementos que la componen, lo cual disminuye la capacidad de formular políticas sólidamente sustentadas tanto a nivel nacional como a nivel de cada centro escolar para la mejora de la educación. El reto para mejorar la calidad educativa es entonces proponer acciones que permitan establecer mecanismos efectivos de coordinación con los tipos de educación básica y superior para asegurar un mejor funcionamiento del Sistema Educativo Nacional en su conjunto. Es importante conocer sus vínculos con la sociedad, la economía y el mundo del trabajo, para orientar el desarrollo de este tipo educativo atendiendo a la realización de los

objetivos de lograr una mayor cobertura con equidad, proporcionar mejores servicios de docencia y mejorar la gestión del sistema en términos de su coordinación e integración.

La situación en que se desarrolló la tutoría en las unidades académicas preparatorias de la UAN se puede caracterizar de la siguiente manera, derivado de una investigación realizada en 2013, cuando el programa de tutoría académica se encontraba en proceso de desarrollo:

1. Las unidades académicas en donde se ha desarrollado la tutoría académica son: Santiago Ixcuintla, Ixtlán del Río, Valle de Banderas y Villa Hidalgo las cuales realizan la tutoría de manera grupal.
2. Se carece de designación de tutores de manera formal, algunos maestros son tutores porque lo deciden ellos mismos y porque llevaron en el 2003 el curso de tutoría que la universidad ofreció, resultado este curso desfasado de las características y las condiciones del nivel medio superior.
3. Se carece de seguimiento formal y registros e informes en las unidades donde se está llevando a cabo la tutoría.
4. El proceso y desarrollo de la tutoría se lleva a partir de las acciones que cada tutor establece de acuerdo a su experiencia.
5. Se da la confusión en cuanto a lo que asesoría se refiere (asesoría en la materia, en la unidad de aprendizaje) y tutoría como proceso (donde se detectan necesidades de formación específicas, seguimiento académico, etc.).

Aportación

Proyecto del proceso de gestión de la tutoría académica: propuesta

La propuesta de gestión de los procesos de tutoría académica está diseñada con el propósito de contribuir desde la gestión escolar a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de nivel bachillerato de las unidades académicas de nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nayarit a través de la organización y sistematización de las actividades encaminadas a la atención de los estudiantes, que permita al mismo tiempo, establecer acciones claras para la atención de los estudiantes, así como optimizar y efficientar recursos.

Un componente básico que se retoma para la propuesta de proceso de la gestión a partir de estos planteamientos es el reconocer el valor de las personas que integran la organización como principales actores de la reforma, por este motivo, el asunto central de la gestión, de acuerdo con Casassus (citado de Correa, Álvarez, 2010, p. 7) *“es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización”*.

De esta manera se entiende la gestión educativa como: *“la conducción planificada y creativa del conjunto de variables de una comunidad educativa o de un sistema educativo, a fin de alcanzar los objetivos y metas que se ha propuesto y en especial los más altos niveles posibles de formación humana, tendientes a mejorar la calidad*

de vida humana y social, mediante los medios y recursos con que cuenta y los que pueda a llegar y con los esfuerzos motivados y mancomunados del personal, con base en el mantenimiento de la estabilidad y el desarrollo organizacional ante la complejidad y los cambios que se dan en su contexto” (Álvarez, citado en Álvarez y Puentes, 2009, p. 38).

Complementa la definición lo que menciona Sañudo (citado de Correa y Álvarez, 2010, p. 7) sobre gestión educativa como el “proceso mediante el cual se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que construyen la institución educativa para lograr la formación de los individuos y de los colectivos”.

Dichas definiciones encierran en sí la noción de gestión educativa como procesos que llevan a una acción planificada, que destaca la participación de los integrantes de la organización como componentes esenciales para el logro de los propósitos, mediante la coordinación de los mismos para la participación y el desarrollo conjunto. Conformada por las acciones de los sujetos complejos que aprenden, colaboran.

Si nos remitimos entonces a la noción que los procesos de gestión están encaminados a desarrollar programas o procesos de mejora continua, en ese sentido vale la pena afirmar como señala Gairín (2008, p. 78) *“cualquier plan de mejora debe asentarse sobre los recursos humanos, necesidades formativas y desarrollo organizativo y cultural concreto de cada centro, centrado siempre en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes”*. Entonces es pertinente afirmar que los procesos de gestión están encaminados como procesos de mejora a lograr desde la planeación a conformar e integrar todos los componentes necesarios para la formación de los sujetos en formación de la institución educativa.

Los planes sectoriales de educación contemplan el fortalecimiento de la gestión escolar como un medio fundamental para la renovación del sistema con la Reforma del Nivel Medio Superior. En lo que respecta a los Planes de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit, el mejoramiento de la gestión se asienta en una estructura organizacional eficiente y eficaz y la delegación de autoridad como modelo de gestión universitario, la evaluación y la sistematización de los procesos. De esta manera desde la normatividad oficial se hace evidente la necesidad de establecer mecanismos de gestión que lleven a mejorar los procesos de gestión en los bachilleratos de la universidad.

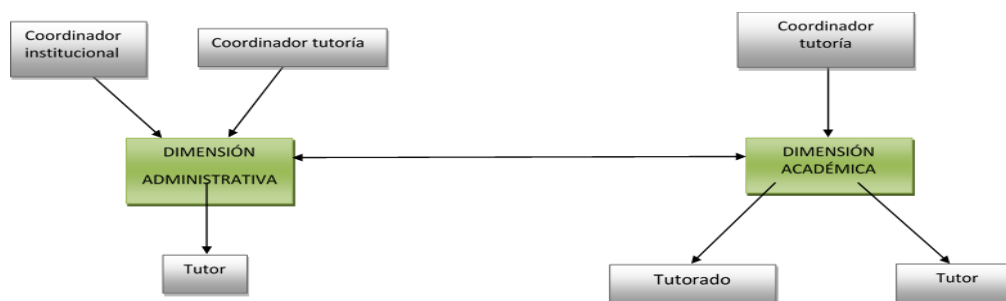
Tutoría académica. Principales elementos. El proceso de reforma de media superior establece, como uno de los mecanismos de gestión para el logro de los objetivos, la atención a las necesidades de los estudiantes de este nivel, orientando con ello los procesos hacia la dimensión pedagógica en los bachilleratos a través del acompañamiento y el apoyo de un docente que funge como tutor del estudiante para mejorar el desempeño académico principalmente de los jóvenes que cursan el nivel educativo.

En este sentido se define y entiende por tutoría académica, la cual es el acompañamiento que se realiza al estudiante desde que ingresa hasta que concluye sus estudios. En este sentido, la tutoría se adopta y se acepta como “la acción inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje” (Sinata, 2012).

Este tipo de acompañamiento supone un apoyo docente en el aspecto académico. La atención personalizada y grupal ejercida por el tutor tiende a favorecer la trayectoria escolar de los estudiantes para entender mejor los problemas que enfrentan y los compromisos de su futura práctica profesional. Por lo tanto es indispensable establecer en la propuesta de gestión las características de los principales actores que intervienen directamente en el proceso de tutoría que sirva de base para diseñar las funciones y responsabilidades de los mismos. Se contemplan además para la propuesta los niveles de tutoría académica los cuales son considerados en el programa PITA universitario, rescatando aquellos que pueden ser aplicados o adaptados al nivel medio superior. Se pueden identificar tres niveles y tres modalidades (individuales, grupales y pares).

En el gráfico 1 se identifican las dos dimensiones que contempla la propuesta de proceso de tutoría académica. La dimensión administrativa y académica se interrelacionan para lograr el objetivo de la misma. En la imagen se pueden identificar los actores involucrados en cada una.

Gráfico 1: Dimensiones del proceso de tutoría



Fuente: Construcción de los autores.

La propuesta de proceso para la tutoría académica está encaminada a integrar y visualizar desde la dimensión administrativa y académica una visión de trabajo conjunto, promueve y prioriza a la vez la participación de los principales agentes en la tutoría académica, el tutor y el tutorado; con la intención de dar cumplimiento al objetivo de la tutoría que es apoyar en los procesos académicos que el tutorado lleva a cabo como prioridad y contribuir desde las dos dimensiones y los diferentes actores

que se involucren en el proceso a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Evaluación del proceso de tutoría. El proceso de tutoría y lo que ello encierra desde el diseño del plan de intervención tutorial, la puesta en práctica, su proceso y los resultados alcanzados deben ser revisados a través del seguimiento y la evaluación vista como parte del mismo proceso. De esta manera la evaluación como proceso integra todas las etapas en las que se desarrollan la acción tutorial y nos permite verificar los logros en relación a los objetivos previstos, los elementos por fortalecer, para establecer los mecanismos para la mejora del proceso de tutoría académica.

Para ello se definen tres etapas, la primera de entrada o inicio del proceso da congruencia y pertinencia al plan de intervención que realiza el tutor a partir del diagnóstico de necesidades detectado en el tutorado. Para ello se considera importante la valoración tanto del tutor, en relación a características del tutorado en lo académico y personal, a través de una entrevista inicial que contempla una guía general para obtener información y un cuestionario que permita detectar posibles necesidades de atención personalizada por especialistas en el ámbito educativo o de apoyo psicológico.

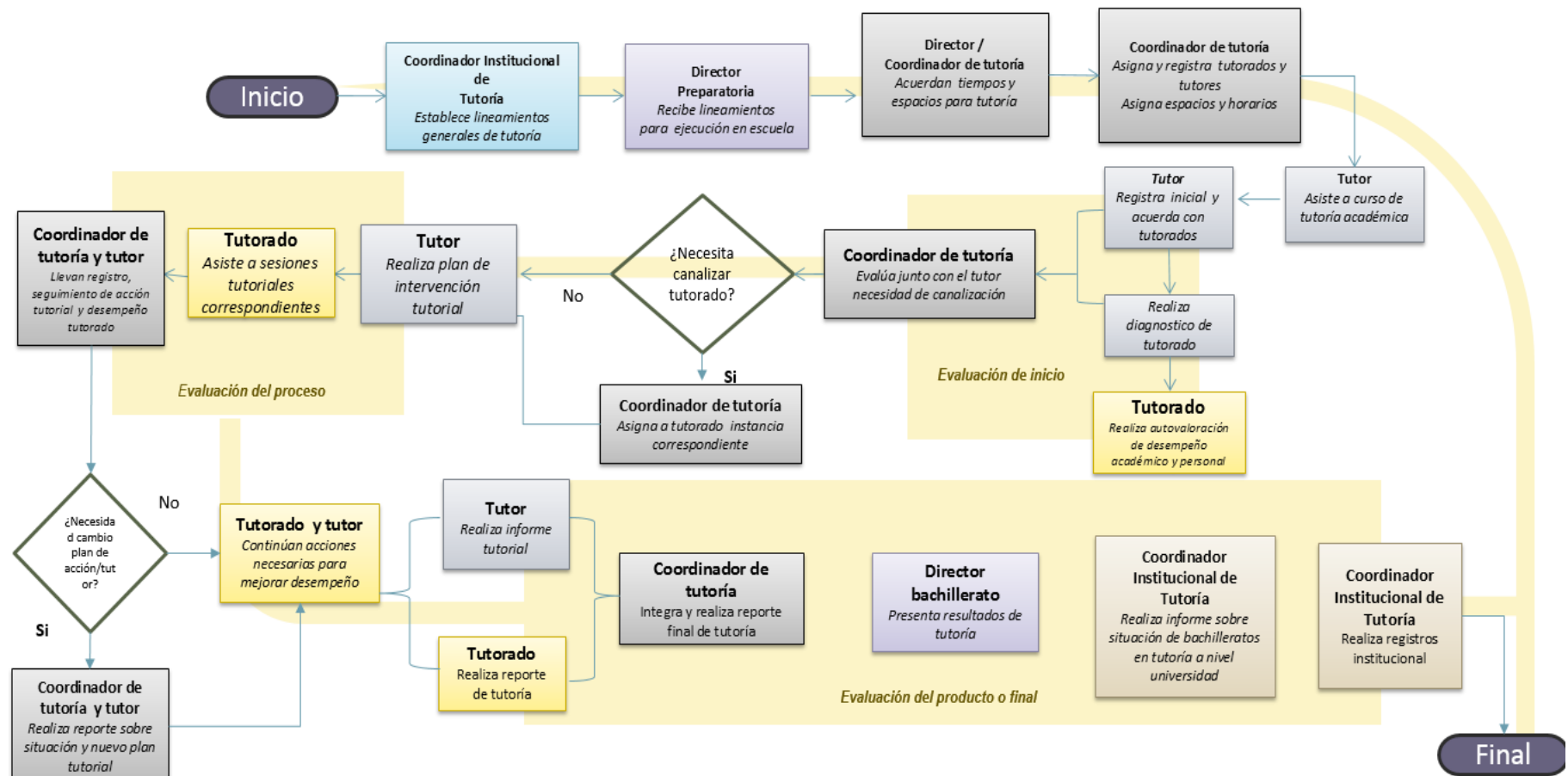
La segunda etapa de evaluación del proceso, se concibe durante el proceso mismo de la acción tutorial en la que es necesario hacer uso de instrumentos de evaluación del tutor como la rúbrica y la lista de cotejo para llevar el seguimiento tanto de las sesiones como del progreso que tienen el tutorado en relación a su desempeño académico, así como el seguimiento que el tutorado realiza a las sesiones de apoyo tutorial.

La etapa final permite la valoración del plan y las acciones emprendidas en su conjunto, la participación, aceptación y utilidad del plan para los estudiantes, el cumplimiento de los objetivos, la intervención del tutor, entre otros elementos importantes (Gairín y Feixas, 2004) además de proporcionar información relevante que sirve como retroalimentación sobre aciertos y dificultades detectadas en el proceso para la mejora que se concreta en el plan de mejora.

En el gráfico 2 se explica y describe el proceso de gestión de la tutoría académica, en donde se incorporan los actores, funciones y momentos de intervención para la implementación de la tutoría, así como las etapas evaluación, que contribuye al logro de los objetivos propuestos tanto a nivel institucional como nacional.

Grafico 2. Proceso de gestión de tutoría académica para las preparatorias de la UAN

PROCESO DE TUTORÍA ACADÉMICA



Fuente: Construcción de los autores.

La propuesta de proceso de gestión para la tutoría académica tiene como finalidad integrar las dos dimensiones principales de la gestión educativa, los procesos académicos y administrativos, con la intención de contribuir en primera instancia a conciliar estos ámbitos que por lo regular se encuentran separadas, a pesar de ser incluyentes mutuamente desde la perspectiva de la organización y la gestión para mejorar los procesos de aprendizaje que los estudiantes y disminuir los índices de deserción y reprobación en dicho nivel.

Se concibe la tutoría académica desde la Reforma Integral para la Educación Media Superior como un recurso importante para mejorar la calidad educativa. Desde esta perspectiva la tutoría implica una nueva organización académica, la capacitación a los docentes como tutores, proporcionar espacios y horarios para realizar las entrevistas tanto con los estudiantes como con sus padres, optimizar y mecanizar los procesos de comunicación y de información pertinente, entre otros aspectos, es decir, la tutoría académica implica la integración de acciones y fines que se pueden concretar como un proceso por su propia naturaleza.

Por lo que el diseño de los procesos de gestión de la tutoría académica funcionan como una herramienta fundamental para establecer con claridad y enfocar en el objetivo los recursos y esfuerzos necesarios para lograr la operación eficaz y eficiente de la tutoría, pero sobre todo contar con un recurso valioso de apoyo a los estudiantes en su trayecto formativo en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Bibliografía

Acuerdo 442, por el cual se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (2008). Secretaría de Educación Pública. México.

Álvarez de Alarcón, Grace; Puentes de Velásquez, Ana Victoria; Guzmán Baena, Willian; Vidal Arias, Jesús María. (2009). Gestión: un aporte para el mejoramiento de las instituciones educativas. Artículo de investigación. Revista Entornos. Colombia.

Arias Coello, Alicia. (2008) La organización orientada a los procesos. Los procesos como actividad de valor en la organización. Antología. Madrid, España. Recuperado de:
<http://www.ucm.es/centros/cont/descargas/documento10142.pdf>

Gairín, Joaquín; Feixas, Mónica; Franch, Jordi; Guillamón Cristina; Quinquer, Dolors. (2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad.

Posner Charles, Scott David. (2012). El desarrollo e implementación de un currículo general para la educación media superior en el Estado de Nayarit, México. Reporte final. OEI.

Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA). Universidad Autónoma de Nayarit.

Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Educación Pública. México.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Secretaría de Educación Pública. México.

Portero Ortiz, Manuel. (2003). Gestión por procesos: Herramienta para la mejora de Centros educativos. Ponencia. Madrid.

Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. (2008). SEMS. México.

Sistema Nacional de Tutoría Académica. (2012). Secretaría de Educación Media Superior. México.

Subsecretaría de nivel medio superior. Recuperado de:
http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_educativo_nacional

Universidad Autónoma de Nayarit. (2016). Acuerdo que contiene el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit. Universidad Autónoma de Nayarit. Plan de Desarrollo Institucional, visión 2030.

Telebachillerato en Nayarit: desafío de la práctica educativa

Yulima Isabel López García

yulima@uan.edu.mx

Karla Patricia Martínez González

karla.martinez@uan.edu.mx

Hetzaú Arturo Peña Chacón

hetzau.pena@uan.edu.mx

Universidad Autónoma de Nayarit

Eje de análisis: Prácticas educativas exitosas: Práctica pedagógica

Tipo de trabajo: A) Resultados de proyectos de investigación concluidos

Introducción

Estudiar el proyecto del Telebachillerato de Nayarit, desde sus primeros años de experiencia, se vuelve necesario y una obligación para quienes realizamos investigación científica en este rubro, ante tantos mexicanos que presentan rezago educativo, o no completaron la educación básica; en el estado de Nayarit se cuenta con un sistema extenso de telesecundarias en el turno matutino (294), y 84 de estas mismas instalaciones son utilizadas en el turno vespertino para atender cerca de 5000 estudiantes de bachillerato a través del sistema de apoyo por televisión.

Como académicos investigadores de la licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Nayarit, el sistema de telebachilleratos en el estado de Nayarit mueve nuestra conciencia e intereses de investigación para analizar esta modalidad en donde se utilizan los avances tecnológicos de nuestro país para la educación. La motivación primordial es que permite poner a prueba ciertas apreciaciones que circulan en el mundo académico acerca de las bondades de los medios no convencionales en educación.

Los promotores de las sociedades del conocimiento pronostican el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para ofrecer servicios de educación a las comunidades alejadas y con cierto grado de marginación, conlleva cierta dosis de equidad, que bien utilizada puede contribuir a mejorar las condiciones de vida de los habitantes de zonas marginadas. Los autores convocados por las Naciones Unidas, a través del Consejo de Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) apuestan a un mundo mejor, despliegan argumentos razonables para suscitar el potencial de las TIC para avanzar hacia el desarrollo y la modernidad tratando de sacar ventajas de la globalización y el avance de la información (UNESCO, 2005).

Autores como Paz y Cabero (J. Cabero 2006) (Paz M. 2007) sostienen que el uso de modalidades educativas no convencionales cuestiona las formas tradicionales de producción, organización y circulación del saber. Pero también fomenta la emergencia de la educación popular, la investigación, y la puesta en práctica de nuevas pedagogías y formas de enseñanza aprendizaje, la producción de saberes a partir del trabajo conjunto entre instituciones, maestros y personas marginadas.

De este modo, las llamadas tecnologías de información y comunicación permiten formas alternativas de circulación del conocimiento como las comunidades virtuales y las redes interactivas, que se integran para fortalecer sistemas de enseñanza, como el de Telebachillerato.

Para Paz (Paz M. 2007) la información es el recurso fundamental de la sociedad; es un activo intangible, materia prima en los procesos de gestión y construcción del saber, hay un aumento en la velocidad de transmisión, en los flujos y el volumen de información a la que se tiene acceso. Si bien es difícil cuantificar los beneficios tangibles de las TIC para la educación formal en sus diversas modalidades, muchas veces la calidad, pertinencia y consecuencia de las acciones depende de la intencionalidad y de su uso continuo.

Con esto, según los teóricos de esta corriente, es posible acortar la brecha digital por medio de modalidades educativas no convencionales en zonas marginadas y, de este modo, hacer llegar la educación a quienes no tienen acceso a ella (ANUIES 2000), (UNESCO, Marco de acción de Dakar 2000), (Villalonga 2003). Sin embargo, esto se nota poco probable porque las escuelas donde se imparte educación media a través de la televisión se ubican en zonas con grado de marginación alto y muy alto.

El problema se traza en torno del bachillerato estatal por televisión que a partir de 2006 ofrece el gobierno del estado de Nayarit. Éste se postula con modalidad presencial; su premisa es la teleformación de estudiantes, que viven en regiones rurales alejadas de los centros urbanos; con algún grado de marginación en las cuales los jóvenes no hubieran tenido la oportunidad de continuar sus estudios de bachillerato. A doce años de funcionamiento de esta modalidad educativa en el estado de Nayarit, tenemos una oportunidad de estudiarla y analizarla desde los principales actores que la conforman: estudiantes, profesores y evaluaciones estandarizadas de las pruebas nacionales que se han aplicado y de las cuales contamos con acceso a los resultados.

Sustentación

Con el fin de estimar el potencial que ofrecen las TIC para promover la equidad social, se revisaron a fondo dos cuerpos de literatura, que además sirven para mejorar la construcción del aparato de análisis. El primero tiene que ver con la noción de equidad, que se relaciona con la idea de igualdad de oportunidades, justicia y democracia.

El segundo cuerpo de escritos que se revisó con atención se refiere a las modalidades no convencionales de educación, en especial al uso de las TIC para fines escolares y de promoción social, con el propósito principal de esta revisión es derivar conceptos y nociones prácticas para el análisis del Telebachillerato de Nayarit. Posteriormente se presentan las características principales del sistema educativo mexicano, en especial de la educación media, con énfasis en el Telebachillerato de Nayarit.

Equidad social

Bosch (Bosch 2010), define la equidad social como la que se refiere al grado de accesibilidad que tengan los individuos de una sociedad frente a las oportunidades y facilidad de acceso a servicios como salud, educación, transporte e infraestructura. Por otro lado, autores como Levy (1992), establece que el énfasis está focalizado en los segmentos de la población más desposeídos y discriminados como son el sector pobre y el género femenino, entre muchos otros.

El termino equidad hace referencia a igualdad y justicia, tomando como punto de referencia esos principios encontramos que está ligado de manera estrecha distribución de bienes sociales y materiales, democracia y calidad de vida. La conjugación de estos conceptos da como consecuencia la equidad que se está buscando lograr por medio de la educación.

Arraigo

El concepto de arraigo se asimila como el proceso y efecto por medio del cual se establece una relación con el territorio, partiendo de que por arraigarse se entiende establecerse de manera permanente a un lugar vinculándose a personas y cosas (Quezada, 2007) lo dice así: “Metafóricamente hablando se echan raíces por diversos motivos como puede ser por elección propia, por circunstancias que no se pueden modificar o por obligación, creando lazos que mantienen algún tipo de atadura con el lugar”.

La idea de que la educación puede funcionar para arraigar a los individuos a sus comunidades de origen puede hasta cierto punto resultar errónea, porque los planes y programas de estudio están desvinculados de los problemas de las comunidades y solo permiten acceder a educación de ínfima calidad (Pacheco 2002).

Por otro lado, el concepto de arraigo está ligado a las nociones de identidad y migración. Varios autores han escrito sobre la importancia del arraigo social bajo la premisa del desarrollo económico y sustentable para los pueblos, apelando a la riqueza del capital social que representan los individuos en su lugar de origen, relaciones de confianza establecidas, toma de decisiones conjuntas, fomentando su

cultura a través del vínculo que establece el individuo con los estilos de vida, costumbres, tradiciones y ritos.

Modalidades educativas no convencionales

Las modalidades no convencionales son entendidas como modelos de prácticas educativas diferentes a los sistemas ortodoxos de entender la educación escolar (Almeida 2005) como las clases calendarizadas presenciales llevadas a cabo en las aulas, también puede entenderse como lo no escolarizado, ya que son prácticas educativas que no responden a la educación tradicional presencial en el aula.

La modalidad educativa también está definida por la forma que asume el currículo, es decir, la forma en que se diseña un programa educativo. La modalidad afecta todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, empezando con el modelo educativo que es el que determina objetivos, contenidos, material didáctico, técnicas de enseñanza y de evaluación. Entonces, la modalidad queda determinada por la forma en que se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje.

Distintos enfoques de la calidad

Lilia Toranzos (Toranzos 1990) establece la calidad educativa entendida como «eficacia»: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender -aquello que está establecido en los planes y programas curriculares- al cabo de determinados ciclos o niveles. En esta perspectiva el énfasis está puesto en que, además de asistir, los niños y adolescentes aprendan en su paso por el sistema educativo. Una segunda dimensión complementario del anterior, está referido a qué es lo que se aprende en el sistema y a su «relevancia» en términos individuales y sociales. En este sentido, una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social.

Finalmente, una tercera dimensión, es la que se refiere a la calidad de los «procesos» y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Por esta razón práctica, la noción de aprovechamiento escolar, que es medible y cuantificable, representará un papel importante para hacer comparaciones entre las diferentes modalidades de bachillerato.

Sistema educativo mexicano

Para hablar del sistema educativo mexicano se supone importante empezar por la normativa. En el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos se establece la obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la educación para todas las personas. La educación obligatoria comprende preescolar, primaria, secundaria y media superior; la escolaridad deberá ser impartida por el Estado (Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios). También garantiza la calidad de la educación en todas las áreas que la componen como: planes de estudio, métodos, materiales, infraestructura, personal docente y directivo, y atender todos los tipos y modalidades educativas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, DOF 2017).

Con el propósito de mejorar calidad de la educación y equidad se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, organismo público autónomo al que le corresponde evaluar calidad, desempeño y resultados educativos en todos los niveles y sistemas educativos.

Sistema de educación media

Los antecedentes de la educación media son el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (1923), la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior (1958). La educación tecnológica agropecuaria tiene sus antecedentes en la educación rural mexicana que se originó en los años veinte, como fruto de la revolución, evolucionando en centros de bachillerato tecnológico agropecuario. Los servicios que actualmente se ofrecen iniciaron en 1970 al crearse la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria que sólo ofrecía servicios de educación secundaria por medio de las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias.

La Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas desapareció en la reestructuración de la SEP en 2005, convirtiéndose en la Subsecretaría de Educación Media Superior el 22 de enero de 2005, al entrar en vigor el Reglamento Interior de la SEP publicado el 21 de enero, en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)*.

La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), que puso en marcha el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa en 2008, es el intento más reciente de modernización del nivel medio. Pero debe destacarse que, a partir de 1972, comenzó a ofrecerse la educación media con planes de estudio bivalentes que permitían a los estudiantes, al egresar, continuar estudios superiores o incorporarse al trabajo socialmente útil.

Debido a los problemas que enfrenta la educación media en México, su crecimiento, financiamiento y conflictos sindicales, el sistema educativo mexicano se ha visto en la necesidad de reformarse con el objetivo de aumentar tanto su cobertura como su calidad. Con la aparición de los sistemas de educación no convencionales, este nivel educativo enfrenta un nuevo fenómeno: llegar a zonas marginadas.

Educación media superior en el estado de Nayarit

En la Ley de Educación del estado de Nayarit, reformada el 9 de marzo de 2011, en su capítulo tercero, el artículo 19 establece que los tipos educativos que conforman el sistema estatal van de preescolar a educación media con todas sus variantes y equivalentes.

Posteriormente, 20 de octubre de 2012, se reforma ésta ley y en el artículo 30 se establece su obligatoriedad. Los artículos 31, 32, 33 y 34 de la misma ley se refieren a que el contenido programático, el modelo educativo, alcance formativo (propedéutico, terminal o bivalente) y equivalencia, modalidades escolarizadas, no escolarizadas y mixtas deben ser comunes.

A las leyes antes mencionadas, se suma la Ley General del Servicio Profesional Docente, para normar lo referente al ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de personal docente, directivo y de supervisión en las instituciones educativas dependientes del estado, en coordinación con la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. La infraestructura para prestar servicios educativos también tiene un apartado en la Ley de Educación del estado de Nayarit, en la que se establece entre otras cosas que debe cumplir requisitos de seguridad, funcionalidad, seguridad, pertinencia, calidad y equidad.

Telebachillerato en México

Esta modalidad educativa se crea enero de 1980 en el estado de Veracruz por el entonces Gobernador Constitucional del estado Rafael Hernández Ochoa. El día primero de enero de 1980 se publica en la *Gaceta Oficial del Estado* (GOE) el decreto que oficializó la creación del Telebachillerato con la visión de brindar oportunidades a jóvenes de zonas marginadas de todo el estado, con el fin de abatir el rezago educativo de los estudiantes que egresaban de telesecundaria.

Ese año se produjeron los materiales como guías didácticas para alumnos y maestros y teleclases. Ambos recursos acorde con el plan de estudios vigente en ese momento, transmitiéndose el 22 de Septiembre de 1980 las primeras teleclases del Telebachillerato en 40 centros de estudio con 1,400 estudiantes, 43 docentes y 16 trabajadores de oficinas centrales.

En 1982 se adoptó el cambio curricular que se da en la Dirección General de Educación Media Superior y Superior (DGEMSyS) que establece un plan de estudios de tres años que se sustenta en el acuerdo secretarial 71. Por lo que establece un tronco común, un área propedéutica, un área de servicio y capacitación para el trabajo.

Telepreparatoria en Nayarit

El Telebachillerato de Nayarit surge en 2006, con una propuesta fundamentada en fortalecer comunidades donde hubiera telesecundaria. Profesores y autoridades educativas especulan que hubo breves estudios curriculares pero no de pertinencia, que hacen parecer que el proyecto no parte de una necesidad social, sino de una estrategia de la política estatal. Justificado con los problemas que enfrenta la educación media en México, su crecimiento, financiamiento y conflictos sindicales, el sistema educativo mexicano se ha visto en la necesidad de reformarse con el objetivo de aumentar tanto su cobertura como su calidad.

El programa de Telebachillerato inició en Nayarit en el ciclo escolar 2006-2007 con 20 telepreparatorias, una en cada cabecera municipal, para el ciclo escolar 2008 – 2009 se contaban 75 centros educativos de educación media en la modalidad telepreparatoria, de los cuales el 33 por ciento se concentraban en Santiago Ixcuintla, Tepic y El Nayar. La matrícula total ascendió a 2, 727 estudiantes atendidos por 175 maestros, de los cuales 1376 son hombres y 1351 mujeres.

Método

El método de investigación que se usó para este trabajo es predominantemente cualitativo, se considera así, porque el fenómeno estudiado esta alrededor de lo que sucede en torno al desarrollo del proceso educativo de jóvenes que cursan la telepreparatoria en el estado de Nayarit, estudiar este fenómeno, analizarlo y obtener los resultados deseados está dentro del marco de la metodología cualitativa, seleccionar las herramientas, su aplicación y análisis es lo que da certeza durante del desarrollo del trabajo de investigación y los resultados obtenidos.

Se trabaja con técnicas de registro abiertas porque captan un segmento más amplio del contexto y que pueden partir de unas categorías prefijadas, las unidades de observación se generan a partir de la información obtenida y son susceptibles de modificación durante el proceso de observación. Las técnicas que se utilizaron son las siguientes: Revisión documental, entrevista a maestros, encuesta semiestructurada a maestros y estudiantes y observación no participante.

Se procede a hacer una investigación de tipo documental-exploratoria en sitios oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en documentos legales como el Periódico Oficial del Estado de Nayarit, en la prensa local y continuando con la búsqueda en diversos sitios web que contienen información relacionada con el tema. Fue en las instalaciones de la Unidad Académica Preparatoria No. 13 donde se tuvo la oportunidad de entrevistar a los profesores que accedieron a colaborar. Se proceso la información recabada en una hoja de Excel y se reviso el discurso con apoyo del programa Atlas/ti.

Parte de la información que se obtuvo de las entrevistas fue que externaron inconformidades en cuanto al sistema de ingreso como maestros, el sistema educativo, problemas de paquetes de libros no entregados o entregados fuera de los tiempos requeridos, mala organización, poca disposición y falta de coordinación y cooperación con los planteles de telesecundarias (contexto donde se dan los cursos de telepreparatoria incluyendo la infraestructura desarrollada para este fin específico), nulo proceso de selección de los alumnos, basta cumplir con entrega de documentación para estar inscritos, falta de administración (el maestro es desde el intendente hasta la secretaria) y carencia de energía eléctrica.

De esta plática se genera el cuestionario de la encuesta semiestructurada compuesta de una parte cerrada (datos de identificación del maestro y plantel en que trabaja) y otra parte abierta para que el maestro aporte sobre aspectos específicos sobre la aplicación del programa en la telepreparatoria que trabaja. También se diseñó el cuestionario de la encuesta dirigida a estudiantes, la parte cerrada para datos de identificación y la parte abierta sobre sus expectativas de estudiar en el telebachillerato. Se procesa la información en una hoja de Excel y en el programa Atlas/ti. Se tuvo la oportunidad de realizar algunas grabaciones en audio y otras en video, se realizó la transcripción en Word, y se separó la información por categorías, para proceder a graficar con apoyo de Excel.

También se pidió autorización para realizar observación, con el propósito de tener más información sobre el desarrollo de las actividades. Dado que las autoridades educativas son reacias a dar información.

Se aplicó la encuesta a 134 maestros, 210 estudiantes, de 74 escuelas en los 20 municipios que componen el estado de Nayarit, a la vez se registraron las condiciones de las instalaciones y la matrícula que se atiende.

Para determinar el valor de la muestra, posteriormente, se aplicó la siguiente formula

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{(e^2 * (N-1)) + k^2 * p * q}$$

Donde n= Tamaño muestral, N= Tamaño de la población, Z= Valor correspondiente a la distribución de Gauss, 1.96 para $\alpha = 0.01$, p= Prevalencia esperada del parámetro a evaluar, q= 1-p, e= Error que se prevé cometer.

Despejando la formula, las encuestas necesarias para obtener un 95% de confiabilidad con un 5% de error en la toma de muestras, la muestra debería ser 117, el total de maestros era de 164, por lo cual podemos decir que nuestra confiabilidad es más alta del 95%.

Análisis conversacional

El análisis de los datos se centra en explicar las prácticas colaborativas que emergen en la conversación, las personas expresan lo que piensan y sienten y cambia dependiendo del contexto en el que se han desarrollado (Potter, J, 1998), en este caso por ejemplo, se tuvo la oportunidad de hablar del mismo tema, los libros de telepreparatoria, con dos personas en contextos diferentes, el primero desde el punto de vista del maestro frente a grupo y el segundo desde la parte oficial, aunque al principio la parte oficial se notaba muy institucional algunas conclusiones fueron similares, por lo tanto se infiere que la realidad con respecto a ese punto es clara y palpable.

El problema es que los libros no se tienen a tiempo, el maestro resolvió fotocopiando material de ciclos anteriores, mientras que la Secretaría resolvió comprando libros a otra editorial, el problema fue que la compra – entrega demoró y cuando llegaron no fueron entregados porque ya había pasado el ciclo para el que fueron adquiridos (se dividen en semestre non y par).

Resultados

Las condiciones de trabajo para los maestros son extremadamente adversas, empezando con el traslado a la comunidad, falta de equipamiento e infraestructura, trabajan a contra turno en las instalaciones de las telesecundarias, es claro que requieren mayor planeación e inversión, sus prestaciones laborales se limitan al salario y el aguinaldo, muchas veces extemporáneo, sin embargo el sistema ha seguido funcionando por el compromiso de los profesores y la necesidad creada en los jóvenes que ven en ella la oportunidad de mejorar su calidad de vida.

En educación todo es perfectible y el caso de la Telepreparatoria en Nayarit no es la excepción, la conclusión innegable es que no se pueden cerrar escuelas, está decisión oscurece el futuro al ser sus alumnos jóvenes en situación de marginación y vulnerabilidad los afectados, por lo que la atención que no les brindará una escuela, por modesta y cuestionable que ésta pudiera llegar a ser, de buena gana se las brindará en el mejor de los casos una empresa transnacional o una cadena de comida rápida y en el peor de los casos un cártel de drogas.

No se genera arraigo, y si lo hace es de manera temporal mientras dura el proceso formativo, la pertinencia es dada por la necesidad de mejorar la calidad de vida y se acepta como positiva al momento de instaurarla, lo cual no sucede con la planeación del sistema, que se hace sin planeación y mucho menos con contextualización de la educación, aumentando así el problema en la falta de arraigo.

Si bien la calidad de la educación no es excelente, es congruente con la media nacional, con resultados contradictorios en los extremos de las tablas, por un lado arrojando muy buenos resultados en algunos planteles y por otro muy negativo,

coincidiendo en que mientras más alto el nivel de marginación los resultados son de menos calidad.

Existen historias de éxito académico entre los egresados del sistema, jóvenes que logran concluir sus estudios superiores con éxito y muchos de ellos con excelentes promedios y que por cierto, en muy contadas ocasiones regresan a ejercer ese conocimiento a sus comunidades.

Evaluar equidad social entre el contexto urbano y rural es difícil desde la naturaleza de los que define, una ciudad cuenta con agua potable y energía eléctrica, medios de transporte, carreteras, tiendas, hospitales, escuelas, combustibles y medios de comunicación mientras que tan solo para llegar a una comunidad en lo alto de la sierra Nayarita se tiene que viajar tres horas, a veces en el techo de un camión porque dentro no hay espacio debido a la escases de corridas, por un camino de terracería de un carril, hora y media en lancha y caminar una hora más; la equidad con todas sus extensiones es imposible.

Si hablamos de equidad social al interior de las comunidades, los resultados son todavía más complicados, pues al despertar en los muchachos la necesidad y la ilusión de estudiar, considerando que la educación es descontextualizada y desculturalizada, les da como meta el continuar con sus estudios, dejando de preocuparse por la mejora de la comunidad y llevando en ellos la necesidad de mejora continua en el aspecto personal, que si bien no es malo, es opuesto al resultado que se quería.

Bibliografía

- Almeida, I. 2005. Autonomía indígena: frente al estado nación y a la globalización. Quito: Abya Yala.
- ANUIES. 2000. Postulados orientadores y visión al año 2020 del sistema de educación superior en el siglo XXI. Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de Asociación Nacional de Universidades e Institución.
- Bourdieu, P. 2007. Capital cultural, escuela y espacio social. México D.F.: Siglo XXI.
- Cabero, J. 2006. Bases pedagógicas del e-learning. Universidad y sociedad del conocimiento (UNESCO) 3, nº 1.
- Gobierno del estado de Nayarit. 2005. Plan Estatal de Desarrollo 2005-2011. http://www.nayarit.gob.mx/comunicacionsocial/ped/XII_Cartera%20de%20Proyectos.pdf (último acceso: Marzo de 2009).
- Levy, J. 1992. An Introduction to Prospect Theory. Political Psychology (STOR) 13, nº 2 Pag. 171 - 186.
- México. 2008. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, D.F.
- Pacheco, L. 2002. Empoderamiento de los jóvenes rurales. Seminario Internacional: La revalorización de los grupos prioritarios en el medio rural. Seminario

- Internacional, México D.F.: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación Subsecretaría de Desarrollo Rural.
- Paz, O. 2007. Proyecto "Gestión e Intercambio de Experiencias entre Telecentros Comunitarios y Telecentros Compartel en Colombia. Uso Social de TIC con perspectiva de género. Colombia: Comunicaciones, APC.
- Quezada, M. 2007. Migración, arraigo y apropiación del espacio en la recomposición de identidades socio territoriales. Cultura y representaciones sociales (SciELO Analytics) Página: 33.
- RIEMS. 2008. La reforma integral de la educación media superior. SEP, México, D.F.
- Secretaría de Educación pública. 2005. Ley General de Educación. México: Secretaría de Servicios Parlamentarios, Dirección General de Bibliotecas, México, D.F.
- SEP. 2002. Historia de la subsecretaría de educación media superior. <http://www.sems.gob.mx/aspnv/detalle.asp?nivel1=1&nivel2=9&x3=595&x4=10&Crit=0&Cve=0&Usr=0&Ss> (último acceso: 26 de Marzo de 2009).
- Secretaría de Educación Pública. 2007. Programa Sectorial de Educación. México: SEP. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública; México. 2005. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México: Secretaría de Servicios Parlamentarios, Dirección General de Bibliotecas.
- Secretaría de Educación de Veracruz. 2006. <http://teba.sev.gob.mx/teba/antecedentes.php> (último acceso: 15 de Marzo de 2010).
- Toranzos, L. 1990. Evaluación de la calidad de la educación. Revista Iberoamericana de educación, nº 10 Página 30.
- UNESCO. 2000. Marco de acción de Dakar. Dakar: GRAPHOPRINT, 2000.
- UNESCO. 2005. Hacia las sociedades del conocimiento. Portenoy, Paris: Mayenne Francia
- Villalonga, F. 2003. Innovación tecnológica e innovación social: aplicaciones sociales de las TIC. Acto de graduación de los estudiantes de formación de posgrado de la promoción 2001-2002 de la UOC, Barcelona, 2003.
- Villardón, L. et al. 2007. Autonomía, condición indispensable de la competencia para aprender. Datos preliminares de un estudio. Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Seminario Internacional 2-07

Repercusión de la comprensión lectora en el rendimiento escolar en educación primaria

Danya López Ibarra
danya0309@hotmail.com
Dulce Yuridia Rábago Morales
yuri_dia210@hotmail.com
Mireya Josefina Zavala León
mireyazav@hotmail.com

Institución: Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Eje de análisis: Prácticas educativas exitosas: Práctica pedagógica

Tipo de trabajo: Resultados de proyectos de investigación concluidos

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 que 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.

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?

Sustentación

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).

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).

Por otro lado, 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.

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.

En relación a la sustentación metodológica, 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 quiénes 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 consideró 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:

PRUEBA ACL2			
Literal	Reorganización	Inferencial	Crítica
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, quienes 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

	Promedio de rendimiento escolar	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.628** .000 30	1 30
Rural	Promedio de comprensión lectora general	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 22	.717** .000 22
		Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.717** .000 22	1 22
		Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.717** .000 22	1 22
	Promedio de rendimiento escolar	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.717** .000 22	1 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 la lectura no es un predictor de la dicha medida evaluativa.

Resultados o aportaciones

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

- 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.
- 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.
- Lahoz, J (2012). Son mis hijos unas personas seguras. México: Interamericana, p. 24.
- 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>

Portafolio digital como herramienta de evaluación en la materia de nutrición

Dora Yaqueline Salazar Soto

dryaqueline@gmail.com

Estefanía Rubio Chin

rubiochinestefania@gmail.com

Luis Alberto González García

drlagg@gmail.com

Universidad Autónoma de Sinaloa

Eje de análisis: Prácticas educativas exitosas (Evaluación educativa)

Tipo de trabajo: Resultados de proyectos de investigación concluidos

Introducción

El proceso educativo está sujeto cambios en todos los niveles de implementación, lo que origina que los actores del mismo reflexionen acerca de la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, empuja a la búsqueda de nuevas estrategias y de herramientas que permitan evaluar los resultados obtenidos, permitiendo conocer en qué grado se logran las metas educativas propuestas.

La evaluación debe generar la mejora permanente del aprendizaje, que constituya en los estudiantes las habilidades que lo lleven a reflexionar sobre su proceso educativo. Pimienta (2008) define el término evaluación a la “cuestión de valorar que tan bueno o malo es el objeto evaluado” (p.2). Tobón (2008) refiere a la evaluación como “un proceso de medición, acompañamiento y ajustes permanente del proceso docente educativo, este proceso es una herramienta fundamental para abordar tres retos: la academia, lo laboral y la cotidianidad” (p.1). Durante, Lozano, Martínez, Morales y Sánchez (2012) la consideran como el “proceso continuo, sistemático y reflexivo a través del cual se obtiene información cuantitativa y cualitativa pertinente, válida y fiable acerca de un objeto para identificar fortalezas y áreas de oportunidad y tomar decisiones fundamentadas orientadas al perfeccionamiento”. (p. 2)

A diferencia de la evaluación tradicional, donde Carretero y García (2006) comentan que es aquella donde los parámetros están establecidos por el docente sin tener en cuenta los criterios académicos y profesionales, asignando notas cuantitativas, sin los elementos claros que las justifiquen, centrada en los errores que en los logros, no se toma en cuenta la participación, deja atrás el aprendizaje colaborativo, y no existe un aprendizaje autónomo. Aspectos que deben ser considerados en la formación integral del estudiante.

Actualmente es importante realizar una evaluación integral, en donde, entre otros aspectos, se realice la recopilación de evidencias mediante diversos instrumentos

que permita documentar lo ocurrido en el aula con el educando, como refiere Carreño (2001), la evaluación implica un proceso metódico que permita obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza mediante la realimentación.

Cabe señalar que para evaluar de forma integral, hay que utilizar diversos recursos que puedan generar esa verdadera retroalimentación que permita el crecimiento mediante una evaluación más completa. La evaluación, se debe llevar a cabo mediante la utilización de técnicas con sus respectivos instrumentos o recursos que permitan y faciliten verificar si las competencias a desarrollar son alcanzadas según lo especifican los indicadores de logro propuestos.

Para el caso de esta investigación se analizó el uso del portafolio electrónico en la unidad de aprendizaje de Nutrición en una institución pública. El portafolio de acuerdo con Hernández (1998), en un método de enseñanza y de evaluación, el cual básicamente consiste en el aporte de producciones de diferente índole por parte de quien participa en el proceso de enseñanza aprendizaje (docentes o alumnos). Es decir, el portafolio es una herramienta que se utiliza para documentar el aprendizaje a través de una serie de productos y evidencias que resultan de la ejecución del alumno de tareas e instrumentos.

Desarrollar un portafolio es útil como estrategia porque la persona que lo realiza puede participar en la selección de los contenidos, en la organización del proceso y de la herramienta, así como en la delimitación de los criterios valorativos y de las evidencias esperadas para los procesos realizados.

El uso de portafolios como estrategia de enseñanza aprendizaje y estrategia de evaluación es importante porque permite que los estudiantes y docentes reflexionen sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejen cambios y crecimiento durante el evento educativo, permiten monitorear los avances y progresos de los estudiantes, además de integrar a éstos en el proceso de aprendizaje y promueve el aprendizaje auto dirigido. (López, 2014)

Sustentación

El origen etimológico del término portafolio, proviene de la palabra francesa *portefeuille*, la cual hace referencia a una cartera de mano para llevar libros o papeles. El portafolio también puede denominarse port-folio, o portafolios en plural, ambos términos son correctos y se refieren a la misma idea principal, una colección de trabajos que recorren la trayectoria de una persona. (Prendes & Sánchez, 2008)

De acuerdo con Prendes (2007), la concepción del portafolio puede diferenciarse en función de la perspectiva a la que atañe; *desde una perspectiva general*: el portafolio es un registro de trabajos, una colección de materiales y trabajos, mientras que *desde una perspectiva educativa* es una colección de evidencias de aprendizaje.

El portafolio, se ha utilizado desde hace algún tiempo en el ámbito educativo. Al respecto, Barragán (2005) hace una reflexión acerca de la verdadera inclusión del portafolio en la educación, que se produce cuando aparece como una metodología alternativa a aquellas de corte puramente cuantitativo, y se hace uso de ella como un procedimiento de evaluación de las trayectorias del aprendizaje, intentando entender más profundamente las habilidades y destrezas del estudiante mediante el conocimiento de las ejecuciones y logros obtenidos, incorporando además el valor agregado de reflexionar sobre su proceso aumentando su potencial de aprendizaje.

Por otra parte, si al portafolio tradicional se le añade el valor de uso digital y en línea, se le denomina portafolio digital, electrónico, o multimedia, e-portafolio y webfolio. Guerra (2006) define este tipo de portafolios como una colección intencional de los trabajos del estudiante, una visualización informativa del crecimiento y desarrollo del mismo, que permite organizar, almacenar y sistematizar acciones, experiencias así como reflexiones que se han desarrollado a lo largo de un programa académico.

En cuanto a la estructura del portafolio digital, Barbera (2008) y Guerra (2006) proponen tres elementos clave: el inicio, la introducción y los contenidos del portafolio. Con respecto a la primera sección, es común encontrar una breve descripción sobre la herramienta y sus características técnicas y de navegación. En la segunda sección, por lo general, se plantea una síntesis sobre el tema o los temas específicos que se abordan en el portafolio, posteriormente, la última sección consiste en una serie de páginas que contienen digitalmente los trabajos y proyectos del autor, en este caso del estudiante, este material puede consistir en casi cualquier elemento guardado o creado en formato digital, como por ejemplo fotografías, dibujos, audio, video, texto, esquemas elaborados con ayuda de diferentes softwares, entre otros.

También se deben tomar en cuenta algunos aspectos para su elaboración, Según García (2005) si se desea implementar el portafolio en un curso, se deben tomar en cuenta una serie de pasos a seguir con los alumnos:

1. Comunicar el concepto, características y funcionalidad del portafolio
2. Posibilidad de que más de un docente participe
3. Definir los criterios bajo los cuáles se trabajará:
 - Propósito
 - Usos específicos
 - Actores involucrados y tareas a desarrollar
 - Acciones de seguimiento
 - Estrategias de evaluación
4. Definir procesos de selección y formas de análisis
5. Comunicar la experiencia a otros
6. Evaluar la experiencia para realizar las modificaciones necesarias

El surgimiento de este tipo de portafolio significó algunas ventajas interesantes de analizar, de acuerdo con Sánchez (2012) el portafolio digital es una estrategia esencial orientada al desarrollo competencial de los estudiantes en el marco del

aprendizaje a lo largo de la vida, como parte de sus ventajas también se encuentra la versatilidad, puesto que permite insertar vídeos, fotografías, audio y enlaces, además permite conjugar el aprendizaje informal del alumno en internet con sus actividades formales de aprendizaje, creando puentes entre ambos contextos. (Dorado & Beltrán, 2012; Moreno, López, & Cruz, 2014)

Como se mencionó anteriormente, las ventajas del uso de portafolio son variadas, mismas que pueden clasificarse a partir de los tres aspectos básicos del proceso educativo: desde el punto de vista de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación. En la figura 1 especifican con detalle las ventajas de cada uno de los aspectos antes mencionados.

Figura 1. Ventajas del portafolio en el proceso educativo



Fuente: Elaboración propia (2018). A partir de Rodríguez (2015)

Por otra parte, al igual que presentar diversos beneficios, su utilización también supone algunas desventajas como por ejemplo: exige cierto nivel de conocimiento informático, puesto que si no se poseen puede hacer que el portafolio digital parezca una herramienta compleja para poder llevarla a cabo. También, puede llegar a confundirse con un simple coleccionador de trabajos o archivador, si sus objetivos no están bien establecidos desde un principio.

El portafolio por su naturaleza es una herramienta para la evaluación de forma eficaz cuando se habla de competencias a desarrollar, sin embargo para ello se ocupa estar en un entorno donde exista un ambiente de evolución en los procesos de

enseñanza aprendizaje. Por sí mismo no es eficaz si no se acompaña de la participación activa del estudiante en su formación y los docentes comunican adecuadamente las metas y habilidades a dominar y el cómo participa el portafolio en la estrategia para el desarrollo del curso. Como lo reconoce Pérez (2014), el portafolio como estrategia de evaluación implica que el docente lleve a cabo un proceso de reflexión sobre su estructura y los contenidos, además de tomar en cuenta el modelo educativo del entorno en el que se pretende su uso y los recursos disponibles. A esto nosotros agregamos el conocimiento del dominio de las herramientas que los alumnos y docentes ocupan para la elaboración del portafolio.

En cuanto a lo que respecta a la evaluación del portafolio, esto implica la participación activa del docente y los alumnos para la elaboración de la estrategia evaluativa. Primero se determinan las competencias a dominar, generalmente el docente las hace del conocimiento de los alumnos. Luego se debe de establecer cuáles son los productos o evidencias esperadas del desarrollo de las actividades y se realizan las rúbricas. Lo anterior permite a los alumnos conocer lo que se espera de ellos y los hace conscientes de su propio desempeño y dan muestra de su autogestión.

Metodología de la utilización del portafolio

Se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo, transversal. La investigación se llevó a cabo en dos grupos de cuarto grado de la Licenciatura en Medicina General de la FMUAS que cursaban la materia de Nutrición. Se obtuvo una muestra por conveniencia conformada por un total de 73 estudiantes. Los criterios de inclusión establecidos fueron estar matriculado en la licenciatura de medicina general, cursar la materia de nutrición y asistir regularmente a clases.

Una vez seleccionada la muestra, el procedimiento para el uso del portafolio como herramienta de evaluación se estableció de la siguiente manera:

- A. Diseño de la estructura del portafolio.
- B. Instrucciones generales.
- C. Evaluación de los portafolios.

A. Diseño de la estructura del portafolio

Como se ha mencionado anteriormente, el diseño solicitado a los grupos participantes fue el digital. De acuerdo con Murillo (2012), las secciones del portafolio deben limitarse según la propuesta de desarrollo del curso, o de acuerdo con los temas abordados, mientras que la organización puede establecerse por el docente o realizada por el mismo estudiante. En esta ocasión, fue el docente titular de la materia de nutrición quién estableció los elementos mínimos que debería tener el portafolio electrónico.

Puesto que el portafolio debe ser ordenado, de tal manera, que le permita al docente evaluar el desempeño y aprendizaje de los estudiantes, se confeccionó una guía donde se especificaban las características mínimas que debía contener dicha herramienta de evaluación, la cual incluía los siguientes puntos:

- Al inicio del curso, se realizó una breve explicación acerca del significado del portafolio electrónico por parte del docente, así como también se establecieron fechas de entrega.
- Se sugirió ir abonando al portafolio los temas abordados cada semana a lo largo del semestre con el propósito de terminarlo a tiempo.
- Se brindó la posibilidad de consultar al docente para aclarar cualquier duda al respecto.
- El portafolio electrónico incluyó los siguientes elementos con carácter obligatorio en su estructura:
 - Portada, donde se mencionó el nombre la de institución y del curso, nombre del alumno (a), título de portada, así como fecha y lugar.
 - Introducción, donde se solicitó una presentación del estudiante; podía incluirse una fotografía personal, razón por la que estudia tal licenciatura, pasatiempos favoritos, anécdotas, aspectos familiares y cualquier cosa que el estudiante considerase importante para describirse a sí mismo.
 - Objetivo, donde se especificó de manera breve y concisa el propósito de la elaboración del portafolio.
 - Índice, donde se enumeraron los trabajos a presentar, en el orden siguiente: cuadro comparativo de proteínas, hidratos de carbono, lípidos, agua y fibra, resumen grupal de vitaminas, mapa individual de minerales, evidencia de la elaboración de una dieta balanceada, evidencia de las veinte patologías abordadas a lo largo del semestre.
 - Dicha patologías podían explicarse utilizando diferentes estrategias, las cuales podían ser tan creativas como se deseará. Las patologías fueron las siguientes: hipertensión arterial, enfermedades cardiovasculares, obesidad, diabetes mellitus, trastornos psicológicos (anorexia, bulimia, hartazgo), desnutrición, litiasis biliar, litiasis renal, cáncer, tabaquismo, alcoholismo, alimentación y ejercicio, enfermedad por reflujo gastroesofágico y gastritis, síndrome de intestino irritable, intolerancias alimenticias, alimentación pre y postoperatoria, gota e insuficiencia renal crónica.
 - Trabajo final de la materia, se solicitó incluir evidencia de trabajo final realizado, el cual consistió en elaborar una evaluación del estado nutricional de los familiares del estudiante, dicho apartado debía incluir datos antropométricos, bioquímicos, clínicos y dietéticos de cada integrante de la familia.
 - Muestra gastronómica, se pidió anexar fotografías de una muestra gastronómica realizada al final del semestre acerca de los macro y micronutrientes, donde se explicaran el tipo de paciente que debían consumir determinado nutriente de acuerdo a su patología.

- Después, se debió colocar las fuentes bibliográficas consultadas para el estudio de cada tema.
- Al final del portafolio, se pidió escribir una conclusión, la descripción de la experiencia y una reflexión sobre lo aprendido en la materia.
- El portafolio podía ser elaborado utilizando PowerPoint, Word o cualquier otro software, posteriormente convertido en formato PDF y enviado al correo del docente titular de la materia.
- En caso de que el portafolio electrónico no fuese entregado o el no cumplimiento con la fecha de entrega estipulada comprometería un 30 % de la calificación final de la materia.

B. Instrucciones generales

Las instrucciones fueron explicadas oralmente por parte del docente, posteriormente se enviaron al correo electrónico y se entregaron en forma escrita a cada estudiante, donde se explicaron los detalles de la estructura sugerida y, además, se confirmó su valor dentro de la ponderación del curso, así como también la rúbrica para evaluar el portafolio digital.

C. Evaluación de los portafolios

La revisión de los portafolios se realizó con base en los siguientes criterios y de acuerdo con una rúbrica compuesta por una escala del 1 al 4, donde el 1 era lo mínimo y el 4 lo máximo. Esta calificación, tenía sentido sumativo en la evaluación final. Cada portafolio fue revisado con la utilización de la rúbrica para evaluar portafolios de evidencias utilizado por Sánchez, C. (s/f), donde se contabiliza el total de puntos obtenidos, los puntajes cercanos a 20 se relacionaron con el mayor logro de los criterios solicitados dándosele para este caso a cada criterio un mismo peso. La rúbrica utilizada se ejemplifica en el anexo 1.

Resultados

Cada uno de los portafolios digitales fue evaluado siguiendo los criterios planteados en la rúbrica presentada en el anexo 1. Para la obtención de la calificación sumativa bastaba con multiplicar el total de los puntos obtenidos por 5, por ejemplo 16 puntos equivalía a 80. A su vez, la calificación mínima aprobatoria era de 60, los resultados que se observaron fueron los siguientes. (Cuadro 1)

Cuadro 1. Frecuencia absoluta y relativa de los puntos obtenidos en la evaluación del portafolio de acuerdo a la rúbrica

Puntaje obtenido	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
5-11 pts	0	0
12- 15 pts	18	24,65
16-19 pts	45	61,64
20 pts	10	13,69

Total	73	100

A partir del cuadro anterior, puede observarse que ninguno de los estudiantes obtuvo una calificación reprobatoria. De los 73 portafolios analizados 24,65% obtuvo una calificación entre 60 y 75, un 61,64% obtuvo una calificación 80 y 95, mientras que únicamente el 13,69% de los portafolios obtuvo los 20 puntos equivalentes al 100 establecido como puntaje máximo. El promedio grupal fue de 85.

Algunos de los portafolios presentados mostraron algunas ideas creativas, principalmente, en la portada y en las estrategias de comprensión utilizadas para cada uno de los temas. De acuerdo con el docente, a pesar de que la experiencia se considera enriquecedora pues permite reforzar cada tema abordado en la materia, la evaluación de los portafolios digitales requirió una mayor dedicación de horas destinadas a revisar los instrumentos, en comparación con otras formas de evaluación, como por ejemplo, una prueba escrita tradicional.

Por otra parte, en el apartado de conclusiones se identificaron algunas opiniones de los estudiantes con respecto al portafolio electrónico; como por ejemplo: *“elaborar el portafolio me gustó pues me permitió reafirmar lo aprendido en las clases”*, *“A pesar de que la idea del portafolio me agradó, debo admitir que me tomó demasiado tiempo hacerlo”*, *“La dinámica de la materia me gustó sin embargo, la elaboración del portafolio no tanto”*.

Cuadro 2. Promedio grupal obtenido en cada uno de los criterios a evaluar incluidos en la rúbrica

Criterio a evaluar	Promedio obtenido
Portada	3,10
Objetivo	2,93
Evidencias	3,46
Organización	3,73
Ortografía	3,92

En el cuadro 2, se muestran los promedios grupales obtenidos en cada uno de los criterios que fueron evaluados en la rúbrica. Para cada criterio, el puntaje mínimo establecido fue de 1, mientras que el puntaje máximo fue de 4. El primer criterio a evaluar fue la *portada*, siendo 3,10 el promedio obtenido, se observó que la mayor parte de los portafolios que no lograron el puntaje máximo fue porque dentro de los aspectos que conformaban la portada faltaba el lugar y la fecha, así como también el nombre del curso y la institución.

El segundo criterio a evaluar consistía en el *objetivo*, dentro del mismo debía redactarse cuál era el propósito principal de la elaboración de dicho portafolio, seguido de un índice donde se ordenaran los trabajos incluidos. El promedio grupal obtenido fue de 2,93, siendo el criterio con la puntuación más baja, la razón fue la

ausencia del objetivo establecido para el portafolio, es decir, gran parte de los estudiantes no lo redactaron, sin embargo si incluía el índice.

El tercer criterio fue el de *evidencias*, el cual debía integrar todos los trabajos y temas abordados en el curso. El promedio obtenido fue de 3,46, debido a que algunos estudiantes no incluyeron los tres principales temas vistos en la materia, correspondientes a resúmenes de proteínas, hidratos de carbono, lípidos y fibra.

El cuarto criterio a evaluar fue el de *organización*, el promedio obtenido fue de 3,73. Para lograr el puntaje máximo en este criterio, cada trabajo que integrará el portafolio debía constar de encabezado, debía ser claro, limpio y explicativo. La razón por la que no se logró la calificación máxima, fue porque algunos estudiantes que optaron por escanear los trabajos realizados no se cercioraron de que el trabajo tuviera claridad, por lo tanto se dificultaba leerlos.

El último criterio que conformaba la rúbrica fue la *ortografía*, siendo el mismo el que alcanzo el puntaje máximo sobre los otros criterios con un promedio de 3,92. Por lo que se puede afirmar que los alumnos de la licenciatura en medicina de cuarto grado que cursan la materia de nutrición no tienen mayores problemas de ortografía. Como se ha venido mencionando, los portafolios digitales fueron revisados a partir de una rúbrica, durante la revisión se pudieron observar portafolios muy creativos dónde era evidente el esfuerzo y dedicación puestos para su elaboración, por lo tanto para futuras evaluaciones se considera importante agregar dentro de los criterios que conforman la rúbrica de evaluación, un apartado dónde se tome en cuenta la creatividad de los trabajos, modificación que podría hacerse a la rúbrica utilizada al incluir como uno de los criterios la creatividad, puesto que cómo se les permitió a los estudiantes el ser tan creativos como quisieran, fue evidente la presencia de la misma en algunos portafolios y en otros definitivamente no.

Es importante que los docentes dejen claro los criterios de cualquier instrumento de evaluación, y la analicen con los estudiantes antes y durante la elaboración de la evidencia del curso, porque al realizar la revisión de la tarea final se observa que no se cumple con lo solicitado en la rúbrica de evaluación, ya sea por desconocimiento o porque no les quedo claro cómo debía estar elaborada la tarea final.

Realizar un portafolio digital como evaluación final del curso, es enriquecedor para los estudiantes ya que tienen que realizar un repaso general de todo el curso, lo que favorece un aprendizaje significativo, pero para el docente es mucho trabajo al tener que dedicar más tiempo en la revisión de cada uno de los portafolios.

Bibliografía

- Barbera, E. (2008). *El estilo e-portafolio* (UOC Ed. 1 ed.). Barcelona.
- Barragán, R. (2005). *El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica*

- en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-140.
- Carreño, H. F. (2001) Enfoques y principios teóricos de la evaluación. Ed. Trillas: México.
- Carretero, M.A., García, J.A. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dorado, C., & Beltrán, M. (2012). *Análisis del uso y apropiación social de un sistema de E-portafolio para la enseñanza y el aprendizaje*. . Paper presented at the Actas del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación., Barcelona.
- Durante, M., Lozano, J., Martínez, A., Morales, S., Sánchez, M. (2012). Evaluación de Competencias en Ciencias de la Salud. Editorial Médica Panamericana.
- García, E. (2005). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. México Retrieved from http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/PortafolioPDF_0.pdf.
- Guerra, P. (2006). *Implementación de "Edufolia" para la creación de portafolios electrónicos de los estudiantes de la MATIE*. (Maestría), Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica. Retrieved from http://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/10554/2_Proyecto%20MATIE_e_Portafolio.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, Pedro. (1998). Diseñar y Enseñar. Madrid: NARCEA.
- López, A. (2014) La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Ed. Magisterio. Colombia.
- Moreno, P., López, F., & Cruz, M. (2014). Portafolio digital: un nuevo formato de aprendizaje. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*(28), 83-94.
- Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-23.
- Pérez, M. (2014). Evaluación por competencias mediante portafolios. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 53(1), 19-35. Retrieved from <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/213/97>
- Pimienta, P. (2008). Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias. PEARSON Educación, México. pp. 1-144. Recuperado de http://betsaveth.com/Libros/Evaluacion_de_los_aprendizajes.pdf
- Prendes, M. (2007). *El portafolio*. Memoria final del Proyecto Seminario Permanente de Innovación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar aprobado en la Convocatoria para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la convergencia europea para el curso 2006-2007. Universidad de Murcia. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Maria_Sanchez_Vera/publication/45190145_El_portafolio_electronico/links/0912f50c5ef2a4354a000000/El-portafolio-electronico.pdf
- Prendes, M., & Sánchez, M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(32), 21-34.
- Rodríguez, M. (2015). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, 17, 83-102.

Sánchez, J. (2012). El e-portafolio en la docencia universitaria: percepciones de los estudiantes y carga de trabajo. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*(7).

Sánchez, C. (s/f).
<https://www.google.com.mx/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-tMbcgcjcAhVCZawKHd1YA3wQjRx6BAgBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.scoop.it%2Ft%2Fportafolio-electronico-en-la-educacion-medica-y-herramientas-para-su-elaboracion%2Fp%2F4045865496%2F2015%2F06%2F16%2Frubrica-para-evaluar-el-portafolio-de-evidencias&psig=AOvVaw14rdVF2pkeCNwAgB-RV1dT&ust=1533080460585951>

Tobón, S. (2008). Evaluación por competencias. In Primer Congreso Internacional "Competencias en la Educación del Siglo XXI.

Anexos

Anexo 1. Rúbrica utilizada para evaluar el portafolio electrónico.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

FACULTAD DE MEDICINA



Rúbrica para evaluar portafolio digital de evidencias

Institución educativa:

Fecha:

Asignatura:

Firma:

Estudiante a evaluar:

Firma

Profesor que evaluar:

Instrucciones: El siguiente modelo de rúbrica está diseñado para evaluar, de forma individual o grupal, la capacidad de comunicación escrita de los estudiantes de plan de estudio de ciencias de la salud.

CRITERIO/ PUNTUACIÓN	4	3	2	1	CALIFICACIÓN
PORTADA	Incluye: nombre de autor, institución, curso, título de portada, fecha y lugar.	Falta algún elemento en la presentación del trabajo.	Faltan dos elementos en la presentación del trabajo.	Carece de tres o más en la presentación del trabajo.	
OBJETIVO	El objetivo del portafolio es congruente con los contenidos de las lecciones o tareas del curso. Representa el aprendizaje obtenido y la razón por la cual se estructuran las evidencias.	El objetivo del portafolio considera sólo parcialmente los contenidos estudiados.	El objetivo del portafolio no es congruente con los contenidos o lecciones estudiadas.	No tiene el objetivo explícito.	
EVIDENCIAS	Incluye todos los tipos de evidencias: palabras clave, estrategias, resúmenes, mapas, etc. Las evidencias demuestran la calidad y avances en los aprendizajes esperados.	Incluye al menos tres de los tipos de evidencias solicitadas. No todas las evidencias demuestran claramente el avance en los aprendizajes esperados.	Incluye solo dos tipos de las evidencias solicitadas. Solamente una evidencia demuestra el avance en los aprendizajes esperados.	Incluye sólo uno o ninguna de los tipos de evidencias solicitadas. La evidencia presentada no demuestra avance en los aprendizajes esperados.	
ORGANIZACIÓN	Todos los documentos están correctamente presentados: consta de encabezado, son claros, limpios, explicativos.	A los documentos les faltan algunos elementos de la presentación.	A los documentos les faltan más de dos elementos de la presentación.	El documento solo tiene un elemento o ninguno de presentación.	
ORTOGRAFÍA	El portafolio de evidencias está elaborado sin errores ortográficos.	Hay hasta cinco errores ortográficos.	Hay de 6 a 10 errores ortográficos en el portafolio.	Hay más de 10 errores ortográficos en el portafolio.	
Sumas					

CRITERIO DE EVALUACIÓN EN ESCALA DE 5 A 10

- Por ser 5 los criterios de evaluación, la máxima calificación será de 20 puntos, que equivale a 10.
- Para obtener los puntajes, basta con multiplicar la suma total de puntos; por ejemplo: $16 \times 5 = 8.0$
- Se aplica la regla de redondeo. Ejemplo: 5.5 (menor del 6), se pone 5; pero si el puntaje es aprobatorio a partir del 6. Ejemplo: 6.5, se redondea a 7.